

Č 134236

JEZIK

in

človstvo



ISSN 0021 - 6933 LETNIK XLII 1996/97 ŠTEVILKA 4-5

VSEBINA

Razprave in članki	135	<u>Simona Kranjc</u> <i>Slovenščina v vrtcu</i>
	147	<u>Metka Kordigel</u> <i>Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu</i>
	159	<u>Igor Saksida</u> <i>Nekaj misli o strukturi učniških besedil — slovenščina</i>
	171	<u>Boža Krakar - Vogel</u> <i>Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih</i>
Gradivo	183	<u>Matjaž Kmecl</u> <i>Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole</i>
Ocene in poročila	201	<u>Vida Medved - Udovič</u> <u>Metka Kordigel</u> : <i>Mladinska literatura, otroci in učitelji</i>
Odmevi	206	<u>Janez Dular</u> <i>Uredništvu revije Jezik in slovastvo</i>

Jezik in slovastvo

Letnik XLII, številka 4-5
Ljubljana, marec 1996/97

ISSN 0021-6933

<http://www.ff.uni-lj.si/jis>

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 števil)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

Uredniški odbor: Tomaž Sajovic (glavni in odgovorni urednik), Miha Javornik, Irena Novak - Popov (slovstvena zgodovina), Erika Kržišnik, Alenka Šivic - Dular (jezikoslovje), Boža Krakar - Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertoneclj

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: VB&S d.o.o., Milana Majcna 4, Ljubljana

Naslov uredništva: Jezik in slovastvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 2000 SIT, cena posamezne številke 350 SIT, cena dvojne številke 450 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 1000 SIT. Letna naročnina za evropske države je 22 DEM, za neevropske države pa 28 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

Revijo gmotno podpirajo Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Po mnenju Ministrstva za informiranje RS, št. 23/187-92, z dne 18. 3. 1992, sodi revija med proizvode informativnega značaja, za katere se plačuje 5-odstotni davek od prometa proizvodov.

Simona Kranjc

UDK 372.880.163.6:373.23/.24

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Slovenščina v vrtcu

V okviru projekta Prenova pouka slovenščine je spomladi 1996 začela delovati podprojektna skupina Slovenščina v vrtcih. Člani skupine (Tilka Jamnik, prof.; dr. Metka Kordigel, dr. Lidija Magajna, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Igor Saksida, mag. Marcela Batistič Zorec in vodja podprojektna skupine mag. Simona Kranjc) so sprejeli nalogo, pripraviti osnutek ciljev jezikovne vzgoje v vrtcih. Pri delu so jih vodila spoznanja sodobnih znanstvenih disciplin, povezanih z razvojem predšolskega otroka, na primer psiholingvistike, jezikoslovja, razvojne psihologije ..., in prakse. Pri oblikovanju ciljev jezikovnega področja v vrtcu je bil upoštevan tudi osnutek ciljev pouka slovenščine v prvem triletju, ki so ga pripravili člani Predmetne kurikularne komisije za slovenščino. Taka dinamika dela zagotavlja kontinuiteto med osnovno šolo in vrtcem. To pomeni, da so cilji jezikovnega področja v vrtcu opredeljeni tako, da nudijo potrebno osnovo za zagotavljanje možnosti uresničevanja ciljev pouka slovenščine v prvem triletju osnovne šole. Sama struktura predstavitve ciljev jezikovnega področja v vrtcu in osnovni šoli na prvi pogled take kontinuitete morda ne kaže, vendar je ta razlika utemeljena v naravi obeh institucij.

Jezikovno področje v kurikulum predšolske vzgoje

Področna kurikularna komisija za vrtce je na eni od sej opredelila pet področij vzgoje v vrtcu. Eno izmed njih je jezikovno. Opredeljevanje treh vrst ciljev na vsakem področju (kognitivni, konativni in zaznavno-gibalni cilji) pa zagotavlja trdno prepletanje področij in uresničevanje načela celostnega razvoja otroka.

Osnutek ciljev jezikovnega področja je zasnovan tako, da predvideva (in dopušča možnost) povezovanja med različnimi področji, hkrati pa že sam kaže to povezovanje in odvisnost med področji.

Razvoj govora predšolskih otrok

Značilnosti razvoja govora v predšolskem obdobju govorijo v prid dejstvu, da bi morala biti jezikovna vzgoja v velikem deležu prisotna v programu predšolske vzgoje za obe starostni obdobji, in sicer od 1. do 3. in od 3. do 6. leta, hkrati pa bo nujno potrebno zagotoviti tudi kontinuiteto s prvim triletjem osnovne šole, kamor bodo po novem vključeni šestletniki.

*Vzgojni program*¹ je kljub nekaterim s stališča otrokovega razvoja sprejemljivim ciljem, nalogam in metodam preveč poudarjal poučevanje, na primer »v igri vadimo sklanjatve, spregatve, stopnjevanje pridevnikov ...«, in odpravljanje pomanjkljivosti in napak v otrokovem govoru. Med naštetimi nalogami vzgojitelja ali vzgojiteljice bi skorajda težko našli katero, ki ne bi poudarjala predvsem odpravljanja napak.

¹ *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* je izšel leta 1979 pri Zavodu RS za šolstvo in šport.

Dejansko stanje, ki se po raziskavah sodeč² sicer nekoliko razlikuje od stanja, predpisanega v Vzgojnem programu (1979), je v veliki meri posledica predsodkov odraslih, ki menijo, da je treba realnost v vsem prilagoditi otroku. Produkt enega od predsodkov je tudi pootročeni govor, ki ga nekateri odrasli pogosto uporabljajo v komunikaciji z otrokom. Gre za afektirani govor odraslih, v katerem oponašajo otroke v izreki (*lepa* namesto *repa*) in oblikoslovju (*brisa* namesto *bršem*), »prilagajajo« se jim v besedišču (s pretiranim številom pomanjševalnic) in skladnji (kratke, preproste povedi). Tak govor je ne le nepotreben, ampak celo moteč in zavajajoč. Za primer naj navedem samo pretirano uporabo pomanjševalnic v govoru odraslih, ki otroku zamegli pravila ustrezne oziroma primerne razporeditve te vrste besed. Drugi element, ki ga je treba upoštevati pri preklapljanju v pootročeni govor, pa je interakcijski — s takim načinom govora oziroma registrom je z otrokom mnogo težje vzpostavljati stik. Otroci so namreč že zgodaj sposobni razlikovati med govornimi registri, to je načini govora, ki ga posameznik ali skupina uporablja v določenih situacijah, na primer učitelj — učenec, zato bodo takoj prepoznali prilagojeni govor odraslih in se nanj odzvali. Eden od možnih odzivov je otrokova nepripravljenost sodelovanja v komunikacijskem procesu.

Ta predsodek odraslih, ki je delno posledica raziskav otroškega govora v preteklosti (te so se namreč govora otrok lotevale samo s stališča odstopanja od norme odraslega govorca), se kaže tudi v Vzgojnem programu (1979), ki kot cilj za otroke od petega leta dalje navaja med drugim tudi *govorjenje v kratkih in pravih stavkih*. Otroci so namreč sposobni tvoriti daljše zapletene povedi že okrog tretjega leta (odvisno od dejavnikov, ki vplivajo na razvoj govora). Polnost oziroma nepolnost povedi, ki se pogosto pojmuje kot napaka ali nesposobnost tvoriti daljšo, polno poved, je namreč odvisna od sobesedila, v katerem se pojavlja. Če torej od otroka zahtevamo, da nam na vprašanja odgovarja s polnimi povedmi, ga s tem pogosto spodbujamo k oblikovanju »papirnatih« govornih vzorcev, ki jih v konkretnem govornem položaju ne bo slišal. Ravno tako je zahteva (zapisana v Vzgojnem programu 1979), da naj otrok govori v *kratkih stavkih*, neprimerna, saj je izbira stavčnega vzorca, ki jo bo govorec konkretiziral v konkretnem govornem položaju v obliki izreka, odvisna od vrste elementov, in sicer na primer od otrokove sposobnosti, uporabiti neki stavčni vzorec, od vsebine, ki jo bo z njim izrazil, od konkretnega govornega položaja (vrsta govornega položaja in sogovornici, ki v njem sodelujejo) ...

Cilj podprojektna skupine je torej, pripraviti tak program jezikovnega področja v predšolskem kurikulumu, ki bo zagotavljal otroku aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu, mu nudil možnosti spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov.

Spodbujanje razvoja govora in njegovo načrtovanje pa seveda ni stvar samo tako imenovane jezikovne vzgoje v vrtcu. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj bi pri vseh dejavnostih otroku dajala govorni zgled in tako neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmoglosti (to je slovnične in sporazumevalne), kar bi predstavljalo prvi korak k integraciji področij, ki vodi k celostnemu razvoju otroka. Naloga vrtca ali šole torej ni samo naučiti otroka sposobnosti pomnjenja, marveč ga naučiti razmišljati in uporabljati svoje kognitivne sposobnosti, kar v vrtcu lahko spodbujamo tudi z jezikovno vzgojo.

Seveda pa jezikovne vzgoje ne smemo razumeti samo v ožjem smislu, torej kot spodbujanje razvoja slovnične zmoglosti, ampak v širšem, kamor sodita tudi knjižna/književna vzgoja in predopismenjevanje. Razumevanje pisnega jezika se namreč začne že pred vstopom v šolo, odvisno pa je od zunanjih spodbud in spoznavnega razvoja otroka. Vzgojitelj ali vzgojiteljica lahko otroku nudi ustrezne spodbude z različnimi dejavnostmi, v katere je vključeno (citirano po Lidijski

² O govorjeni komunikaciji med vzgojiteljico in otroki več v magistrski nalogi Simone Kranjc (1995). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Mentorica prof. dr. Breda Pogorelec, somentorica prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, 145 str., o splošnem stanju v vrtcih pa v primerjalnih raziskavah Pedagoškega inštituta.

Magajna (1996). Prispevek k teoretičnim izhodiščem za pripravo na branje in pisanje v vrtcu. Neobjavljeno gradivo) *vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, vidno-gibalne spretnosti in drugo*, kar bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti.

Pridobivanje jezikovne zmožnosti pa spodbuja tudi knjiga, ki hkrati širi otrokovo znanje ter ga navaja na knjigo kot vir informacij z različnih področij znanja in razvija njegovo literarnoestetsko doživljanje (zato torej knjižna in književna vzgoja).

In s čim vse torej vzgojitelji in vzgojiteljice vplivajo na razvoj govora otrok in s tem načrtujejo jezik? Na prvem mestu je standardni jezik, govor odraslih, nato izbira tem pogovorov, ki jih otroku predlaga vzgojitelj ali vzgojiteljica (dati pa mu morata tudi možnost, da sam predlaga teme, ki so mu blizu in ga zanimajo); ob tem kaže opozoriti tudi na otrokovo pravico do zasebnosti in intimnosti, kar pomeni, da ga vzgojitelj ali vzgojiteljica ne sme siliti k pripovedovanju o nečem, kar bi otrok rad ohranil zase. Pravljice, zgodbe, pesmi, lutkovne igrice in filmi naj bodo premišljeno izbrani (tudi če to niso, vplivajo na razvoj otroškega govora, na oblikovanje njegovega lastnega besedilnega sveta in širjenje referenčnega potenciala), knjige, slikanice in revije ter časopisi naj bi bili otroku vedno na voljo v za to določenih kotičkih, kajti niso vsi otroci ob istem času razpoloženi za isto dejavnost. S tem bi se do neke mere prilagodili tudi individualnemu ritmu otrok. Spodbujanje razvoja jezikovne zmožnosti poteka tudi na ta način, da otroka peljemo v gledališče, na razstavo in podobno, kar jim omogoča sodelovanje v različnih govornih položajih, hkrati pa otrok dobi informacijo o tem, da se v različnih govornih položajih, v katerih sodelujejo različne osebe, uporabljajo različni načini govora (registri). S to informacijo je neposredno povezana še druga, to je, da se v različnih govornih položajih uporabljajo različne socialne zvrsti jezika.

Cilje (in vsebine) jezikovnega področja za predšolsko vzgojo so člani podprojektna skupine skušali definirati tako, da bodo zagotavljali otrokovo aktivno sodelovanje v komunikacijskem procesu.

Osnutek ciljev jezikovne vzgoje v vrtcu

V zgodnjem otroštvu je ena izmed osnovnih nalog za otroka, da razvije jezikovno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Jezikovna zmožnost seveda ne pomeni le otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem, marveč implicira še mnogo več. Stopa v interakcijo tudi z igro, umetnostjo (plesom, dramo, ritmom in glasbo, gibanjem), matematiko (klasifikacija, razvrščanje) in še drugimi spoznavnimi področji. Otroci se v tem obdobju učijo sporočati svoje izkušnje na različne načine, razumeti načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje. Razvijajo zmožnost intuitivnega, kritičnega, simbolnega in kreativnega mišljenja. Jezik se razvija v polnopomenskem kontekstu, ko imajo otroci razlog ter možnost sporočati svoje ideje in ko čutijo potrebo po vedenju. Odrasli naj bi skušali razumeti in spoštovati komunikacijo tako z jezikovnimi kot z nejezikovnimi sredstvi.

Zaradi razvejenosti, ki jo implicira jezikovno področje v vrtcu, funkcionalne cilje opredeljujemo v okviru štirih dejavnosti, globalni cilji pa so navedeni za področje v celoti.

Štiri dejavnosti.

1. Govorna vzgoja
2. Književna vzgoja
3. Predopisumenjevanje
4. Knjižna vzgoja kot del informacijskega predopisumenjevanja

Globalni cilji

1. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem se bodo pričeli zavedati statusa slovenskega jezika kot državnega jezika in jezika kot temelja lastne identitete.
2. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo razvili nejezikovne komunikacijske spretnosti za različne priložnosti.
3. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo razvili komunikacijske spretnosti za različne priložnosti.
4. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo doživljali zgodbe in simbole lastne (in drugih) kultur.
5. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo odkrili različne možnosti in načine, kako naj bodo kreativni in ekspresivni.

1. Otrokom nudimo možnost, da spoznajo status slovenskega jezika kot državnega jezika (obisk gledališča, knjižnice, mediji ...) in se zavejo, da je jezik pomemben del identitete oziroma sooblikovalec človekove osebnosti.

2. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo razvili nejezikovne komunikacijske spretnosti za različne priložnosti.

Védenje, spretnosti in možnosti

Otrokom nudimo možnost, da razvijejo

- zmožnost za izražanje svojih občutenj in čustev na različne ustrezne neverbalne načine (kot predpogoj za razvijanje različnih tipov govornih dogodkov);
- raznovrsten repertoar gest in izraznega gibanja telesa za komunikacijo;
- menjavanje vlog v nejezikovni komunikaciji, torej geste in gibi, za različne oblike sporočanja, na primer pogajanje, darovanje;
- različne načine za nejezikovno izražanje želj;
- zmožnost, odzivati se na nejezikovno izražanje želj in predlogov drugih;
- različne načine za izražanje domišljjskih idej.

Dejavnosti odraslih

Odrasli, ki delajo z otroki (vzgojitelj ali vzgojiteljica in pomočnik ali pomočnica), morajo

- pozorno opazovati otroka;
- sposobni morajo biti
- prepoznati otrokov nejezikovni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi in gluhonemi otroci uporabljajo drugače izoblikovan sistem nejezikovnih sredstev kot tisti, ki slišijo in lahko govorijo);
- pokazati svoj lastni jezik telesa;
- na situaciji ustrezen način z nejezikovnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki;
- prepoznati možne nesporazume v nejezikovni komunikaciji;
- zavedati se različnih kulturnih stilov nejezikovne komunikacije;
- uporabiti pesem in izrazni ples kot sredstvo in način komunikacije.

3. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo razvili komunikacijske spretnosti za različne priložnosti.

Védenje, spretnosti in možnosti

Otrokom nudimo možnost, da razvijejo

- jezikovno spretnost v kontekstu realnosti, igre in reševanja problemov, hkrati pa tudi v bolj izoblikovanih kontekstih (na primer s knjigami) in za naraščajoče kompleksne priložnosti (na primer izražanje svojih občutij in možnosti, spraševanje o namerah, občutjih in možnostih drugih, pogajanje, napovedovanje, načrtovanje, predvidevanje, razmišljanje, pripovedovanje zgodb);
- spodbujanje razvoja zmožnosti za kontrastiranje realnosti in besedilne (domišljajske) stvarnosti;
- igrivo zanimanje za ponavljajoče se glasove in besede, ritem, rimo in aliteracijo v literarnoumetnostnih besedilih;
- prepoznavanje in uživanje v nesmiselnih zgodbah in rimah;
- naraščajočo spretnost v okviru jezikovne komunikacije na vseh jezikovnih ravneh (od glasoslovja in oblikoslovja do sintakse in semantike);
- pričakovanja, da bo jezikovna komunikacija vir ugodja, zabave in reševanja problemov.

Dejavnosti odraslih

Odrasli, ki delajo z otroki (vzgojitelj ali vzgojiteljica in pomočnik ali pomočnica), naj

- se z otroki pogovarjajo kot z enakopravnimi partnerji in jih spodbujajo pri uvajanju komunikacije;
- pokažejo, da cenijo jezikovno komunikacijo;
- pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti;
- se pogovarjajo z otroki o izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu;
- nudijo otrokom možnost sodelovanja v dvogovorni situaciji;
- nudijo otrokom možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi, na primer pogajanje, razpravljanje, načrtovanje;
- poznajo razvoj otrok, temu naj potem prilagodijo svoja pričakovanja glede otrokove jezikovne zmožnosti;
- s tem je povezano tudi prepoznavanje težav v govornem razvoju in svetovanje staršem, kdaj je treba obiskati logopeda;
- pri spodbujanju jezikovne zmožnosti naj uporabljajo čim več različnih knjig, pesmi in iger.

4. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo doživljali zgodbe in simbole lastne (in drugih) kultur.

Védenje, spretnosti in možnosti

Otrokom nudimo možnost, da razvijejo

- pristen odnos s primernim izborom slovenske in svetovne literature;
- pričakovanje, da lahko besede in knjige zabavajo, razveseljujejo, povzročajo udobje in navdušenje;
- védenje o tisku in njegovi uporabnosti;
- védenje o številkah in njihovi uporabnosti;
- pričakovanje, da lahko število zabava, razveseljuje;
- predstavo o rabi matematičnih simbolov in konceptov (kot so na primer število, dolžina, teža, prostornina; razvrščanje, klasifikacija);
- sposobnost štetja.

Dejavnosti odraslih

Odrasli, ki delajo z otroki (vzgojitelj ali vzgojiteljica in pomočnik ali pomočnica), naj

- pripovedujejo in berejo pravljice, zgodbe, pesmi, lutkovne igre;
- otroku omogočijo, da se s knjigami igra;
- spodbujajo intimnost majhnih skupin med pripovedovanjem/branjem;
- spodbujajo otroke k razpravljanju, pripovedovanju o prebranem;
- uporabljajo tisk in števila v vsakdanjem kontekstu (na primer število kosil, recept za pripravljanje čokolina);
- spodbujajo otroka pri igri in v jezikovni komunikaciji, kjer bo razvijal koncepte prostora in časa, barve;
- nudijo možnost otroku, da bo ustvarjal;
- nudijo otroku možnost, da spozna simbole iz sveta odraslih, na primer semafor, cestni znaki.

5. Otroci naj doživljajo okolje, v katerem bodo odkrili različne načine, kako naj bodo kreativni in ekspresivni.

Védenje, spretnosti in možnosti

Otrokom nudimo možnost, da razvijejo

- lastno izkušnjo z različnimi načini izražanja svojih čustev ali informacij, na primer z risbo, zlaganjem kock, glasbo, izraznim gibanjem, plesom, igranjem vloge;
- jezikovno kreativnost (ustvarjanje nizov besed na podlagi glasovnih sorodnosti, nadaljevanje pravljice in povezovanje pravljic; lutkovno uprizorjanje pravljic, simbolna igra);
- svoje poznavanje izbora umetnostnih del (literarna, glasbena, slikarska umetnost);
- pričakovanje, da glasba, slikanje, igra in ples lahko zabavajo, razveseljujejo, povzročajo udobje in navdušenje.

Dejavnosti odraslih

Odrasli, ki delajo z otroki (vzgojitelj ali vzgojiteljica in pomočnik ali pomočnica), naj

- pomagajo otroku, da pridobi osnovne spretnosti pri uporabi materialnih sredstev;
- omogočijo dostop do za starostno obdobje najprimernejših virov;
- ocenijo proces in izkušnjo, ne samo izdelka;
- spodbujajo otroka pri aktivnosti;
- razumejo, da ustvarjalnost včasih pomeni kršenje pravil;
- spodbujajo otroke, da sami predlagajo teme aktivnosti in govorne komunikacije;
- spodbujajo uporabo otrokovih izdelkov.

Dejavnosti otrok v obeh starostnih obdobjih pri uresničevanju petih globalnih ciljev

Obdobje od 1. do 3. leta	Obdobje od 3. do 6. leta
1. Otrok je priča različnim situacijam, v katerih se uporablja slovenski jezik kot državni jezik. Beremo njegovi starosti primerne zgodbe, pesmice, lutkovne igrice. Otrok se v vrtcu sreča tudi z različnimi socialnimi zvrstmi slovenskega jezika. Otroku že v tem obdobju ne smemo onemogočiti stika s knjižnim jezikom (tako govorjenim kot zbornim), hkrati pa mu s pretiranim vztrajanjem samo v knjižnem jeziku ne smemo onemogočiti vključevanja v komunikacijski proces.	1. Otrok je priča različnim situacijam, v katerih se uporablja slovenski jezik kot državni jezik, hkrati pa mu nudimo tudi informacijo o tem, da obstajajo v drugih državah drugi državni jeziki. Ob srečevanju z drugimi jeziki spoznava funkcijo jezika pri oblikovanju lastne identitete. Beremo njegovi starosti primerne zgodbe, pesmice, lutkovne igrice. Otrok je ob ustreznem govornem zgledu odraslega sposoben razlikovati med govornimi zvrstmi, ki so

Obdobje od 1. do 3. leta	Obdobje od 3. do 6. leta
Zato je torej v skupinah z izrazitim narečjem priporočljivo vezati knjižni jezik najprej samo na omejeno število konkretnih govornih položajev.	primerne za konkretni govorni položaj. Uporaba knjižnega jezika se v tem obdobju razširi na večje število govornih položajev. Otrok naj spoznava razlike med knjižnim jezikom in svojim narečjem ob konkretnih primerih, ki se pojavljajo v komunikaciji.
2. Odrasli komunicirajo z otroki s pomočjo očesnega stika in gibov, otroci mahajo v pozdrav ali kažejo stvari. Otrokov individualni stil nejezikovne komunikacije se kaže v gibih, izrazu obraza. Igrice s prsti, pesmice, akcijske igrice (Biba leze, biba gre ...). Preprosti skupinski in individualni plesi.	2. Otroci naj dobijo možnost, preskusiti celotni možni potencial nejezikovnega komuniciranja, od plesa do pantomime. Dejavnosti, v katerih otroci po svojih željah posnemajo osebe, živali, predmete. Igranje vlog.
3. Otroci so aktivni udeleženci v komunikacijskem procesu. Odrasli naj jih spodbujajo pri prvih poskusih verbalizacije na začetku obdobja, ponavljajo naj in razširjajo njihove izreke. Otrokom se prilagajamo v izbiri teme pogovora. Na otrokove glasove in gibe, s katerimi vzpostavlja komunikacijo, naj odrasli ustrezno reagirajo, ker s tem nudijo informacijo o menjava vlog. Otroci se igrajo z glasovi, posnemajo odrasle in poslušajo preproste zgodbe, pesmice, lutkovne igrice ter opise dogodkov. Jezik naj otroku nudi ugodje.	3. Otroci morajo imeti dovolj možnosti sodelovati v različnih govornih položajih, začenjati konverzacijo, vpeljevati nove teme; se igrati in zabavati z besedami in strukturami, spraševati, se pogajati. Omogočena mora biti zasebna konverzacija v manjših skupinah ali v parih ter sodelovanje v komunikaciji z odraslimi. Zagotoviti je treba spoštovanje otrokove pravice do zasebnosti, ga torej ne spraševati in zahtevati od njega, da pripoveduje o stvareh, ki jih želi ohraniti zase.
V drugi fazi tega obdobja otroci razvijajo svojo jezikovno zmožnost, tvorijo prve večbesedne stavke, izumljajo nove besede in stavčne strukture. Nuditi jim moramo možnost, da sami začenjajo konverzacijo, kadar jim to ustreza, da uvajajo svoje teme, hkrati pa morajo dobiti tudi dovolj časa, da v procesu menjavanja vlog prevzamejo vlogo govornika in odgovorijo na vprašanje. Otroci v tej fazi že komunicirajo tudi s sovrstniki v skupini. Dobiti morajo dovolj možnosti igrati se jezikovne igrice, omogočiti jim je treba poslušanje in seznanjanje s knjigami, in sicer tako leposlovnimi kot tudi priročniki.	
4. V prvi fazi tega obdobja odrasli otrokom pripovedujejo in berejo preproste zgodbe in se z njimi pogovarjajo o predmetih na slikah in v okolju. Pripovedujejo in prepevajo kratke pesmice, lutkovne igrice in zgodbe, v katerih se deli besedila ponavljajo. Otrokom naj bodo na voljo njihovi starosti primerne slikanice in druge igrače, ki ponazarjajo zgodbo (kocke z ilustracijami iz slikanice), lutkovno igrico. Na voljo naj jim bodo tudi igrače različnih barv, oblik, velikosti in materiala. V prostoru morajo biti razporejene tako, da jih otroci vidijo. V konverzaciji in igri z otroki (na primer igra s prsti) uporabljajo števila. Ob dejavnostih uporabljajo količinske izraze, na primer <i>ena glava, dva čevlja</i>,	4. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj otrokom bere, pripoveduje ali predvaja na audio- in videokaseti raznovrstna literarna besedila, primerna otrokovi starosti, in ga spodbuja k samostojnemu pripovedovanju zgodbe. Otrok mora imeti možnost, razviti koncept števila, kar mu omogočimo z dejavnostmi, kot so primerjanje količine vode ali peska, prelivanje v posode različnih oblik, merjenje, razvrščanje po velikosti in obliki, barvi. Pri igri naj uporabljajo predmete, ki jih potrebujemo pri teh dejavnostih (na primer ravnila in podobno). Nujno ga je spodbujati, da se igra s števili samo zaradi zabave. Dejavnosti naj bodo zasnovane tako, da bodo otroka

Obdobje od 1. do 3. leta	Obdobje od 3. do 6. leta
<i>dve nogi, pet prstov.</i> Usmerjajo otrokovo pozornost na razliko med količinskima izrazoma več in manj ter drugimi protipomenskimi izrazi (<i>sladek — kisel/grenak, umazan — čist, lep — grd, dober — slab, mlad/nov — star</i>), in izrazi za izražanje prostorskih in časovnih razmerij (<i>v — na — pod, zgoraj — spodaj, spredaj — zadaj, med, pred, dolg — kratek, visok — nizek</i>). V drugi fazi tega obdobja naj imajo otroci možnost, igrati se igrice z igračami različnih barv, oblik, velikosti in materiala. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj jih spodbuja pri razvijanju zmožnosti razumevanja koncepta števil. Zato naj temu prilagodi tudi izbiro tem pogovora. Otroke naj spodbuja k aktivni uporabi izrazov za označevanje prostora (poleg izrazov s kazalno vlogo — deiksisov tudi predložne besedne zveze (predlogi <i>v, na in pod</i>)). S svojim zgledom otroku nudi tudi informacijo o pomenski razliki med modalnima glagoloma <i>moči in morati</i>. Otroke naj spodbuja k aktivnemu reševanju problemov. Otrokovo ime naj bo napisano na vseh stvareh, ki mu pripadajo (na primer obešalnik v garderobi, ležalnik, brisača v kopalnici) in ki jih otrok izdela. Poleg imena nalepimo še simbol, ki ga otrok lahko prepozna. Tako nudimo možnost, da spozna vlogo simbolov in pisnega jezika v svoji kulturi. To spozna tudi s pomočjo knjig, ki so mu ves čas na voljo, da jih »bere« in se z njimi igra. Branje in poslušanje zgodb, lutkovnih igr in pesmi naj bo ugodno in interaktivno početje tako za otroka kot za vzgojitelja ali vzgojiteljico.	spodbujale pri spoznavanju koncepta tiska. Imeti mora možnost spoznati, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati.
5. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj spoštuje različne načine otrokove interakcije z okoljem in ga spodbuja v izražanju njegovih občutij z nejezikovnimi, v drugi fazi pa s kombinacijo jezikovnih in nejezikovnih sredstev. Dati mu mora dovolj možnosti, da se aktivno vključi v komunikacijski proces ne le kot opazovalec, ampak tudi kot aktivni udeleženec. Ko otrok preizkuša zanj nove oblike jezikovne komunikacije, naj se odrasli pozitivno odzove in ga pri tem spodbuja. Otrok naj doživlja ritem besed, glasbe in pesmi.	5. Otrokom naj bo omogočeno uporabljati različne vrste simbolov, s katerimi bodo izražali ali slikali svoje misli. Na voljo naj jim bodo različni materiali in pripomočki, s katerimi bodo izražali svojo kreativnost in ustvarjalnost. Kreativne dejavnosti naj bo mogoče zasnovati tako, da se izvajajo več dni. Otrokom naj se ponudi možnost sodelovanja v različnih »umetniških« skupinah, v skupinah, kjer bodo aktivni v simbolnih igr, kjer bodo igrali vloge, risali, oblikovali glino ali plastelin, prepevali in podobno. Otrok naj doživlja ritem besed, glasbe in pesmi.
Otrokom v drugi fazi tega obdobja je nujno zagotoviti ustrezne materiale za izdelovanje plakatov, vabil, stripov, slikanic in podobno, jih spodbujati, da opazujejo in sodelujejo pri gibanju, plesu in prepevanju, simboličnih igr. Otrokom naj bo dovoljeno, da svoje izdelke tudi uničijo, če to želijo. Vzgojitelj ali vzgojiteljica naj otroka spodbuja pri učenju kratkih pesmic, plesov.	

Govorna vzgoja

Kognitivni cilji

1. razvijati zmožnost za izražanje svojih občutenj in čustev na različne ustrezne neverbalne načine;
2. razvijati strategije menjavanja vlog v nejezikovni in kasneje jezikovni komunikaciji, torej z gestami in gibi, za različne oblike sporočanja, na primer pogajanje, darovanje;
3. razvijati različne načine za nejezikovno izražanje želj;
4. spodbujati jezikovno spretnost v kontekstu realnosti, igre in reševanja problemov, hkrati pa tudi v bolj izoblikovanih kontekstih (na primer s knjigami) in za naraščajoče kompleksne priložnosti (na primer izražanje svojih občutij in možnosti, spraševanje o namerah, občutjih in možnostih drugih, pogajanje, napovedovanje, načrtovanje, predvidevanje, razmišljanje, pripovedovanje zgodb);
5. spodbujati predstavo o rabi simbolov in konceptov (kot so na primer število, dolžina, teža, prostornina; razvrščanje, klasifikacija);
6. spodbujati in načrtovati naraščajočo spretnost v situaciji primerni jezikovni komunikaciji na vseh jezikovnih ravneh (od glasoslovja in oblikoslovja do sintakse in semantike);
7. razvijati sposobnost ustrezne izbire govornega registra (načina govora v določenem govornem položaju);
8. razvijati sposobnost preklapljanja med narečjem/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom.

Konativni cilji (socialni, čustveni, motivacijski)

1. spodbujati komunikacijo v skupini med vrstniki, med otroki in odraslimi, v manjših skupinah in v dialožni situaciji;
2. upoštevati želje drugih;
3. upoštevati pravico do intimnosti.

Zaznavno-gibalni cilji

1. koordinacija gibov in govora;
2. izboljšanje slušne razlikovalne sposobnosti.

Književna vzgoja

Kognitivni cilji

1. prepoznavati komunikacijsko situacijo pri poslušanju književnosti;
2. spoznavati kanon mladinske književnosti;
3. prepoznavati formalne značilnosti nekaterih literarnih vrst;
4. razvijati sposobnosti ustvarjanja domišljijske podobe literarnih oseb ter dogajalnega prostora in časa;
5. prepoznavati in doživljati posebnosti jezika literarnega besedila (ponavljanja, ritem, rima);
6. razvijati recepcijsko sposobnost.

Konativni cilji (socialni, čustveni, motivacijski)

1. razvijanje potrpežljivosti pri sestavljanju besedilnega pomena;
2. razvijanje sposobnosti identifikacije, sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu;
3. razvijanje sposobnosti domišljijskega sooblikovanja literarnega sveta;
4. razvijanje sposobnosti sestavljanja individualnega besedilnega pomena.

Zaznavno-gibalni cilji

1. izboljšanje slušne razlikovalne sposobnosti;
2. razvijanje finomotoričnih spretnosti;
3. krepitev očesnih mišic;
4. koordinacija gibov oči in rok;
5. izboljšanje vizualne razlikovalne sposobnosti.

Predopismenjevanje

Kognitivni cilji

1. spodbuditi razumevanje, da je simbole mogoče prebrati in da je mogoče misli, izkušnje in ideje predstaviti s pomočjo slik, fotografij, modelov, tiska, glasov, besed, števil;
2. védenje o tisku in njegovi uporabnosti;
3. védenje o številkah in njihovi uporabnosti.

Konativni cilji (socialni, čustveni, motivacijski)

1. deljenje časa in materiala z drugimi v skupini;
2. spodbujanje samozaupanja in samozavesti.

Zaznavno-gibalni cilji

Spodbujanje razvoja ali načrtovanje izkušenj, ki otroku omogočijo razvijati

1. spretnosti slušnega razlikovanja (sledi enostavnim navodilom z enim ali dvema korakoma; identificira enostavne vsakodnevne zvoke; prepozna rime);
2. spretnosti vidnega razlikovanja (prepozna podobnosti in razlike pri primerjanju predmetov in slik; lahko prepozna slike, predmete in risbe, ki jih je predhodno videl; razvršča predmete in slike; prepozna barve in jih poimenuje; sledi zaporedju slik in risb);
3. vidno-gibalnih spretnosti (usklajevanja gibanja oči in roke; usklajenega premikanja oči od leve proti desni; usklajevanje gibanja z orientacijo v prostoru).

Knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja³

Kognitivni cilji

1. spoznati pomebnost tiska kot smisla komunikacije;
2. doživljati knjigo skozi igro in lastno kreativnost;
3. pridobiti nove informacije in izkušnje (na primer ob poslušanju resničnih ali izmišljenih zgodb o obisku pri zobozdravniku, preselitvi, novem vrtcu ...);
4. pridobivati védenja z različnih področij, na primer matematike, naravoslovnih in družboslovnih ved ...;
5. spoznati različne vire informacij, poleg knjige in periodike na primer še notno gradivo, avdio in video gradivo, multimedijsko in kartografsko gradivo, grafike, slike in podobno;

³ Namesto termina knjižna vzgoja (ta se prepleta še s knjižnično vzgojo) se v tem trenutku pogosteje uporablja termin *informacijska pismenost*. To je »sposobnost pridobiti, vrednotiti in uporabiti informacije iz različnih virov. Je razširjen koncept tradicionalne pismenosti, ker se veže na uporabo kateregakoli sistema znakov in vključuje razumevanje in ustvarjalno rabo informacij, posredovanih tudi s sodobno tehnologijo, s sodobnimi računalniškimi in komunikacijskimi viri. Učni načrt informacijske pismenosti razvija znanja, sposobnosti in spretnosti, ki omogočajo vseživljenjsko in samostojno izobraževanje, omogočajo in spodbujajo aktivno pridobivanje kvalitetnega znanja na različnih področjih. Učni načrt informacijske pismenosti se uresničuje s pomočjo knjižnic, temeljne informacijske in komunikacijske službe, ki je vsota informacijskih virov in informacijskih sistemov; motivira skupine in posameznika za uporabo knjižnice, njenega knjižničnega gradiva in informacijskih virov.« (Novljan, Silva (marec 1997). *Informacijska pismenost*.)

6. spoznati ustanove, v katerih so shranjeni informacijski viri, to so poleg knjižnice še muzeji, knjigarne in podobno;
7. spodbujati priprave na branje in pisanje.

Konativni cilji (socialni, čustveni, motivacijski)

1. spodbujati komunikacijo med otrokom in odraslim (na primer vzgojiteljem ali vzgojiteljico), med vrstniki v večjih ali manjših skupinah;
2. sprejemati in doživljati informacije kot znanja in spretnosti z različnih področij;
3. spoznati možnosti reševanja konfliktnih čustvenih situacij, na primer smrt člana družine, ločitev staršev, zdravljenje v bolnišnici ...;
4. razvijati socialno odgovornost, na primer kako biti dober prijatelj, kako skrbeti za okolje;
5. preizkušati različne vloge;
6. deliti čas in material z drugimi v skupini;
7. spodbujanje samospoštovanja.

Zaznavno-gibalni cilji

1. izboljšanje slušne razlikovalne sposobnosti;
2. razvijanje finomehaničnih spretnosti;
3. krepitev očesnih mišic;
4. koordinacija gibov oči in rok;
5. izboljšanje vizualne razlikovalne sposobnosti.

Člani podprojektna skupine pričakujemo komentarje širše strokovne javnosti. Do konca maja 1997 jih lahko pošljete avtorici prispevka na naslov uredništva Jezika in slovstva.

1. izboljšanje slušne razlikovalne sposobnosti;
2. razvijanje finomotoričnih spretnosti;
3. krepitev očnih mišic;
4. koordinacijski gibovi oči in rok;

Predopismenjenost

Kognitivni cilji

1. spodbuditi razumevanje o tem, kaj je predmet in kaj je predmetnik;
2. vedenje o tisku in tiskanih predmetih;
3. vedenje o tisku in tiskanih predmetih.

Konativni cilji (socialni, čustveni, motivacijski)

1. deljenje časa in materiala v skupini;
2. spodbujanje samostojnosti in samostojnosti.

Zaznavno-gibalni cilji

1. spretnosti slušnega razlikovanja (slišati zvokovne razlike in zvokovne razlike);
2. spretnosti vizualnega razlikovanja (prepoznavanje podobnosti in razlike pri primerjanju predmetov in slik; lahko prepozna slik, predmeta in ribe, ki jih je predhodno videl, razvija predmeta in slike; prepozna barvo in jih pomenijo; sledi zaporedju slik in slik);
3. vidno-gibalne spretnosti (usklajevanje gibanja oči in telesa; usklajevanje premikanja oči od leve proti desni; usklajevanje gibanja z orientacijo v prostoru).

Knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja

Kognitivni cilji

1. spoznati pomen časa kot enega komunikacijskega;
2. doživljati knjigo skozi igro in lastno kreativnost;
3. pridobiti nove informacije in izkušnje (na primer ob poslušanju zgodbe in izkušnje ob poslušanju zgodbe).

Simona Kranjc

UDK 372.880.163.6:373.23/24

SUMMARY

SLOVENE LANGUAGE IN KINDERGARTENS

One of the groups working within the project Renovation of Slovene Language Teaching is the sub-project Slovene Language in Kindergartens. It has prepared draft objectives for language development in kindergartens. The draft differs from the 1979 Educational Programme for Pre-school Education, which — although it contained a number of acceptable objectives, tasks and methods —

excessively emphasised the teaching dimension, removal of shortcomings and speech errors, in giving priority to the children's active role in communication, and expects the teachers to provide appropriate stimulation and a speech model. A novelty is also literary education as part of informational pre-literacy education.

Metka Kordigel

Pedagoška fakulteta v Mariboru

UDK 372.882:373.23/.24

Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu

Opredelitev do vprašanja: *Književna vzgoja v vrtcu — da ali ne?*

Kaj je otroški vrtec?

Če natanko prisluhnemo, se odgovor kar ponuja: to je majhen vrt, kot ustvarjen za to, da se v njem igrajo otroci.

V zadnjih nekaj desetletjih je to prijazno poimenovanje zamenjala uradna oznaka *vzgojno-varstvena ustanova* — hiša (z vrtom ali brez njega), kjer pedagoške osebe otroke varujejo in jih vzgajajo. Zdi se, da je otroški vrtec hkrati z novim imenom postal resnejša zadeva — kot je postala resnejša družba, v katero odraščajo otroci, ki jo obiskujejo. Ta »družba« postavlja tudi pred otroke zmeraj nove in večje zahteve. In tako tudi vzgojno-varstvena ustanova že dolgo ni več hiša, kjer vzgojiteljice otroke varujejo in vzgajajo — ampak v njej izvajajo vzgojno-izobraževalni program. Sodobna civilizacija naj bi namreč postala tako zapletena in preživetje v njej bi naj zahtevalo toliko znanja, da si nove generacije otrok preprosto ne morejo več privoščiti dolgega brezskrbnega otroštva.

In tako postaja izobraževalni pritisk na vrtec zmeraj večji. Otroci se tam že sedaj učijo osnov naravoslovja in družboslovja (temu se reče: spoznavanje okolja) in se v okviru priprave na opismenjevanje učijo fonetičnega razlikovanja in razvrščanja, trenirajo grafomotorične spretnosti in orientacijo v prostoru. Že zelo kmalu bodo zahtevali vstop v vrtec tudi računalniki, saj nekatere skupine strokovnjakov vse glasneje poudarjajo, kako z računalniškim opismenjevanjem ne gre odlašati (Schmätzle, 1992: 31). Njihove študije namreč dokazujejo, da *znajo* ob pravilnem pedagoškem vodstvu otroci ravnati z računalniki že v zgodnji predšolski dobi.

In potem se otroci v vzgojno-varstveni ustanovi tudi igrajo.

Človek bi si rad olajšano oddahnil. Toda tudi igrače niso več, kar so bile. Skrbni odrasli namreč ne prenesajo misli, da bi kdorkoli počel karkoli takega, kar ne vodi k nikakršnemu cilju. In tako so si, da ne bi otroci po nepotrebnem tratili dragocenega časa, izmislili didaktične igrače in funkcionalno osmislili tisto, kar je dragoceno prav zato, ker je po naravi stvari brez pragmatične vrednosti: *otroško igro*.

Pustimo za zdaj ob strani argumente o tem, kako dragocena je spontana otroška igra in kako je narava že vedela, zakaj je otrokom v njihov pravzorec vedenja vtisnila prav to možnost za predelovanje težko razumljivih situacij, ki jih prednje postavlja življenje. In seveda poudarimo,

kako nam ne gre za romantično vračanje k naravi, deklariranje pravice do svobodnega igrivega otroštva kot ene izmed temeljnih človekovih (otrokovih) pravic — saj se natančno zavedamo, kako pomembne so za otrokov razvoj intelektualne in jezikovne spodbude v zgodnjem otroštvu in tudi tega, da je spoznavne in jezikovne primanjkljaje kasneje komajda mogoče nadomestiti.

Kljub temu se zdi, da se je treba v danem trenutku malo ustaviti — in premisliti: kakšna postaja naša civilizacija? Ali je njen napredek resnično zagotovilo, da bodo otroci živeli polnejše in srečnejše življenje, kot na primer njihovi stari starši? Ali je hlastanje po zmeraj več (znanja, tehničnega napredka, materialnih dobrin) resnično vir osebne sreče in zagotovilo sreče prihodnjih rodov?

Verjetno je nekaj let pred koncem drugega tisočletja že jasno, da utegne imeti človekova brezobzirna naravnost na »imeti več« za človeštvo usodne posledice.

In kako je to povezano s predšolskimi otroki?

Že zelo majhne otroke načrtno spodbujamo k privzemanju uveljavljenega vedenjskega vzorca. To počnejo starši tako s svojim zgledom kot s pričakovanji, ki jih oblikujejo v zvezi z otrokovo prihodnostjo. To počne televizija s sporočilom reklamnih spotov, ki otroke prepričujejo ne le, da je Coca-Cola boljša od Pepsi-Cole (ali obratno), ampak predvsem o tem, kako si je za denar s steklenico pijače mogoče kupiti/zagotoviti tisto srečo, ki jo izžarevajo vedri mladi ljudje iz televizijskega spota. To počno moderne popolne (npr. Barbie) igrache, s katerimi se lahko igraš le tako, da jih gledaš — in si želiš, da bi ti starši kupili kak dodatek

Skratka, v sodobnem svetu človek nikoli ni zadovoljen s tem, kar ima, in hoče zmeraj več. Karkoli počne, počne s določenim namenom: gremo spat, da bomo jutri spočiti za v službo, jemo hrano — ne, ker je dobra, ampak, ker je zdrava, hodimo na sprehod, ne zato, ker nam je lepo, ampak zato, da se bomo nadihali svežega zraka. Še z otroki se pogovarjamo pogosto le zato, ker vemo, da bo to »koristilo njihovemu intelektualnemu razvoju in prispevalo k njihovi čustveni stabilnosti«

In če pogledamo didaktične igrache (simbol vdiranja izobraževalnih tendenc v zgodnje otroštvo) s tega zornega kota, nam postane jasno, kako pomembno je, *da zajezimo pretirano funkcionalizacijo otroške igre in poskrbimo za to, da bo otrokovo okolje sicer spodbujalo njegov spoznavni (in seveda jezikovni razvoj), a da bo vendarle uravnoteženo s tem omogočalo dovolj spontane domišljijske igre in možnost domišljijско-estetske ustvarjalnosti.*

Poskusimo pojasniti zakaj in si v ta namen postavimo vprašanje, kaj pomeni »biti odrasel«.

Najlepše je mogoče na to vprašanje odgovoriti z zgodbo o pesniku, omari in odrasčanju, ki jo je ob neki priložnosti pripovedoval pesnik Boris A. Novak:

»Boleč vzgib, zaradi katerega sem napisal igro Prizori iz življenja stvari, je bil, ko sem nenadoma ponovno zagledal neko omaro, ki smo jo imeli v spalnici takrat, ko sem bil otrok. Nenadoma sem se spomnil, da sem kot otrok ure in ure preležal na tleh ob tisti omari in sem gledal gube na omari in sem videl cele podobe, obraze in panorame. Cele predstave so se odvijale v gubah lakiranega lesa te omare. Nenadoma sem se zavedal, da tiste omare že dolgo sploh ne vidim več, da jo samo uporabljam, zapiram in odpiram vrata in obešam obleke ... Takrat sem se zgrozil nad to pošastno uporabo stvari ...«¹

Odrasti potemtakem pomeni spoznati, da je vse življenje in ravnanje usmerjeno k racionalnim ciljem, spoznati, da so edini pomembni zakoni zakoni treznega premisleka, pameti in modrosti, in spoznati, da služijo vrata omare izključno temu, da varujejo obleke pred prahom. Odrasti pomeni izgubiti otroške in mladostne lastnosti, kot so videti v omari obraz, uporabljati palico najprej kot meč — in jo potem, ko si zmagal, zajahati ter tako slovesno zapustiti viteški turnir.

In vendar so spontanost, radovednost, inovativnost in predvsem sposobnost izmišljanja domišljijjskih svetov lastnosti, s katerimi se človek konstituira kot humano bitje. Postati, biti in ostati človek pa je vendarle najvišji cilj vsake vzgoje. In glede na to, da daje sodobna družba komaj

¹ Novak, B. A. (1991). O igrah otrok. Otroci in knjiga. Maribor, 32, str. 84-85.

kakšno drugo možnost za generiranje humanizacije, kot sta igriva ustvarjalnost v otroštvu in estetska ustvarjalnost potem, ko je čovek odrasel, ne more biti dvoma, kako pomembno je, da otrokom kar se da dolgo omogočimo spontano domišljjsko igro. Ne le, da je ne smemo videti kot nefunkcionalno zapravljanje otrokovega časa, marveč je treba otrokom pokazati, da počno, kadar se ustvarjalno igrajo, nekaj pomembnega, nekaj, kar je dragoceno — ne zato, ker naj bi vodilo h kakemu »pametnemu« cilju, ampak zato, ker je človeku ob taki igri lepo in prijetno.

In iz popolnoma istega razloga je pomembno, kadar rišemo risbe, kadar plešemo, kadar pojemo in kadar si izmišljamo zgodbe — tako kot je pomembno, kadar dovolimo, da nam pripovedujejo tuje slike, kadar poslušamo tuje pesmi, kadar opazujemo tuj ples in kadar poslušamo zgodbe, pravljice in pesmice, ki so si jih izmislili drugi. In še posebej pomembno in dragoceno je, kadar vse te reči postanejo »moje« slike, »moje« pesmi, »moj« ples in »moje« pravljice. »Otrokove« zato, ker je v njih odkril košček samega sebe. Tisti košček, ki se mu je do sedaj zdel nekoliko nejasen in čuden, a je zdaj, postavljen v nov vzorec, pregleden in prepoznaven. In »otrokova zgodba« tudi zato, ker je estetsko doživetje tujega domišljjskega sveta tako intenzivno, da je potem, ko je enkrat s svojo domišljjo potoval skozenj, postal del njega samega. Spomin na to potovanje je tako prijeten, da se v otroku porodi želja po zmeraj novem potovanju skozi iste domišljjske slike. In literarnoestetski užitek je ob vsakem novem popotovanju močnejši. Ne le zato, ker izvira iz prepoznavanja znanega, ampak tudi zato, ker otrokova domišljja pravljici sliki vsakič znova doda kakšen košček iz svoje domišljjske zakladnice — in tako postaja pisatelj domišljjski svet ob vsakem branju zmeraj bolj podoben svetu, ki bi ga ustvaril otrok sam, če bi ga oblikoval natanko po svojih željah.

Skratka, kreiranje svojih domišljjskih svetov in sodelovanje v pisateljevih, pesnikovih domišljjskih svetovih ohranja in utrjuje spoznanje, da so v življenju dragocene tudi take stvari, ki na prvi pogled nimajo nobene »funkcije«, ki ne vodijo k »nikakršnemu cilju« in ki nimajo nobene »tržne vrednosti«. To pa je v današnjem k storilnosti in k pragmatičnim ciljem usmerjenem svetu dragoceno spoznanje, ker oblikuje in ohranja človekovo dovzetnost za humanistične vrednote.

— In to je prvi del odgovora na vprašanje: književna vzgoja v vrtec — da ali ne!

Toda tu je še nekaj drugega!

Otrokova domišljjska igra in književnost sta še posebej pomembni tudi zato, ker dajeta občutek varnosti. To sta namreč edini področji, ki otroku omogočata spreminjanje in prilagajanje sveta njegovim predstavam in potrebam. Svet in odrasli ljudje v njem postajajo z otrokovega zornega kota vse bolj zapleteni. Otroku, ki niti ne obvlada dobro edinega sredstva, s katerim ga je mogoče do neke mere pojasniti, to je jezika odraslih ljudi, se zdi kaotičen, poln nerazumljivih in nepredvidljivih obratov. In zato potrebuje bolj kot kdajkoli poprej priložnost, da si ga prilagodi po svoji lastni želji in potrebi. Tako priložnost pa daje svobodna domišljjska igra — in seveda otroška literatura. Ta je ukrojena natanko po otrokovih merah.

Verjetno ni dandanes nobena otrokova potreba tako jasno prepoznavna, kot je potreba po varnosti. In pravljica zadovoljuje v prvi vrsti prav to. V pravljici je svet urejen jasno in prepoznavno. **Vsaka pravljica je oblikovana po vnaprej jasnem in zato predvidljivem vzorcu** — malim in dobrim se v njej, če bodo pridni in ubogljivi (če bodo ubogali svara in prepovedi), če bodo prijazni do šibkejših in če ne bodo sebični, zagotovo ne bo zgodilo nič hudega. V pravljici ni presenečenj. In — če kdaj morebiti vendarle kaže, da bi se utegnile vse skupaj nekoliko nerodno zaplesti, ima pripovedovalec na zalogi še pravljčni čudež, s katerim poskrbi za srečen in pomirljiv konec. **Resnično, v pravljici je svet urejen tako, da utrjuje občutek varnosti in s tem zadovoljuje eno temeljnih otrokovih psiholoških potreb v zmeraj bolj zapletenem svetu, ki ga obdaja.**

Čas je, da tale uvod sklenemo v spoznanje: književna vzgoja v predšolsko dobo — da!

Zato, ker ob literaturi in (estetsko naravnani) domišljjski igri otrok ohranja tiste za otroštvo specifične lastnosti, ki ga bodo oblikovale v humanega odraslega človeka, in zato, ker ob literaturi

uspešno in brez strahu spoznava svet in samozavestno odkriva svoje mesto v njem. Pa tudi zato, da se vzgojno-varstvena ustanova ne bo spremenila v čisto storilnostno in pragmatično usmerjeno vzgojno-izobraževalno-varstveno ustanovo, ampak bo znova, vsaj deloma, spet postala **otroški vrtec**, v katerem se bo mogoče veliko igrati in kjer bodo otroke obiskovali Cicibani in Pedenjpedi, Sneguljčice in Muce Copatarice, Petri Klepci in krojački Hlački. Vrtec, kjer bo mogoče

budilko prebesediti v — zzzbudilko,
medveda preimenovati v — medjeda in
policaja prekrstiti v — palicaja,

kot to počne pesnik Boris A. Novak, kadar za trenutek pozabi biti odrasel in zopet ugleda v stari omari obraz.

Kako oblikovati književno vzgojo v vrtcu

O tem, kako oblikovati književno vzgojo v vrtcu, se je v književnodidaktični literaturi skorajda nemogoče poučiti, saj se večina razmišljanj o otroku in književnosti začne šele takrat, ko otroci že znajo brati. Književno didaktiko za otroški vrtec bomo zaman iskali, zato je treba iskanje odgovora na vprašanje, kakšna naj bo književna didaktika v vrtcu, začeti od začetka. To pa pomeni, da je treba najprej opredeliti njene cilje in se hkrati odločiti, na katera teoretična izhodišča naj bo didaktični sistem naslonjen. In nato je seveda treba oblikovati nekaj metodičnih modelov oz. konkretnih rešitev, kako organizirati otrokovo srečevanje s književnostjo v vrtcu, da bomo s kar največjo stopnjo verjetnosti dosegli zastavljene cilje.

Pri tem seveda ni mogoče misliti, da bi bile predlagane rešitve edine možne, in tudi ne, da bi se jih bilo treba zelo natančno držati. Konkretna rešitve lahko služijo izključno temu, da ponazorijo, kakšno srečevanje otrok s književnostjo se kaže z vidika ciljev in načel didaktičnega modela najbolj smotno, in temu, da vzgojiteljicam služijo kot kreativna spodbuda, da najdejo svoje, svojim nagnjenjem in svojim otrokom najprimernejše oblike, saj namreč nikakor ne gre pozabljati, da je vsaka pravljica, vsaka otroška pesem svoj svet, enkraten in neponovljiv — in da je tudi vsak otrok nekaj enkratnega in neponovljivega. Ne literarnega dela in ne otroka ni mogoče strpati v kakšno (pedagoško) šablono — in potemtakem ni mogoče dokončno določiti niti njunega srečanja. In če natanko premislimo, ni mogoče natanko določiti niti tega, kako bo ravnala vzgojiteljica. Njen odnos do literature je namreč ena bistvenih sestavin književnodidaktičnega procesa, saj lahko posreduje otrokom ljubezen le do tistega literarnega dela, ki je dragoceno in ljubo tudi njej sami.

Skratka, vsakič, ko se srečajo pravljica, otrok in vzgojiteljica, je to srečanje enkratno in neponovljivo doživetje, ki ga je zelo težko ujeti v kakšno književnodidaktično šablono.

In sedaj pomislimo, **kaj pravzaprav hočemo z literaturo v vrtcu**. Predvsem bi radi, da bi se otroci razveselili, kadar jim rečemo, da bomo danes prebrali pravljico o Hišici iz kock, da jim bomo povedali pesmico o Cvilimožu ali o Katarini Barbari. In potem bi seveda radi, da bi nas tudi sami kdaj poprosili, naj še enkrat preberemo tisto o Srečnem levu ali o Pajacku in punčki. Radi bi, da bi otroci pravljico in pesmico znali poslušati, zbrano in do konca. In radi bi, da bi si ob tem v mislih naslikali pisane domišljajske slike. Radi bi, da bi otroci narisali, kako so si predstavljali zmaja, ali da bi z lutkami ali v dramskem prizoru po branju Vitezove povesti zaigrali, kako so živali v gozdu našle zrcalo. Radi bi, da bi otroci znali katero izmed pesmic tudi recitirati, in ne nazadnje, radi bi, da bi si nekatere literarne svetove in nekatere literarne osebe tudi zapomnili. Tako, da bi potem, ko bi najavili branje pesmi o Pedenjpedu in o tem, kako je ta vneto zalival rože, izjavili: »O! To je pa tisti, ki je zadnjič pojedel toliko sladkarij!«

Kar veliko reči bi torej radi. In če jih sedaj zaradi preglednosti skušamo urediti v sistem, bomo hitro ugotovili, da bo didaktični kar pravi, zato moramo tudi cilje književne vzgoje v vrtcu razdeliti na izobraževalne, funkcionalne in vzgojne.

V pričujočem spisu se bomo ukvarjali predvsem s prvimi.

Izobraževalni cilji književne vzgoje v vrtcu

Kadar govorimo o znanju, ki si ga otroci nabirajo pri književni vzgoji, pomislimo na literarno zgodovino in literarno teorijo, pa na šolo, spraševanje in morda še kakšen maturitetni literarni esej. In verjetno se zdi na prvi pogled nekoliko nenavadno, da se nameravamo s čim podobnim ukvarjati že v otroškem vrtcu.

Pa vendar je tako.

Seveda moramo že takoj na začetku razčistiti vse bojazni v zvezi s kakršnimkoli preverjanjem znanja ali v zvezi s kakršnimkoli predavanjem o *književnosti*. Taksonomija usvajanja vsakega znanja pravi, da je mogoče neko vsebino usvojiti do različnih stopenj: do stopnje prepoznavanja, reprodukcije, razumevanja, uporabe, analize, sinteze in evalvacije. In v otroškem vrtcu nam gre le za to, da bi nekatere stvari, nekatera znanja otroci usvojili le do stopnje prepoznavanja. To pa pomeni, da se bo znanje v otroških glavicah le »nabiralo« in da se bo organiziralo v ustrezne miselne sheme, da si ga bodo otroci ob srečevanju s književnostjo lahko po potrebi priklicali v spomin, da pa ne bo nihče od njih zahteval, da bi ga na povelje »ob nekakšnem spraševanju« »glasno reproducirali«.

In katero znanje imamo v mislih?

Gre za tri skupine znanj:

- *prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju književnosti,*
- *prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih literarnih vrst,*
- *spoznavanje kanona mladinske književnosti.*

1. Prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju mladinske književnosti

Pri prepoznavanju komunikacijske situacije pri poslušanju mladinske književnosti gre za dve stvari. Najprej za to, da otroci razlikujejo dve vlogi poslušalca/sprejemnika v komunikacijski situaciji:

- vlogo poslušalca v pragmatični govorni situaciji in
- vlogo poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji.

Kadar se človek znajde v vlogi poslušalca v pragmatični govorni situaciji, takrat mu sporočevalec/govorec sporoča enega izmed dveh tipov sporočil:

- ali mu skuša nekaj povedati o realnem svetu, mu torej predstaviti katerega od segmentov objektivne resničnosti. Hoče mu na primer povedati, kako mali ptički tičijo v gnezdu in kako jim ptičje mame in očetje tja nosijo majhne črvičke. Temu se v jezikoslovju reče *predstavitvena funkcija jezika*, ker sporočevalec uporablja jezikovna sredstva za to, da naslovniku *predstavi* košček resničnosti.
- Pri drugem tipu sporočil skuša govorec naslovnika/poslušalca prepričati, naj kaj stori, oziroma, naj nečesa ne stori. To lahko opravi na več načinov. Lahko naslovniku naravnost pove, kaj zahteva: npr. lahko reče: »Nikar si med kosilom ne vrtaj po nosu!«. Lahko pa se odloči za posrednejše oblike izražanja in reče: »Zelo grdo je, če si kdo med jedjo vrta po nosu«. Seveda lahko govorec pove isto, ne da bi nos in vrtanje sploh omenil: »Kako se pa vedeš?« ali »Pri mizi smo!« Ker torej skuša vplivati na sogovornikovo ravnanje, čustvovanje ..., govorimo v jezikoslovju o *vplivanski vlogi* jezikovnih sredstev.

V literarnoestetski govorni situaciji sporočilni namen ponavadi nima kakšnega pragmatičnega učinka. Govorec niti ne obvešča niti ne izraža kakšne zahteve. V literarnoestetski govorni situaciji gre izključno za pripovedovanje zgodb, ki naj naslovnika popeljejo v mikavni svet (bolj ali manj na zakone realnega sveta vezane) domišljije. Namen pripovedovanja pravljic in recitiranja pesmic je

posredovanje (estetskega) užitka. Pa ne le to, tudi samo pripovedovanje izvira iz pesnikove/pisateljeve izpovedne potrebe. In pravzaprav je literarnoestetsko doživetje ob poslušanju mogoče le, če tudi posrednik, npr. vzgojiteljica, ki pravljico pripoveduje, to počne z veseljem in naklonjenostjo do svojega početja.

Vlogi poslušalca v pragmatični govorni situaciji (ko gre za predstavitveno in za vplivajnsko funkcijo jezika) in poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji (ko gre za lepотно funkcijo jezika) se precej razlikujeta glede na to, katero strategijo, kakšen miselni postopek mora poslušalec uporabiti za odkrivanje sporočilnega namena. In da bi izbral pravo strategijo, mora otrok najprej sploh vedeti, da gre za dva tipa govornih situacij in nato poznati njune tipične znake/signale, da bi lahko prepoznal, ali ga bodo sedaj o čem obvestili, mu kaj ukazali, ali mu bodo le kaj lepega povedali zato, da bi mu bilo lepo, pri tem pa od njega ne bodo pričakovali nikakršnega »zunanjega« odziva.

Šele potem, ko otrok prepozna literarnoestetsko govorno situacijo, lahko z njo poveže tisto v možganih uskladiščeno miselno strukturo, kjer so zapisani podatki o tem, kakšna je pravzaprav komunikacijska situacija ob poslušanju pravljice, pripovedi in pesmice.

Otrok namreč iz izkušenj ve, da je v pragmatični govorni situaciji sporočevalec zmeraj prisoten in da mu posreduje sporočilo sam in neposredno.

Tu in tam se sicer zgodi, da mu kdo kaj sporoča po posredni poti, vendar mu v tem primeru neposredni govorec posebej pove, da sporočilo le prenaša in tudi to, kdo je neposredni sporočevalec: »Mama je rekla, da pospravi igrače.«

V literarnorecepcijski govorni situaciji je drugače. Neposredni sporočevalec (torej govorec v komunikacijski situaciji) je prisoten le v izjemnih življenjskih situacijah — namreč takrat, kadar gremo na kakšno prireditev, npr. literarni večer. V navadni literarnoestetski govorni situaciji pa je tisti, ki pravljico neposredno pripoveduje (torej mama, babica, vzgojiteljica), le t. i. *prenosnik ali kanal*, saj pripoveduje, recitira, poje pesmi in pravljice, ki jih je kot svoje sporočilo oblikoval nekdo drug — pisatelj oz. pesnik.

Prepoznavanje zgoraj opisane govorne situacije pri branju in poslušanju literature mora biti eden izmed izobraževalnih ciljev književne vzgoje že v vrtcu. Pri tem seveda ne bo težko uzaveščati dejstva, da je pravljico o dežniku, ki je lahko tudi balon (Moj dežnik je lahko balon), napisala pisateljica Ela Peroci, saj lahko otroci neposredno vidijo, da vzgojiteljica bere iz knjige. In če bo ob tem, ko vzame knjigo v roke, omenila še ime avtorice in naslov knjige, bo vzgojiteljica storila skoraj vse, kar je treba storiti za uzaveščanje literarnoestetske komunikacijske situacije.

Pri pripovedovanju pravljic in recitiranju pesmi bo seveda nekoliko težje, saj je govorna situacija veliko manj pregledna. In zato mora vzgojiteljica zmeraj, preden začne pripovedovati pravljico, recitirati pesmico, otrokom povedati, da ne gre za njeno sporočilo:

»Povedala vam bom pravljico. To pravljico poznam že zelo dolgo. Nekoč sem jo našla v knjigi, v kateri je svoje najlepše pravljice zbral pisatelj Leopold Suhodolčan. Pravljica pripoveduje o krojačku Hlačku. Sploh pripovedujejo vse pravljice v tisti knjigi (tej knjigi — če imamo knjigo v rokah) o krojačku Hlačku. V tej, ki vam jo bom pripovedovala danes, pripoveduje pisatelj, kako je krojaček Hlaček ugnal tri strašne razbojnike.«

Ali pa nekako takole: »Vsakdo si je že kdaj zaželel, da bi svojo risbico narisal kar na steno. Verjetno tudi pesnik Niko Grafenauer. Poleg tega pa je poznal tudi takega dečka. Ime mu je bilo Pedenjped. In o tem, kako je bilo, ko je Pedenjped naslikal na steno očka, mamo in seveda sebe, Pedenjpeda, pripoveduje v pesmici z naslovom Slikar.«

Ob takem načinu najavljanja literarnoestetske govorne situacije otroci pridobijo tri vrste informacij:

— najprej jo zaznajo kot signal za vrsto poslušanja, v kateri bodo morali uporabiti za razbiranje pomena posebno strategijo poslušanja (o tem, kakšno, bomo govorili nekoliko

kasneje, ko se bomo pogovarjali o pridobivanju funkcionalnih ciljev pri mladinski književnosti, ki se imenuje recepcijska sposobnost),

- potem razberejo, da vzgojiteljica ne bo pripovedovala svoje zgodbe, pesmice, torej ne svojega sporočila, ampak sporočilo nekoga drugega. Ker se bosta imeni za človeka, ki piše pravljice, pripovedke in pesmi za otroke, ponavljali, bodo otroci počasi usvojili tudi izraza pesnik in pisatelj.
- Če bo vzgojiteljica vztrajno uporabljala korektna literarnoteoretična poimenovanja za literarna besedila, ki jih bere ali pripoveduje otrokom, bodo otroci kmalu razumeli, kaj pomenijo besede pesem, pravljica in pripovedka.

V zadnjem primeru seveda ne gre toliko za to, da bi se že v vrtcu učili osnov literarne teorije (čeprav spotoma počnejo prav to), ampak bolj za to, da bo ustrezna beseda vzbudila v otroku pravilno pričakovanje, s kakšno vrsto literature se bo srečal. To pa pomeni, da bo lahko pripravil pravo strategijo za poslušanje literarnega besedila. In še več. Glede na to, da se pravljica razlikuje od pesmice in da se torej strategija poslušanja pravljice nekoliko razlikuje od strategije poslušanja pesmice, bo lahko, če bo razumel literarnoteoretično poimenovanje literarnega besedila, ki mu ga bomo najavili, pripravil čisto ustrezno strategijo poslušanja.

2. Spoznavanje formalnih značilnosti nekaterih literarnih vrst

Sodobna psihologija nas uči, da človek podatkov in spoznanj o svetu in ljudeh v njem ne nalaga v svoje možgane kot v kakšno ropotarnico niti jih ne razvršča po abecedi ali po velikosti, temveč jih ureja v nekakšne miselne sheme. J. Piaget govori o dveh postopkih, dveh medsebojno povezanih procesih sprejemanja človekove izkušnje:

- prvi se imenuje asimilacija in pomeni proces, pri katerem se vsak nov predmet, vsako novo ravnanje integrira v že obstoječo miselno shemo; gre torej za dodeljevanje nalepk in prepoznavanje novega kot nekaj, kar že obstaja v našem miselnem svetu,
- drugi proces se imenuje akomodacija. V tem primeru gre za spremembe, popravke miselne sheme, ki so potrebni za interpretacijo nove izkušnje

Opisana miselna procesa veljata seveda tudi za urejanje otrokovih izkušenj ob srečevanju z leposlovjem.

Vzemimo za primer pravljico.

Če je prva pravljica, ki jo bo otrok slišal, tista O treh pujskih, bodo prvi elementi, ki bodo sestavljali otrokovo miselno shemo z naslovom **Pravljica**, najbrž:

- pujski,
- volk, ki (me) hoče požreti (= ki ogroža identifikacijsko figuro),
- pujski zmagajo (kar pomeni isto kot »zame se dobro konča«, saj so pujski identifikacijska figura),
- hudobija je kaznovana,
- nekoč, pred davnimi časi ...,
- trikrat se isto ponovi.

In vzemimo dalje za primer, da je druga pravljica, s katero se otrok sreča, pravljica o Rdeči kapici.

Ob srečanju s to novo pravljico bo otrok najprej skušal novo izkušnjo asimilirati na miselno shemo, ki je nastala ob pravljici o pujskih. Pri tem se bodo dali asimilirati le nekateri elementi nove pravljice:

- nekoč ...,
- volk, ki (me) hoče požreti,
- »zame se je srečno končalo«,

— hudobija je na koncu kruto kaznovana.

Tiste formalne značilnosti torej, ki se pojavljajo tako v Rdeči kapici kot v pravljici O treh pujskih, bo otrok utrdil kot »veljavne za pravljico«.

Druge značilnosti iz Rdeče kapice, na primer:

- glavna literarna oseba je otrok,
- otrok sam na poti v neznano,
- če ne upoštevaš prepovedi in svarila, če torej ne ubogaš, si kar najstrožje kaznovan,
- če se vse skupaj le preveč zaplete, je še vedno tu nekakšen čudež, ki vse poravna,
- lovci rešujejo situacijo,
- nabiranje rož je nevarno ...,

bo otrok najprej skušal poiskati v obstoječi miselni shemi. In ko bo ugotovil, da teh reči tam ni, bo shemo ustrezno popravil. Piaget bi rekel, da bo otrok opravil proces akomodacije v zvezi z interpretacijo nove izkušnje.

Vsakič torej, ko bo otrok poslušal novo pravljico, bo istočasno preverjal svojo miselno shemo o pravljici, iz nje po potrebi izpuščal nepotrebne elemente in druge vanjo dodajal. Po mnogih literarnoestetskih izkušnjah bo njegova miselna shema, torej njegovo znanje o tem, kakšna je pravljica in kakšne so njene značilnosti, že nekoliko podobna tisti, ki jo imamo o pravljici odrasli — a ji ne bo nikoli enaka. Otroci namreč ne zaznavajo istih reči kot odrasli ljudje, saj je njihov način razmišljanja drugačen od tistega, ki ga imajo ljudje potem, ko njihov intelektualni razvoj doseže stopnjo abstraktno inteligence. Ker torej otroci razmišljajo drugače, tudi zaznavajo druge reči, kot bi jih v isti situaciji zaznali odrasli, in predvsem — zaznavajo in vrednotijo jih na drugačen način.

In zato miselna shema o pravljici pri otrocih ne bo zelo podobna definiciji pravljice, kakršno lahko najdemo v literarni teoriji, kajti otrok npr. ne more zaznavati enovitosti, zlitosti fantastičnega in realnega sveta kot posebnosti literarne forme — ker sta ta dva svetova v njegovem pojmovnem svetu zlita v en sam svet, prav tako kot ne more zaznavati kot tipično pravljичnih pojavov ne animizma ne artificializma in ne antropomorfizma, ker so vsi trije načini opazovanja in vrednotenja stvari in pojavov njegovi načini in ker drugih sploh ne pozna.

Ob vsem povedanem se postavljata dve vprašanji:

1. Katere formalne značilnosti pravljice lahko definiramo kot izobraževalne cilje književne vzgoje v vrtcu?

in

2. Kako vemo, da je ta ali ona formalna značilnost že del otrokove miselne sheme za recepcijo pravljice?

Veda o mladem bralcu je dolgo iskala rešitev na vprašanje, kako vedeti, kaj otroci vedo o literaturi, če nam tega sami eksplicitno ne znajo povedati. Težava pri ugotavljanju poznavanja formalnih značilnosti literature, torej literarne teorije, je namreč prav ta, da znanja ne moremo neposredno priklicati v obliki reprodukcije, kot to lahko počnemo v drugo polovici osnovne šole in kasneje.

V začetnih obdobjih raziskovanja miselne sheme so preprosto kot tipično otroško razmišljanje določili vse tiste prvine, po katerih se (ljudska) pravljica razlikuje od t. i. literature za odrasle. V sedemdesetih letih pa so razvili novo metodo: opazovali so, katere formalne značilnosti uporablja otrok, kadar sam pripoveduje pravljice. Na ta način so ugotovili, da otroške pravljичne miselne sheme že vsebujejo naslednje pravljичne značilnosti:

- naslov in/ali tipična uvodna fraza (nekoč je bil/živel ...),
- pripoved v pretekliku,

- zaključna fraza (in potem so srečno živeli ...),
- izbor posebne (za pripovedovanje pravljic primerne) intonacije in barve glasu,
- jasno izraženo prizadevanje, da bi bile osebe in dogajanje v pravljici kar se da verjetni,
- za pravljico tipične literarne osebe (volk, čarovnica, najmlajši sin ...),
- za pravljico tipičen način zapletanja in razpletanja zgodbe.

In poznavanje teh značilnosti lahko definiramo kot izobraževalne cilje, ki jih bo otrok dosegel v zvezi s poznavanjem pravljice.

Na primeru pravljice opisana metodologija nastajanja miselnih shem velja seveda tudi za druge literarne vrste, s katerimi se otrok srečuje, ko mu berejo/ko posluša mladinsko književnost. Toda posvetimo vendarle še nekoliko pozornosti poeziji, saj zanjo v glavnem velja, da so njene zakonitosti racionalno težko dojemljive.

Odkrito je treba povedati, da je veda o mladem bralcu posvetila otrokovemu razumevanju in poznavanju poezije še veliko manj pozornosti kot otrokovemu poznavanju pravljичne strukture. Verjetno zato, ker je miselno shemo za recepcijo pesmi komajda mogoče opazovati po isti metodi, kot so jo iznašli za opazovanje pravljичne recepcijske sheme. Le redke otroke je namreč mogoče pripraviti do tega, da bi si sami izmislili pesem.

A na tem mestu bi se morda vendarle potrudili in si priklicali v spomin pesmi, ki so že zapisane in za katere vemo, da so jih nedvomno ustvarili otroci.

Tukaj mislimo na poezijo, kakršno srečujemo v

- otroških izštevankah (npr.:

Eci peci pec,
ti si mali zec)

- verzih, ki spremljajo otroške igre (npr.:

En kovač konja kuje,
kol'ko žebeljev potrebuje ...

ali

Ali je kaj trden most?
Kakor kamen kost.
Iz česa ste ga delali?
Iz bele repe rezane),

- v verzih, ki si jih otroci izmislijo kot zafrkljive pesmi (npr.:

Peter Mašeter 'ma hlače na veter ...

ali:

Janez se joče,
kaj mu je?
Hlačke 'ma polulane.
Prav mu je!),

- ali kot preproste zafrkljivke, oblikovane po načelu glasovne asociacije, ki jo spodbudi ime katerega izmed otrok. Npr:

Maja — nagaja;
Tonček — balonček;
Špela — marela;
Miha — kašo piha.

Če sedaj iz »otroške ljudske poezije« sklepamo, katere so tiste značilnosti poezije, ki že sestavljajo miselno shemo POEZIJA pri zelo majhnem otroku, potem moramo izpostaviti vsaj naslednje štiri prvine:

1. Zvok je enako pomemben ali pomembnejši kot besedni pomen.

Mnoge besede v otroški pesemski tvornosti namreč služijo le temu, da ustvarjajo ritem in rimo. Kako bi si sicer lahko razlagali močno poudarjeno ritmično shemo v otroški pesemski tvornosti. In kako bi si razlagali pojav, ko otroci ritem postavljajo pred besedni pomen, v izštevanki

En ten tini,
sava raka tini,
sava raka tika taka,
vija vaja ven,

kjer »besede« ne nosijo nobenega pomena, ampak so le glasovni material za ustvarjanje ritma.

2. Ritem.

Otroci ga zaznavajo kot eno bistvenih, nezamenljivih in brez dvoma najpomembnejših lastnosti pesemskega besedila. Vsa otroška pesemska besedila imajo izredno močno poudarjen ritem — verjetno še posebej zato, ker so pesmice namenjene izštevanku (npr. pred skrivanjem) ali ker le spremljajo kakšno gibalno igro.

3. Rima,

ki se zdi otrokom bistveni pesemski element, saj je komajda mogoče najti otroško pesemsko obliko, kjer ne bi bilo strogega ujemanja soglasnikov in samoglasnikov na koncu verzov.

4. Ponavljanje.

Ponavljjanja sicer v poeziji, ki so jo ustvarili za otroke odrasli, najdemo veliko več kot v sami otroški ustvarjalnosti. Toda pazljivo branje zbirke otroške ljudske ustvarjalnosti Enci benci na kamenci pokaže, da uporabljajo ponavljalne figure tudi »otroški pesniki«:

*Le poslušaj vsak,
tika taka tak,
čas hiti hiti,
ura bije tri,
ura bije tri,
Marko naj lovi!*

Tako vse tri značilnosti zvočnega sloga kot tudi poznavanje razmerja med zvokom in besedo torej lahko definiramo kot izobraževalne cilje književne vzgoje že v vrtcu.

Pri tem pa moramo biti zelo previdni!

Seveda otroci ne bodo zaznali vseh značilnosti poezije in proze istočasno in utegne se zgoditi, da bo kateri izmed otrok morda katero od zgoraj naštetih lastnosti pravljice opazil šele kot šolar. Toda razvoja zaznavanja ni mogoče nasilno pospešiti. To pomeni, da tudi če bi skušala vzgojiteljica otroka naučiti naštevati značilnosti pravljice, to najbrž ne bi kaj dosti pomagalo. V fazi predoperativnega obdobja in intuitivne inteligence mora otrok vsak literarni element iz besedilne celote abstrahirati sam, da bi ga lahko uvrstil v svojo miselno shemo.

3. Spoznavanje kanona mladinske književnosti

Tretji izobraževalni cilj književne vzgoje sicer zveni učeno, vendar je, če ga pogledamo nekoliko pogloblje, karseda preprost. Gre za to, da otroci že v ranem otroštvu spoznajo nekatera temeljna

dela slovenske in svetovne mladinske književnosti. Tista, ob katerih so odraščale generacije njihovih staršev in starih staršev, in tista, ob katerih odraščajo vrstniki po svetu.

Brez dvoma so **pravljice** tista vrsta literature, ki je skozi zgodovino veljala kot najprimernejša za otroke. Pravljice o vilah in čarovnicah, o treh bratih, ki so iskali pravo pot do zlatih jabolk, in o pastorkah, ki so se morale potrditi v tekmi s svojimi polsestrami proti spletkam svojih mačeh, pravljice o junaških mlajših sinovih, ki so premagali zmaje in se za nagrado poročili s kraljevimi hčerami, pravljice o princeskah, ki niso hotele držati obljube in so ogabne žabe od jeze raje vrgle v steno, kot da bi z njimi delile svoje postelje. Slovenske in evropske, predvsem nemške, Grimmove pravljice so burile domišljijo generacij in generacij otrok. V njih so strnjene modrosti, ki jih starejša generacija sporoča svoji mladini, v njih so simbolično izražene stiske mladih ljudi na poti iskanja prave življenjske odločitve. Pravljice so domišljajske slike, ki so jih izsanjali starejši zato, da bi se v njih ugledali mlajši. S poslušanjem pravlji in s spoznavanjem njihovih simbolov postajajo otroci iz individualnih bitij del družbe, postajajo del naroda. V njih prepoznavajo del samega sebe, ki bi jim brez pravljične izkušnje ostal skrit.

In tako kot je srečevanje z **ljudskimi pravljičami** srečevanje z najstarejšimi rodovi, ki so gradili našo civilizacijo, je srečevanje s sodobno mladinsko književnostjo v bistvu prvo srečevanje s sodobno nacionalno kulturo. **Avtorske pravljice, sodobne fantastične pripovedi in poezija** posredujejo otroku izkušnjo o tem, kako živijo, čustvujejo, razmišljajo drugi. Kakšne so njihove stiske in kako jih rešujejo. Sodobna literatura pripoveduje, katere so sodobne domišljajske slike, kam vodijo sodobna domišljajska popotovanja. Miselno in čustveno sodelovanje na teh popotovanjih otroka združuje z vsemi tistimi, ki so opravili to potovanje kot on. To pa pomeni, da je srečevanje z mladinsko književnostjo v bistvu **prvi korak k spoznavanju svoje narodne identitete**.

Toda to, o čemer smo pravkar govorili, je pravzaprav vzgojni cilj otrokovega srečevanja s književnostjo v vrtcu. Spoznavanje kanona slovenske in svetovne mladinske književnosti kot izobraževalni cilj ima drugačne naloge.

Otroci naj bi namreč že v najranjšem otroštvu spoznali nekatera ključna, najboljša dela mladinske književnosti.

Tista, ki jih otroci, katerih starši in stari starši svojim otrokom berejo literaturo, večinoma poznajo. V vrtcu pa naj bi se z njimi srečali tudi tisti otroci, katerih edini domišljajski svetovi, ki jih spoznajo doma, so iz televizijskih risank. Najlepša literarna dela, ki sta jih svetovna in slovenska literatura ustvarili za otroke, naj bi postala del otroštva prav vseh otrok. Zato, ker ostane taka zgodnja literarnoestetska izkušnja neločljivi del spominov na otroštvo, in zato, ker strokovnjaki zmeraj znova poudarjajo, kako v literarnoestetskem razvoju skorajda ni mogoče nadomestiti primanjkljaja iz otroštva in da pečata, ki ga napravi zgodnje srečevanje z literaturo, ni mogoče več izbrisati.

In še nekaj! Vemo, da je intenzivno doživljanje literature možno le, če se bralec za tisti čas, ko literarnoestetsko doživetje traja, preseli v enega izmed literarnih junakov, da se z njim poisti (=identificira) in nato »v njegovi koži« spremlja literarno dogajanje, srečuje druge literarne osebe, ki sodelujejo v »tem literarnem svetu«, trepeti in se veseli — ne skupaj s »svojo literarno osebo«, ampak trepeti in se veseli, ker v tistem trenutku »je literarna oseba«. Ko je pravljice ali pesmice konec in ko se »vrne domov«, ima otrok občutek, da mu je bilo tam, kjer je bil, lepo. In tako poznavanje najmičnejših pravljičnih usod in poznavanje literarnih junakov, ki so v njih sodelovali, pravzaprav pomeni, da ima otrok v *raznih pravljičah in pesmicah prijatelje*. In k prijateljem se človek zmeraj znova vrača.

Literatura

- Applebee, Arthur N. (1978). *The Child's concept of story*. Chicago.
- Baier, L. (1983). *Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung*. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): *Handbuch Deutschunterricht*. Bd. 2. *Literaturdidaktik*. Düsseldorf.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). (Ur.: Janez Krek). Ljubljana.
- Bühler, Ch. (1961). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München.
- Dearden, C. D. (1994). *Kinder — und Jugendliteratur als ein Mittel der Annäherung an und des Verständnisses von kultureller Vielfalt. Referat na kongresu IBBY*. Sevilla.
- Hartmann - Winkler, W. (1970). *Lebensbewältigung im Kinderbuch*. Wien.
- Grafenauer, N. (1991). *Sodobna slovenska poezija za otroke*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 31, str. 67-71.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana.
- Hopster, N. (1980). *Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«*. V: P. Stein (ur.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler?* Stuttgart, str. 114-128.
- Kordigel, M. (1990). *Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 29-30, str. 5-42 in 31, str. 5-22.
- Kordigel, M. (1994). *Ideologija v mladinski književnosti*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 1994, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1991). *Pravljica in otroška fantazija*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 34-42.
- Kos, J. (1983). *Očrt literarne teorije*. Ljubljana.
- Kraker - Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana.
- Kreft, J. (1977a). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg.
- Kreft, J. (1977b). *Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende*. V: Baumgärtner, A. C. in M. Dahrendorf (ur.): *Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen*. Braunschweig, str. 89-102.
- Kreft, J. (1977c). *Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums*. V: D. Benner (ur.): *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft*. Kastellaun, str. 173-184.
- Machado, A. M. (1994). *Ideologie und Kinderliteratur. Referat na kongresu IBBY*. Sevilla.
- Novak, B. A. (1991). *O igran otrok*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 84.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *Die Psychologie des Kindes*. Pariz.
- Saksida, I. (1991). *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti*. *Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 5-33.
- Schmätzle, U. F. (1992). *Grundlagen medienethischen Lernens*. — V: *Neue Medien — mehr Verantwortung*. Ur. U. F. Schmätzle. Bonn, str. 31.
- Spinner, K. (1993). *Entwicklung des Literarischen Verstehens*. — V: Beisbart Ortwin (ur.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für Junge Leser*. H. E. Giehl zum 65. Geburtstag: Donauwörth: Auer, str. 55-64.

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.23/.24

SUMMARY

LITERARY EDUCATION IN KINDERGARTEN: WHAT SHOULD KINDERGARTEN CHILDREN BE TAUGHT ABOUT LITERATURE?

Encounters with children's literature in the pre-school period should be spontaneous and directed towards a creative voyage through literary worlds, but at the same time aiming at stimulating the child's receptive ability which would help him or her experience a literary work in all its aesthetic and emotional intensity. In literary didactics, objectives of literary education are classified as educational, functional and formative. The article focuses on the educational objectives of kindergarten literary education. Three groups of educational objectives are defined:

(a) to be able to identify the communicative situation in reception of children's literature (which seems relevant for selecting an appropriate listening strategy); (b) to be able to identify formal properties of certain literary genres (which seems relevant for production of appropriate mind patterns and thus (co-)formation of horizons of expectations); and (c) to get acquainted with the canon of children's literature (which is relevant in terms of learning both about national identity and about the fundamental works of Slovene and world literature for children).

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Nekaj misli o strukturi učniških¹ besedil — slovenščina

O Predmetna učniška skupina za pouk slovenščine bo postavljena pred zelo zahtevno nalogo: na podlagi spoznanj nove slovenske jezikovne in književne didaktike, veljavne zakonodaje, priporočil nadrejenih učniških skupin (Nacionalnega kurikularnega sveta (NKS), področnih kurikularnih komisij (PKK)) ter tujih učniških besedil bo morala pripraviti učnik, ki bo po vsebini in strukturi sodobno, razumljivo in pregledno besedilo. Pri sestavljanju zasnove takega učnika bodo bolj kot jedke kritike, skonstruirani pomisleki in pompozne prerokbe o zveličavnosti oz. zgrešenosti tega ali onega pristopa koristni konkretni *pisni predlogi, dopolnila in popravki učniških zasnov*. Učnik je pač besedilo, ki ne nastaja v celoti po »logiki« strokovnega besedila. Zaradi svoje širše veljavnosti oz. *izvršilnosti* nima individualnega tvorca (tako kot praviloma strokovno besedilo), pač pa nastaja kot skupinski projekt, s konsenzom, upoštevanjem vseh tehtnih argumentov, spreminjanjem in prilagajanjem preostrih oz. izključujočih stališč, po načelu »napredovanja z majhnimi koraki«. Tak učnik se preverja v stroki, do njega pa se opredeljujejo tudi učiteljice in učitelji ter javnost (zlasti starši). Učnik torej ne sme in ne more biti »vsiljen«, »postavljen« le na podlagi spoznanj stroke ali celo le njenega dela; pomembno je, da ga sprejmejo učitelji in širša javnost² kot dokument, ki ureja (določa) razmerja med šolo in učenkami/učenci oz. njihovimi starši na podlagi konsenzualno sprejetih ciljev vzgoje in izobraževanja.

1 Kakšen naj bo učnik za slovenščino? Katera priporočila oz. tuja spoznanja je ob tem potrebno upoštevati?

1.1 NKS je na seji dne 21. 6. 1996 obravnaval *Dokumente, ki opredeljujejo predmet, predmetno področje*; besedilo (tudi na podlagi zakonov) vsebuje opredelitve pojmov predmetnik, katalog znanja, učni načrt, nato pa predlaga dve varianti strukture dokumentov za predmet/predmetno področje. Prva varianta vsebuje tri ločena besedila: učni načrt (namenjen učiteljem in učiteljicam), predmetni katalog (namenjen učenkam/učencem in dijakinjam/dijakom) ter izpitni katalog. Po drugi varianti bi nastal le en dokument, in sicer učni načrt, ki bi vseboval vse ostale dokumente in bi bil sestavljen iz štirih razdelkov: (1.) predmet, (2.) vsebine (tj. predmetni katalog z razdelavo po letnikih in povezovanjem), (3.) napredovanje (izpitni katalog) ter (4.) literatura. Obe varianti zastavljata nekaj vprašanj. Prva varianta je sicer »razdrobljena«, saj predvideva ločena besedila za učiteljice in učitelje ter za učenke/učence, vendar pa je njena odlika, da upošteva širšo

¹ Izraz učnik kot slovenski ustreznik tujemu kurikulumu je predlagal prof. dr. Janez Ferbar v prvem zapisu o prenovi osnovne šole; zapis je bil namenjen članicam in članom Področne kurikularne komisije za osnovno šolo. Strokovni izraz *učnik* se zdi posrečen, saj je izpeljan iz korena *uk-* (povezan je torej s (po)ukom, učenjem itd.), hkrati pa omogoča izgovorno nezahtevne tvorjenke: učnik (kurikulum), učniški (kurikularen), med-/prekouičniško (kroskurikularno).

² Učnik je besedilo za širšo javnost. To stališče so zagovarjali norveški predavatelji (seminar, 12. 1. 1996, Ljubljana), odraža pa se tudi npr. iz zunanje podobe norveškega jednega učnika (Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway), ki je po opremi privlačna knjiga, očitno namenjena širši javnosti.

namembnost učnika. Ali torej ohraniti razdeljenost učniških besedil na dve ločeni skupini, tj. »za učiteljice in učitelje« in »za učenke/učence«? Druga varianta to dilemo ukinja tako, da predvidi enovit dokument — vsem ostalim besedilom nadrejeni učni načrt. S tem pa se zastavi vprašanje, ali tako besedilo ne bo prezahtevno oz. preobsežno za dijaka, ki bo želel kaj prebrati o standardih znanja v prvem razredu srednje kemijske šole, ne bodo pa ga zanimali časovni obseg ur ali splošni materialni in kadrovski pogoji za izvajanje učnega načrta. Ista dilema se pojavi tudi, če imamo pred očmi starše, ki bi želeli vpogled v novo strukturo osnovne šole (predvsem glede na možnost/potrebno njihovega sodelovanja pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela), ne bodo pa želeli študirati celotnega učnega načrta. Kljub temu se zdi bolj sprejemljiva druga varianta, saj predlaga kompleksen učni načrt, ki »pokriva« vsa polja dela v šoli, od filozofije predmeta do etapnih ciljev, ocenjevanja in literature.³ Iz takega nadrejenega učnega načrta⁴ bi se izpeljala informativna besedila za starše (prvo triletnje OŠ), starše in učenke/učence (drugo in tretje triletnje OŠ) ter predvsem dijakinje/dijake (poosnovnošolsko izobraževanje). Ti dokumenti nikakor ne bi bili enakovredni učnemu načrtu po prvi varianti v predlogu strukture, ki ga je pripravil NKS, pač pa bi bili podrejeni učnemu načrtu in bi zajemali različne vsebine, odvisno od stopnje in vrste šolanja; v prvem triletnju OŠ npr. predvsem glavne cilje in vlogo staršev pri razvijanju otrokovih sposobnosti ob posameznih predmetih, kasneje še cilje in elemente preverjanja, diferenciacijo, standarde ipd. — vse na podlagi veljavnega in sprejetega učnega načrta (učnika).

1.2 Tak obsežni učni načrt je mogoče sestaviti različno (npr. uvodna teoretična razmišljanja in cilji/ravni, filozofija predmeta in opis dejavnosti po stopnjah). NKS je predlagal naslednjo strukturo:

1. Predmet s podrazdelki/temami: (a) filozofija predmeta (*aims*), (b) specialnodidaktični principi, (c) kakovost znanja in vrednotenje, (č) predvidena organizacija in časovni obseg, opredelitev obveznega in izbirnega dela kurikula,⁵ (d) različne oblike individualizacije in diferenciacije, (e) splošni materialni in kadrovski pogoji za izvajanje učnega načrta;

2. Vsebine s podrazdelkoma:

(A) **razdelava po razredih/letnikih**, ki vključuje

(a) etapne cilje (*objectives*) in

(b) vsebine, pojme, ravni,

— h katerim težimo,

— ki jih je potrebno doseči (minimalni standardi znanja),⁶ ter

(B) **povezave**: (a) horizontalne, (b) vertikalne, (c) medpredmetne;

3. Napredovanje s podrazdelki/temami: (a) filozofija napredovanja, (b) cilji oz. elementi preverjanja in ocenjevanja, (c) teža posameznega elementa znanja v oceni, (č) načini preverjanja in ocenjevanja in (d) standardi za zunanje preverjanje: OŠ (3., 6., 9. r.), SS: ob koncu šolanja (matura ...);

4. Literatura s podrazdelkoma: (a) seznam potrjenih in priporočenih učbenikov, učil in (b) širši seznam strokovne literature.

³ Tako strukturo ohranjajo tudi besedila, ki so nastala po izhodiščih NKS (npr. besedilo PKK OŠ *Navodila za delo predmetnih in programskih kurikularnih komisij*).

⁴ Vprašanje je, kako bo v končni verziji besedilo poimenovano. Lahko bi se ohranil uveljavljeni izraz učni načrt, s tem da glede na predlagani obseg presega sedanje učne načrte in se približuje učniku, lahko pa se poimenovanje učni načrt nadomesti z izrazom učnik.

⁵ Oznaka »kurikulum« kaže na to, da NKS v drugi verziji enači učnik (kurikulum) in učni načrt.

⁶ Struktura je povzeta po izhodiščih švedskih učniških izhodišč, npr. 1994 Curriculum for Compulsory Education, str. 3: »(g)oals that school shall strive towards« — »goals where the school is responsible for providing all pupils with opportunities for their attainment«. Prim. še Syllabi for the Compulsory School, str. 83-87 (Swedish): »(t)argets to aim for« in (t)argets that pupils should have attained«.

Tak predlog je zelo kompleksen in pokriva vse bistvene učniške sestavine; vprašanje je, ali ne bi bilo primerno v učnik uvrstiti tudi **priporočil za metodični pristop** k temi/vsebini (oz. didaktične smernice), in sicer v drugi razdelek učnika (vsebine). Na teoretični ravni bi se tovrstna priporočila povezovala s specialnodidaktičnimi načeli in oblikami individualizacije in diferenciacije (v prvem razdelku). Ta priporočila ne bi bila obvezna, pač pa bi bila neke vrste nasvet; anketa⁷ med učitelji je pokazala, da kar dve tretjini vprašanih pričakuje npr. prikaz pristopa k umetnostnemu besedilu, le da naj to ne bi bilo obvezno, pač pa zgolj ena od možnosti.

Še eno vprašanje se zastavlja na podlagi predlagane strukture. Ali bi bilo smiselno izdelati le en učnik za celotno šolanje (torej OŠ in SS) ali pa bi kazalo učnik za obvezno šolanje ločiti od ostalih učnikov? Zdi se, da je bolj sprejemljiva druga različica — torej enovit učnik za slovenščino v osnovni šoli, ob njem pa (po primerljivi strukturi) učnik za slovenščino v gimnazijah oz. učnik za slovenščino v poklicnih šolah.

1.3 Učnik za slovenščino v osnovni šoli (naslovljen npr. *Slovenščina v osnovni šoli*), katerega osrednji razdelki so nastali v okviru *Projekta prenove pouka slovenščine*,⁸ bi v skladu s predlogom NKS lahko odražal naslednjo sestavo:

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
1. Slovenščina — izhodišča: jezik ter sporazumevanje in spoznavanje stvarnosti, jezikoslovni in literarnovedni temelji predmeta in njegove specialne didaktike, — taksonomija ciljev pouka slovenščine: vzgojni, funkcionalni, izobraževalni cilji,⁹ — delitev predmetnih področij, razmerje med področji:¹⁰ jezikovna vzgoja: 60 %, književna vzgoja: 40 % ur. — Jezikovna vzgoja: obvezne in izbirne (dopolnilne) vsebine na področjih sprejemanja in tvorjenja besedil, opisa postopkov sprejemanja in tvorjenja ter opisa sistema.¹¹	1. Predmet (ime) — filozofija predmeta (aims), — specialnodidaktični principi, — kvaliteta znanja in vrednotenje, — predvidena organizacija in časovni obseg, — opredelitev obveznega in izbirnega dela kurikula,

⁷ Anketa *Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole* je bila izvedena maja 1996. Izpolnjene vprašalnike je poslalo 19 učiteljic. Odgovori na vprašanje *Ali menite, da je ob berilu potrebno napisati navodila za obravnavo besedil iz berila v razredu?* Navodila:

	1	2	3
a) so nujna	18	1	6 %
b) so dobrodošla	18	11	61 %
c) jih ne potrebujem	18	6	33 %

⁸ Sodelavci Projekta prenove pouka slovenščine so se začeli sestajati decembra 1994 pod vodstvom prof. dr. Matjaža Kmecla. Projekt je izdal tematsko številko časopisa *Jezik in slovstvo*, se predstavil na tiskovni konferenci v Cankarjevem domu, sodelavci pa so pripravili že tudi prva gradiva za učitelje in izvedli izobraževalne seminarje.

⁹ Prim. B. Krakar Vogel (1988/89). Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo* XXXIV, 3 in 4-5.

¹⁰ Delitve ne gre razumeti kot ločevanje predmeta na dve povsem avtonomni področji, pač pa kot razločevanje posebnih jezikovno- in književnodidaktičnih opredelitev ciljev v okviru sicer enotnega predmeta *slovenščina*. Tudi v tujini predmet notranje členijo na področja, hkrati pa poudarjajo njegovo enovitost (prim. informacijo švedske strokovnjakinje B. Garne, ki je vodila pripravo švedskega učnika).

¹¹ Glej: M. Križaj Ortar, M. Bešter (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *JiS*, 1-2, str. 10.

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
— Književna vzgoja: seznam kanonskih del, seznam pojmov (obvezni vsebinski del kurikula), priporočeni avtorji (izbirni del kurikula, tudi le kot sestavina beril). — Jezikovna vzgoja: različne naloge za usvajanje procesov tvorjenja in sprejemanja ter pojmov v učbenikih in v priporočilih učitelju. Diferenciacija v tretjem triletnju. — Književna vzgoja: izbor literature glede na bralne interese, raznolikost glavnih književnih oseb, diferenciacija v tretjem triletnju. — Jezikovna vzgoja: sodelovanje učitelja slovenščine z vsemi učitelji v razvijanju jezikovnih izraznih zmožnosti, povezovanje s starši, doizobraževanje učiteljev. — Književna vzgoja: projekt razredne knjižnice, sodelovanje s šolsko knjižnico, povezovanje književne vzgoje in drugih projektov za razvijanje bralne kulture (bralna značka in njena vključenost v učniške zasnove).	— različne oblike individualizacije in diferenciacije, — splošni materialni in kadrovski pogoji za izvajanje učnega načrta.
2. Slovenščina v prvem/drugem/tretjem triletnju osnovne šole — cilji prvega triletja (po stopnjah): (a) splošni/vzgojni cilji,¹² (b) funkcionalni in izobraževalni cilji. Povezave in didaktični pristop: — povezanost književne in jezikovne vzgoje, — povezanost med triletnji (spiralno programiranje pojma), — povezanost jezikovne vzgoje s tematskimi sklopi SND, SN, SD, naravoslovnih in družboslovnih predmetov, književno vzgojo ter povezanost z glasbenim in likovnim poukom. — poudarki v šolski interpretaciji.	2. Razdelava po razredih, letnikih 1. cilji (vsebine, pojmi, ravni): (a) h katerim težimo, (b) ki jih je potrebno doseči. Povezave in didaktični pristop: — horizontalne, — vertikalne, — medpredmetne; — specialnodidaktični pristop.
3. Napredovanje — napredovanje od manj zahtevnih ciljev k bolj zahtevnim, individualizacija pouka, opisno ocenjevanje z diagnostičnostjo ocen, sodelovanje s starši, — elementi se izpeljujejo iz delitve področij ter ciljev jezikovne vzgoje, — upošteva se razmerje 60 % : 40 %, znotraj obeh področij se določi pomembnostna razvrstitev dejavnosti. Pri književni vzgoji (v drugem in tretjem triletnju) ima v oceni najpomembnejši delež literarnoestetsko branje, temu sledita z enakovrednim deležem pisanje in govorjenje, manjši del ocene predstavljata tudi poslušanje in gledanje.	3. Napredovanje — filozofija napredovanja, — cilji oz. elementi preverjanja in ocenjevanja, — teža posameznega elementa znanja v oceni,

¹² Ti cilji opredeljujejo **pozitivno vrednostno razmerje** do predmeta/vsebin, medtem ko so širši vzgojni smotri drugotni (prim: B. Krakar Vogel (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. JiS XLI, 1-2). Vzgojni cilji v tem pomenu niso daleč od običnih

Slovenščina v osnovni šoli	Predlog NKS, 2. različica
— Jezikovna vzgoja: ocenjevanje sposobnosti sprejemanja in tvorjenja besedila (sporazumevalne zmožnosti) ter znanja. — Književna vzgoja: ocenjevanje glasnega branja in memoriranja, ocenjevanje poustvarjalnih pisnih in ustnih odzivov, ocenjevanje bralnih sposobnosti in literarnega znanja. — Standardi se oblikujejo na podlagi končnih ciljev za posamezna triletja. Pri jezikovni vzgoji se povezuje sporazumevalna zmožnost in jezikovno znanje, pri književni vzgoji pa bralna sposobnost in književno znanje.	— načini preverjanja in ocenjevanja, — standardi za zunanje preverjanje.
4. Učbeniki, učila, priročniki in strokovna literatura — Jezikovna vzgoja: jezikovne vadnice (delovni zvezki), vključevanje vaj in metod za razvijanje jezikovnih izrazih zmožnosti v vse učbenike. Didaktične igre in učila. — Književna vzgoja: berila, priročniki, zgledne interpretacije, specialnodidaktične knjige ter knjige o mladinski in nemladinski književnosti, temeljna literarnoteoretična dela. — Jezikovna vzgoja: priročniki, specialnodidaktične knjige, slovnice in druge strokovne knjige o jeziku. — Književna vzgoja: zbirke šolskih branj in družinskega branja, literarne mape.	4. Literatura — seznam potrjenih in priporočenih učbenikov, učil ... — širši seznam strokovne literature.

1.4 Kako so sestavljeni nekateri slovenski in tuji učniški dokumenti? Katere prvine zajemajo? Katere rešitve se zdijo sprejemljive v postopku oblikovanja učnika za slovenščino?

Učniški dokument (*Program življenja in dela osnovne šole*, 1984) ločuje predmete (fizika, biologija, zgodovina, slovenski jezik), v njihovem okviru pa praviloma enovito navaja cilje (v množini, npr. učenci pridobijo nekatere pomembne fizikalne pojme), število ur za posamezni razred, vzgojno-izobraževalne vsebine (npr. merjenje) s pojasnili (gre za neke vrste metodična pojasnila, povezana z šolsko obravnavo vsebine) ter prikazom možnih povezav (zanimivo je, da naravoslovni predmeti ne predvidevajo povezav s slovenščino). Razdelek *Slovenski jezik* (ki vsebuje tudi filmsko vzgojo) deli predmet na področja (primer za 3. razred): branje in pisanje, jezikovna vzgoja, sporočanje, književna vzgoja. Podrobno so navedene vsebine (npr. oblikoslovje: kaj je samostalniška beseda ipd.; sezname del in pojmov pri književni vzgoji). V dopolnitvah in popravkih tega učnega načrta (*Slovenski jezik v osnovni šoli*, 1990) je predlagano črtanje besedil (**Poimenski seznam besedil se črta, ostane samo zapis: Izbor iz berila, periodike in književnih zbirk za otroke**), v višjih razredih osnovne šole pa so poimensko predlagani »avtorji, ki naj bi jim učitelj namenil več pozornosti«. Učni načrt dopolnjuje osnutek kataloga znanj, ki izhaja iz pojmov, jih povezuje s primeri in predlaga povezave. Novejši učniški dokumenti (*Fizika za 7. razred, Učni cilji in normativi za opremo*, 1992) učne cilje (tokrat v edninski obliki, npr. učenec našteje priprave za merjenje časa), povezujejo z normativi za opremo (pripomočki za pouk fizike v 7. razredu, literatura, filmi, računalniški programi) in opozarjajo na javnost dokumentov (seznanjenost učiteljev, učencev in staršev). *Katalog učno-vzgojnih ciljev biologije za osnovno šolo* (1992) prikazuje cilje biologije (v množinski obliki) z napovedjo diferenciacije, nato pa po posameznih razredih

»ciljev, h katerim težimo«, v švedskem učniku npr. »the school should (...) aim to ensure that pupils enjoy reading on their own in order to satisfy their curiosity and achieve personal satisfaction« (Syllabi for the Compulsory School, str. 84).

vsebino/pojme (npr. okolje) povezuje s cilji (npr. razume kroženje vode v naravi). Sklepni poglavji sta *Preverjanje znanja* in *Literatura*. Učni načrt za zgodovino v osnovni šoli (1994) je sestavljen drugače kot učni načrt za biologijo: uvodnemu prikazu ciljev predmeta sledi raporeditev po razredih (Učni načrt), ki pa ob glavnih temah in številu ur (stari Grki (9)) najprej očrta cilj (v množini), šele nato pa vsebino. Drugo poglavje so Navodila, tj. komentar učnega načrta, ki poleg ciljev priporoča pristop k temi (npr. Ob izbranem slikovnem gradivu (dialpozitivi) učencem povemo, da bodo pri zgodovini spoznavali zanimiv svet iz preteklosti človeštva.) ter navede nekaj dodatne literature. Podobno kot učni načrt je sestavljen tudi Katalog znanja iz zgodovine v osnovni šoli (1992): gesla, cilji, pojmi (z diferenciacijo: učenci jih le prepoznavajo oz. jih usvojijo).

Že teh nekaj besedil potrjuje domnevo, da slovenski učniški dokumenti po strukturi niso usklajeni, čeprav večinoma pokrivajo tri osrednje plasti učnega načrtovanja: cilj (čemu), vsebino (kaj) in metodična priporočila (kako).

Podobno strukturno raznovrstnost kažejo tudi tuji učniki. Splošni učnik za obvezno izobraževanje na Švedskem (1994, Curriculum for Compulsory Education, Lpo 94) usmerja dejavnost šol s tem, da opredeljuje vrednote, vlogo in cilje šole ter smernice. Kot tak se navezuje na vse tipe šol obveznega izobraževanja, utemeljen pa je v švedski šolski zakonodaji (organizacija nacionalnega šolskega sistema, pridobivanje znanja in razvoj sposobnosti, sodelovanje s starši, skladen razvoj). Učnik tvori uvodni del ter cilji in smernice; v uvodnem delu so opredeljene temeljne vrednote (demokracija, individualnost, toleranca ipd.) in naloge šole (posreduje znanje, pomaga v razvoju otroka v odgovornega člana družbe, prenaša kulturno izročilo ter oblikuje splošne vidike).¹³ Poglavje Cilji in smernice je razdeljeno na več sklopov. V sklopu Znanje sta podrobno razloženi dve vrsti ciljev: tisti, h katerim težimo,¹⁴ ter tisti, ki jih je potrebno doseči,¹⁵ posebni cilji so navedeni za posebne vrste šol. Sklop Smernice navaja dejavnosti učitelja pri doseganju ciljev. Razdelitev na cilje in smernice ohranjajo praviloma tudi drugi podrazdelki: Norme in vrednote, Odgovornost in vpliv učencev, Šola in dom, Šola, predšolski in varstveni centri, Šola in okolica, Ocenjevanje in ocene, Odgovornost učitelja. Taka razdelitev zajema vse tri sestavine učnika, torej tako cilje (Čemu?) kot vsebine (Kaj?) in dejavnosti za doseganje ciljev (Kako?), s tem da so dejavnosti, prikazane v smernicah, zelo splošna priporočila učitelju.¹⁶ Učnik za švedščino kot materni jezik, ki je zapisan v okviru ostalih predmetnih učniških besedil,¹⁷ po uvodnem delu, ki poudarja širšo vlogo materinščine,¹⁸ področja predmeta (govorjenje, poslušanje, branje, pisanje), vlogo jezika v procesu inkulturacije, identitete in znanja,¹⁹ navaja cilje, h katerim šola teži, ter cilje, ki naj bi jih otrok dosegel. Med cilji prve vrste so tako splošni vzgojni cilji, ki usmerjajo dejavnost šole (razvijanje zaupanja v jezik z namenom vzpodbujanja izražanja), kot cilji, ki se navezujejo na sposobnosti, in sicer s področja jezika (tudi znanje), literature in medijev. Cilji, ki naj bi jih učenci dosegli po petem oz. devetem letu šolanja, so manj obsežni kot prva vrsta ciljev, opredeljujejo pa splošne standarde/dejavnosti pri jezikovnem pouku (npr. po petem razredu: branje stvarnih in umetnostnih besedil, pisanje raznovrstnih besedil, govorjenje in glasno branje, poznavanje pravopisnih pravil in raba slovarjev; podobno strukturo imajo tudi cilji po devetem razredu). Pretežno ciljno je zastavljen tudi nizozemski učnik Primary Education in the Netherlands (1995);

¹³ Učnik jih označuje kot »general perspectives« — to so zgodovinski, okoljski, mednarodni in etični vidiki.

¹⁴ Npr. učenci »razvijajo bogat in raznovrsten jezik in razumejo pomen njegovega kultiviranja« — gre za kombinacijo sposobnostnih in vzgojnih ciljev.

¹⁵ Npr. učenci »obvladajo švedščino in lahko aktivno poslušajo in berejo ter izražajo ideje in misli v ustnem in pisnem jeziku« — cilj se navezuje na razvijanje jezikovnih sposobnosti.

¹⁶ Npr. učitelj naj »odprto predstavlja različne vrednote, ideje in probleme in o njih razpravlja«.

¹⁷ Syllabi for the Compulsory Education (str. 83-87).

¹⁸ Prim. uvodni stavek: »Predpogoj za aktivno sodelovanje v življenju družbe je sposobnost pisne in govorne rabe švedščine.« (Isto: 83.)

¹⁹ Uvod se strne z mislijo: »Language occupies a key position in school work.« (Isto.)

ta npr. v poglavju *Nizozemščina (Dutch)* najprej očrta glavne cilje, nato pa področja (*govorne in slušne sposobnosti, branje, pisanje, zavedanje jezika*) z operativnimi cilji, ki jih je potrebno doseči.²⁰ Italijanski *Didaktični načrti za osnovno šolo* (1990, prev. D. Fabjan Bric s sodelovanjem N. Pertot) poleg *Splošnih smernic*, ki opredeljujejo utemeljenost šole v ustavnih normah, povezanost šole z družino in širšo skupnostjo, procese inkulturacije, strpnost ter skladnost otrokovega razvoja, zvezo med vzgojo in izobraževanjem, vključevanje prizadetih otrok, v sklepnem razdelku prvega poglavja opisuje *učno načrtovanje* (učnocijna utemeljenost,²¹ učiteljevo didaktično načrtovanje in organizacija dela, preverjanje znanja). Prvemu poglavju sledi obsežno poglavje *Učni načrti*, ki opisuje posamezne predmete; materinščina je opisana v razdelku *Jezikovna vzgoja*. Razdelek vključuje splošne opredeljitve središčnosti jezikovnega pouka,²² povezanost jezika in kulture (jezik in mišljenje, jezik in družbeni odnosi, jezik in posameznikovo izražanje, jezik in kultura) ter iz nje izpeljane naloge osnovnošolskega učitelja.²³ Nato so navedeni še cilji (vrste izražanja, tudi komuniciranje v knjižnem jeziku in narečju). Nekatere smotre morajo doseči vsi učenci: ustrezna uporaba jezikovnega izražanja in poznavanje drugih izraznih sredstev, sposobnost pogovornega in strokovnega sporazumevanja,²⁴ obvladovanje pisnega jezika. V zadnjem podrazdelku so posebej navedene (a) *spodobnosti, ki naj jih učenec udejanji v prvem razredu*, ter (b) *spodobnosti, ki naj jih učenec razvije v celotnem poteku šolanja*.²⁵ Sklepni del poglavja so *Didaktična navodila*, ki »bodo učiteljem koristila pri učnem načrtovanju, s katerim bodo skušali doseči že prej omenjene smotre« (isto: 19). Priporočila se navezujejo na ustno in pisno sporočanje, branje, popravljanje in razmišljanje o jeziku.²⁶ Avstrijski učnik za osnovnošolsko izobraževanje (1990) poleg učnega načrta, skupnih izhodišč, globalnih ciljev in didaktičnih temeljev posebej opredeljuje predmete; nemščina je razdeljena na glavna področja (govorjenje, branje, pisanje, oblikovanje besedil, pravopis, opazovanje govora), ki so kasneje merilo za razvrščanje učne snovi (Lehrstoff). Ta obsežni razdelek izhaja iz jezikovne prvine oziroma dejavnosti in jo povezuje s ciljem/dosežkom. Razdelek o nemščini zaokrožijo didaktična načela, ki so očitno namenjena učitelju; tudi v avstrijskih učnikih je torej opaziti povezanost vseh treh glavnih učniških parametrov.

Francoski učnik *Français* (1985) tvori več poglavij in podrazdelkov. Uvodno poglavje *Uradna navodila (Instructions officielles)* v razdelku *Bistvo in cilji (Nature et objectifs)* najprej poudarja pomen materinščine pri uspešnem šolanju (»Uspeh v šoli je pogojen z obvladovanjem francoščine — to je po eni strani osnova vsega učenja, hkrati pa oblikuje jasno, organizirano in zanesljivo mišljenje, pripomore pa tudi k uspehu v socialnem in poklicnem življenju. Zato je obvladovanje jezika prvi instrument svobode.«). Ta del je nekakšna »filozofija predmeta«, ki materinščino umešča v širši spoznavni in socialni okvir (jezik kot sredstvo integracije posameznika v skupnost) ter poudarja raznolikost funkcijskosti jezika (»oblikovanje neobhodnega estetskega užitka v začetnem poučevanju«). Temu razdelku sledijo *Navodila in programi (Instructions et Programmes)*, ki na treh ravneh (pripravljalna, osnovna, srednja — *cours préparatoire/élémentaire/moyen*) navajajo cilje, učiteljeve aktivnosti (npr. »učiteljeva beseda je jasna, dobro artikulirana, pravilna«) in posebne vaje (npr. izgovor), in sicer za **govorjenje, branje in pisanje** (posebej je poudarjena raznovrstnost besedil in povezanost branja s celotnim poukom), **jezikovni pouk** (dve metodi: razvijanje jezikovne zmožnosti in neposredna analiza, *l'analyse explicite*) s podrazdelki pravopis,

²⁰ To so »attainment targets«, npr. učenci so sposobni »razlikovati med informativnimi in argumentativnimi besedili, zgodbami, poezijo in dialogi v drami, lutkovni in gledališki igri«.

²¹ »Osnovna šola usmerja vse delo k zastavljenim vzgojnim smotrom. Upoštevati mora ministrski program, ki predpisuje vzgojne vsebine ter določa osnovne veščine, ki jih morajo učenci usvojiti.« (Didaktični načrti za osnovno šolo, str. 10-11.)

²² »Poudariti je treba poseben pomen, ki ga ima slovenščina kot učenčev mater(ni) jezik, saj poteka v tem jeziku vzgojni proces in pouk posameznih predmetov. Zato mora učitelj gojiti slovenščino pri vseh predmetih.« (Isto: 14.)

²³ Povezanost jezika in omenjenih plasti se preslika v naloge učitelja, npr. »pospeševati sposobnost izražanja učenec ter jih približati svetu književnosti.« (Isto: 15.)

²⁴ Znova je zanimivo stališče do narečja: »V tem okviru je prav, da učitelj spoštuje eventualno uporabo narečja kot izraza kulture okolja, iz katerega učenec izhaja.« (Isto: 16.)

²⁵ Zanimiva je oblika cilja: »Razume in ponovi s svojimi besedami vsebino besedil, ki jih je slišal ali sam prebral.« (Isto: 18.)

slovnica (posebej besedne zveze, zaimki, spregatev ipd.), slovar (npr. besedne družine) ter **pesniška raba jezika** (*Usage poétique de la langue*), ki posebej poudarja pesemsko jezikovno igro, memoriziranje in sestavljanje »razredne antologije«. Drugo poglavje, *Sposobnosti obvladovanja jezika* (*Compétences dans le domaine de la langue*), je razdeljeno na podpoglavja Ustni jezik (Langue orale), Branje, Pisanje in Ustvarjanje spisov (pisno izražanje, slovar, pravopis, slovnica); vsako podpoglavje prikazuje tri stopnje (Cycle 1, 2, 3), ki navajajo, kaj mora otrok/učenec doseči (*»L'enfant doit pouvoir: (...)«*).²⁷ Tretje poglavje *Premisleki, sugestije, nasveti* (*Réflexions — Suggestions — Conseils*) se osredotoča na ustno izražanje in ob osrednjih ciljih zajema tudi pedagoške situacije in komentarje (nasvete učitelju). Podpoglavje *Branje* (*Lecture*) te nasvete razvije celo do vzporedne postavitve ciljev, ki naj jih doseže otrok, in aktivnosti učitelja, pedagoški nasveti pa so zapisani še ob opismenjevanju in pisanju spisov, slovnici, pravopisu, slovarju ter poeziji (naveden je tudi priporočilni seznam del). Norveški učnik za materinščino **Norway** (**V: Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway**, 1987) uvodoma povezuje mišljenje in jezikovne zmožnosti,²⁸ pouk jezika in pouk nasploh²⁹ ter socializacijske in inkulturacijske vplive pouka jezika in književnosti. Uvodnemu delu sledijo *Cilji* (*Objectives*) z navedbo štirih dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje), poudarjanjem kreativnosti, zvrstnosti jezika, pridobivanja norme, bralne kulture, medijske vzgoje, identitete in medkulturnosti. V pojasnilih je še posebej poudarjena komunikacijskost predmeta,³⁰ odgovornost vseh učiteljev za poučevanje predmeta,³¹ povezava z mediji (branje literature kot protiutež hrupnim medijem) in ohranjanje dialektov. Poglavje *Teme in napredovanje* (*Subject matter and progression*) pojasnjuje sestavo učnega načrta (osem področij učenja s pojasnili, tudi metodičnimi),³² sledi pa nekaj opomb o osrednjih področjih učenja (novo področje je Mediji in računalniška tehnologija). Poglavje *Učne metode* (*Teaching methods*) najprej poudarja raznovrstnost metod, posebnost predmeta pa je, da je jezik hkrati orodje in predmet učenja. Posebej je izpostavljena dramatizacija ter ustvarjalna raba jezika. Poglavje *Učna sredstva* (*Teaching aids*) omenja učbenike in druge knjige ter dostop do ustrezno opremljene knjižnice in računalniške opreme. Tako učnik za norveščino preide k osrednjemu poglavju, k področjem učenja (*Main areas of study and topics*). Prvo, izhodiščno področje je *Temeljni pouk branja in pisanja* (*Basic teaching in reading and writing*), ki navaja cilje, utemeljenost v govorjenem jeziku,³³ igri in identifikaciji. Zanimiv je izbor besedil na podlagi mehanizmov identifikacije: pri glasnem branju literarnih besedil naj učitelj izbira besedila, ki ustrezajo bralnim interesom tako deklic kot dečkov, ter pri tem upošteva raznovrstnost literature, spoznavanje jezika, povezovanje branja in pisanja, vpliv medijev. Podrazdelkom, ki tvorijo prvo področje učenja, sledi pregled tem in aktivnosti po triletnih. Podobno so zgrajena tudi druga podpoglavja, ki opisujejo področja učenja — v pregledu teh podpoglavij se zdi smiselno podčrtati le osrednje oz. najbolj zanimive misli posameznih podpoglavij. *Ustna raba norveščine* (*Oral use of Norwegian*) temelji na vzpostavljanju situacij, ki so primerne za pogovor in pripovedovanje, pri tem pa je kot metoda pomembna dramatizacija in gledališki dogodki. Podpoglavje *Književnost* (*Literature*) poleg ciljev poudarja pomen branja in poslušanja,³⁴ raznovrstnost literature (učnik navaja različne žanre, tudi »popularno«, tj. trivialno književnost — vzpostavljanje kritičnega odnosa), pomen drame kot zvrsti, lastno pisno ustvarjalnost, preseganje spoznavnih omejitev okolja, uravnoteženost med deli

²⁶ »Slovnico moramo obravnavati kot zavestno beleženje zakonitosti, ki jih je otrok podzvestno že zaznaval. V tak pristop k slovnici spada analiza besedila z jezikovne, sintaktične in vsebinske strani.« (Isto: 24.)

²⁷ Ta del besedila je mogoče primerjati s »cilji, ki jih je potrebno doseči«, v švedskih učniških dokumentih.

²⁸ »The ability to think is close connected to language ability.« (Norway: 138.)

²⁹ »All subject, but Norwegian in particular, should stimulate and teach the pupils to use language.« (Isto.)

³⁰ »The totality of the subject is related to the concept of communication.« (Isto: 139.)

³¹ »This means that all subject teachers are responsible for teaching the mother tongue.« (Isto.)

³² »This arrangement provides a basis for local variation in the choice of methods of approach, teaching methods, themes for study, and subject matter.« (Isto: 140.)

avtorjev in avtoric ter jezikovno pestrost literature. Vrednotenje besedil je cilj že na prvi stopnji (odziv na vrednote, ki jih ponuja besedilo), posebej pa se zdi sestavljalcem učnika pomembna vloga šolske knjižnice, ki naj bo lahko dostopna in dobro opremljena. *Pisna raba norveščine* (*Written use of Norwegian*) poudarja motivacijsko vlogo branja pri pisanju otroških besedil, upoštevanje interesov in izkušenj deklic in dečkov, raznovrstnost žanrov glede na temo, okoliščine in naslovnika³⁵ (poleg umetnostnih vrst tudi neumetnostni žanri, celo reklame) ter postopno razvijanje formalnih zahtev. Področje *Pisava* (*Handwriting*) je manj obsežno kot ostala področja, opozarja pa na nekatere posebnosti usvajanja spretnosti pisanja z roko (levičarji, lastna pisava). Obsežnejše področje je *Jezikoslovje* (*Linguistics*), ki poleg ciljev, povezanih s spoznavanjem strukture jezika, vrednot in tolerance, poudarja vključevanje spoznavanja narečij,³⁶ povezovanje začetnega pouka branja in pisanja s spoznavanjem strukture jezika (fonemi, črke, besede, besedne vrste, besedotvorje, stavki itd.) v poimenovanjih, ki tvorijo preprost sistem, medtem ko je podrobno in sistematično spoznavanje slovnice prepuščeno kasnejši stopnji šolanja³⁷ (v sedanjem slovenskem sistemu je ta stopnja predmetna stopnja osnovne šole). Posebej učnik omenja tudi spoznavanje zgodovine jezika, pravopis (v prvih treh letih šolanja predlaga individualno vodenje učencev z ne prevelikimi popravki), kasneje je pouk pravopisa bolj sistematičen. Vse omenjene bistvene elemente vključuje tudi pregled po triletnih: tako učenci npr. že na prvi stopnji spoznavajo samostalniško besedo in narečne besede, se zavedajo razlik med pesništvo, pripovedništvom in dramatiko ter med stvarno in leposlovno literaturo. Posebnost norveškega učnika je poglavje *The »Sidemål*«, tj. poglavje o enem od obeh norveških jezikov, ki se ga učenec v šoli uči kot drugi jezik.³⁸ Sklepno področje učnika za norveščino je podpoglavje *Mediji in računalniška tehnologija* (*Media and Computer Technology*), ki že na ravni ciljev ni zastavljeno le kot »obramba pred nasiljem medijev«, pač pa kot neke vrste medijsko in računalniško opismenjevanje, ki razvija sposobnosti za izražanje in sporazumevanje (npr. oblikovanost časopisov oz. televizijskih informacij, vpliv medijev na jezik ter usvajanje vseh raznolikih »jezikov« televizije, radia in računalnika, prepoznavanje nenorveških prvin v jeziku ter možnost medijske izolacije posameznika). Zdi se, da je na tem področju učenja še posebno pomembna analiza vrednot. Učnik za norveščino se zaključi s podpodročjem, ki v okviru medijev očrta potrebnost predstavitve kakovostnih filmov ter filmskih verzij leposlovja.

Škotski učnik **English Language 5-14** (1991) v uvodu pojasnjuje strukturo učnika in opredeljuje osnovne pojme (cilj, dosežek, področje ipd.). Izhodiščno poglavje (*Rationale*) opredeljuje razmerje med jezikom in učenjem,³⁹ nato pa opredeli štiri področja: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje; področjem (ki so hkrati tudi »rezultati« pouka) je pridruženo znanje o strukturi jezika, poznavanje namena in konteksta ter glavni cilji in učiteljeve aktivnosti. V okviru posebne problematike pouka angleščine so izpostavljeni pridobivanje jezikovnega znanja, študij zvrsti in pomen škotske kulture ter drama, mediji in računalniki. Prvi, obsežnejši del učnika tvorijo opisi področij (oz. sposobnosti), podpodročij in podrobnih ciljev, ki naj jih dosežejo otroci (po zahtevnosti so ti cilji razporejeni na pet ravni). Vsa štiri področja razvijanja jezikovnih sposobnosti

³³ »The teaching shall be based on the language spoken by the pupils.« (Isto: 142.)

³⁴ »In all grades the pupils must read literature and listen to the literature read aloud.« (Isto: 146.)

³⁵ »In all classes, and at their own level of ability, the pupils shall learn to choose a way and style of writing to suit the message, the situation and the recipient.« (Isto: 150.)

³⁶ »The pupils should learn some of the most distinctive features of Norwegian dialects, and be shown examples of how dialects change.« (Isto: 153.)

³⁷ »The pupils should be introduced to the terms applied in Norwegian grammar before they need them in order to learn foreign languages (...), but a more detailed, systematic presentation of grammar should be postponed until the lower secondary school stage.« (Isto.)

³⁸ Norveščina ima dve varianti: *Bokmål* in *Nynorsk*; enega od obeh jezikov govorijo otroci doma (to je torej prvi jezik, *hovedmål*), drugi je njihov drugi jezik (*sidemål*).

³⁹ »Language is at the heart of children's learning.« (English language 5-14: 3.)

(poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) so v nadaljevanju dokumenta **mrežno** razporejena glede na podpodročja in dosežene ravni. Posebno zanimivo je razmeroma zgodnje razlikovanje umetnostnih in neumetnostnih zvrsti na ravni cilja⁴⁰ ter dosledno oblikovanje ciljev za področje znanja o jeziku.⁴¹ Tretji, najobsežnejši razdelek opisuje učiteljeve dejavnosti oz. temeljne smernice za delo šole, in sicer najprej na ravni teoretičnih priporočil,⁴² nato ponovno v obliki mrežne strukture,⁴³ ki prikazuje pristope k poučevanju angleščine: ti se navezujejo na cilje v poglavju o dosežkih učencev. Četrto poglavje je posvečeno individualizaciji in diferenciaciji (*Catering for the Needs of Individual Pupils*); posebno izobraževanje zadeva tako zelo sposobne otroke kot otroke s kratkotrajnimi oz. izrazitimi in kompleksnimi težavami; mrežno so prikazani cilji in aktivnosti za nadpovprečne učence. Peto poglavje je namenjeno ocenjevanju (*Assessment and Recording*); dosežke/cilje, zapisane v drugem poglavju, naj učitelji uporabljajo kot okvir za ocenjevanje, čeprav niso podrobni ocenjevalni kriteriji. Poglavje se sklone z opisom oblik ocenjevanja; pomembna je povezava z aktivnostmi učitelja, ki jih opisuje tretje poglavje. Sklepno poglavje se dotika posebne problematike poučevanja angleščine, tj. vloge jezikovnega znanja (znanje se osredotoča na večje jezikovne enote, čeprav manjše niso zapostavljene, npr. besedne vrste), žanra (umetnostne in neumetnostne zvrsti in vrste besedil), škotske kulture (jezikovna raznolikost, narečja, uporaba škotskih besedil), drame (kot metoda za razvijanje jezika na vseh področjih, igra vlog), medijev (razumevanje in kritično vrednotenje medijev ter vpliv na jezikovni razvoj), računalnikov (uporabnost (pisanje besedil, namizno založništvo, pridobivanje informacij, igre) in vzpodbujanje jezikovnega razvoja) ter viri (npr. učna sredstva). Že na prvi pogled je očitno, da je škotski učnik premišljeno in podrobno sestavljen, zato pa tudi zelo obsežen (72 strani), ter da v svojo strukturo vključuje širok spekter problematike, vsekakor pa vsa tri temeljna vprašanja (*Čemu? Kaj? Kako?*).

1.5.0 Učniški dokumenti, ki naj bi nastali kot podlaga za novo slovensko osnovno šolo, bi glede na priporočila in tuje izkušnje lahko odražali naslednjo strukturo:

Cilj, prvina/dejavnost	1. raven/leto	2. raven/leto	3. raven/leto	Povezave	Pristop
---------------------------	---------------	---------------	---------------	----------	---------

1.5.1 Med cilji bi bilo mogoče ohraniti »klasično«⁴⁴ delitev ciljev na vzgojne, funkcionalne in izobraževalne. Prvi se navezujejo na vrednostna stališča do predmeta (pri književnem pouku torej do (branja) literature), drugi na razvijanje sposobnosti (za zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje ter izražanje), tretji opredeljujejo pridobivanje znanja (»Gre za sistematično pridobivanje dejstev, pojmov, posplošitev in metod literarne zgodovine in teorije na ravni pomnjenja in prepoznavanja, razumevanja, uporabe ali ustvarjalnega preoblikovanja.«).⁴⁵ Učnik za slovenščino na vseh stopnjah potemtakem nikakor ne sme zaiti zgolj v opredeljevanje bralne kulture ali bralne sposobnosti (npr. *Učenci zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi. Zvok besede in zvočno slikanje (onomatopoijo) povezujejo s podobami, ki jih vzbuja besedilo.*), pač pa mora

⁴⁰ »Awareness of genre (type of text)«, raven A: »In listening to text, show recognition of one obvious difference between two simple texts of distinct types, such as a poem and a recipe.« (Isto: 12.)

⁴¹ »Show that they know, understand and can use at least the following terms: author, title, chapter, index, contents; character, setting the scene, poem, dictionary; question mark.« (Isto: 16.)

⁴² Ta del besedila navaja med drugim načela, ki naj se upoštevajo pri načrtovanju programov; npr.: šole naj »priskrbijo učne dejavnosti poslušanja, govorjenja, branja in pisanja v kontekstu (tj. učni situaciji, dod. I. S.), tako da zagotovijo ravnovesje, napredek in koherenco programa kot celote« (isto: 21). Tudi tu je posebej poudarjena vloga pridobivanja znanja o jeziku.

⁴³ Npr. na področju branja: učitelj naj v diskusiji »pozorno posluša; pomaga vsem učencem, da sodelujejo v njej; širi pogovor z zastavljanjem vprašanj; sprašuje otroke, naj napovejo, kaj se bo zgodilo v nadaljevanju; daje pozitivni odziv; vzpodbuja mišljenje in skupne ideje« (isto: 40).

⁴⁴ Prim. B. Krakar Vogel (1995/96). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ.

B. Krakar Vogel (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. Jezik in slovstvo XLI, št. 1-2.

⁴⁵ B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ, str. 9.

opredeliti tudi kanonska besedila in avtorje (predlagani seznam del)⁴⁶ ter osrednje literarnozgodovinske in teoretične pojme (npr. *Poznali in uporabljali bodo izraze: pesnik/pisatelj, naslov, odlomek, narodna, prevedel/prevedla ter pesem, kitica, verz, rima; gledališče, film, lutkovna igra, igralec/igralka, oder, pravljica, pripoved*). Tako opredeljenih izobraževalnih/materialnih ciljev seveda ni mogoče kar na hitro označiti za literarni scientizem, ki da je »pristnemu« doživljanju literature škodljiv; upoštevati pa velja izhodišče, da je pri pouku književnosti oziroma v učniku bistveno predvsem literarnoestetsko doživetje (in z njim povezano razvijanje bralne sposobnosti), ki ga literarno znanje pogloblja.⁴⁷ Tako prepoudarjanje zgolj subjektivnega odziva na besedilo kot pretirano usvajanje literarnega znanja sta v šolski interpretaciji besedila odklona, vendar to še ne pomeni, da bi bilo potrebno v okviru novega učnika napovedovati vojno literarnemu znanju. Povezanost znanja in literarnoestetskega doživetja oziroma njuno smiselno dopolnjevanje bržkone najboljše odraža naslednja misel: Učenci ne berejo *Povodnega moža* zato, da bi se naučili, kaj je balada, pač pa pri pouku književnosti spoznajo to oznako zato, da bi globlje doživeli *Povodnega moža* (tj. posebnosti baladnosti v tej Prešernovi pesmi). Iz predlagane strukture je tudi jasno, da se obči cilji (privzganje bralne kulture, razvijanje bralne sposobnosti ter pridobivanje književnega znanja) povezujejo s prvinami besedila (npr. likovnost jezika, motivika, tema) oziroma dejavnostmi (branje, poslušanje, pisanje, govorjenje); iz take medsebojne povezanosti običajnih ciljev (smotrov) in prvin/dejavnosti se izčlenijo operativni cilji, ki tvorijo najpomembnejši del mrežne strukture učnika.

1.5.2 Poleg podrobnih ciljev, ki so razvrščeni bodisi po razredih bodisi po stopnjah (diferenciacija), sta v učniškem sistemu pomembni še dve sestavini, in sicer *povezave* ter *pristop*.⁴⁸ Oboje je pomembno zlasti v tistem delu učnika, ki opredeljuje cilje jezikovne vzgoje in njeno povezanost z ostalimi predmeti. Tudi književna vzgoja predvideva take povezave, in sicer predvsem z umetnostnimi predmeti (likovni in glasbeni pouk) ter (na višji stopnji) s predmeti družboslovno-humanističnega sklopa. Opozoriti velja, da ob predvidenih povezavah nobeno od temeljnih področij ne izgubi svoje individualnosti oziroma se ne podredi drugemu področju. To še posebej velja za književno vzgojo, ki npr. tematske razporeditve besedil ne »črpa« iz kakega drugega predmeta, pač pa na podlagi literarnovednih opredelitev tematike književnosti ter analize bralnih interesov. Posebna plast učnika je pristop, tj. prikaz možnosti/načel obravnave prvine oziroma doseganja delnega cilja. V tem okviru ne gre za podroben opis algoritma šolske interpretacije, pač pa zgolj za njegove ključne elemente (npr. možnost uvodne motivacije, glavni poudarki analize ali predlog novih nalog).

Taka sestava učnika za slovenščino je torej primerljiva tako s tradicionalnimi domačimi kot s tujimi modeli; v osrednjem delu odgovarja na ciljno-vsebinski vprašanji *čemu* in *kaj*, v dodatku (povezave in pristop) pa še na vprašanje *kako*. Nedvomno pa je, da cilji, vsebine in priporočila tvorijo le »sivo, suho« površino procesa, v katerem se pri branju srečujejo literatura, učenci in učitelj. In ker je ta proces »živ«, je navsezadnje — nepredvidljiv; učnik zato ne more zagotoviti užitka ob branju in razčlenjevanju literature v šoli, lahko pa nakaže nekatere poti do uspešnega »srečanja« z besedilom. Je torej zemljevid, ne pa zemeljska površina.

⁴⁶ Maja 1996 je bila opravljena anketa (Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole), ki je med drugim ugotavljala tudi potrebnost vsebinsko-metodičnih sestavnikov učnika. Na vprašanje, ali je v učniku potrebno opredeliti osrednje avtorje (literarni kanon), ni niti ena vprašana učiteljica odgovorila, da takega seznama ne potrebuje, dobra petina meni, da je seznam nujen, velika večina pa, da je dobrodošel. Vprašanje za sestaviljalce učnika bo, ali v seznam vključiti le osrednje (kanonske) avtorje ali kar vse tiste avtorje in dela, ki imajo oznako »priporočljivo«.

⁴⁷ Prim.: B. Krakar Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ, str. 15.

⁴⁸ Razdelka sta lahko del mrežne sheme oziroma neke vrste »dodatek« k njej (tako kot v predlogu učnika za 1. triletnje).

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

SUMMARY

SOME THOUGHTS ON THE STRUCTURE OF CURRICULAR TEXTS:
SLOVENE

The article first defines *curriculum* as a group project being developed through professional consensus. This text is verified in its professional field, through views of teachers and of the general public. In part one recommendations of the Slovene National Curricular Council are discussed, in particular two versions of the structuring of curricular documents. The one-document version seems preferable. It envisages a single document subsuming all the others and consisting of four parts: (1) subject, (2) content (i.e. subject catalogue with a detailed description of each year and interconnections), (3) advancement (exam catalogue) and (4) bibliography. On closer examination, the complexity of the draft and comparability with foreign curricula become obvious, but it would be recommendable to include also didactic guidelines, which should help teachers in developing their approach to a topic. These guidelines should not be compulsory, but rather a kind of advice; a survey among teachers has shown that two thirds of them expect e.g. to be told how to approach a literary text, though not with an obligatory model to follow but rather as a possible strategy. It would also be useful to have a uniform curriculum for Slovene language in primary school, as well as a comparable curriculum for Slovene language in grammar school, and a curriculum for Slovene language in vocational schools.

Part two of the article discusses the structure of some sample Slovene and foreign curricular documents, summing up the main elements of these texts, those basic for the development of the new curriculum. Recent curricular texts have not been uniform in their structure, but

most of them do cover three central layers of curriculum design: *aim* (why), *content* (what) and *methodological recommendations* (how). A similar structural versatility can be found in foreign curricula: Swedish, Dutch, Italian, Austrian, French, Norwegian and Scottish documents have been analysed, either general (referring to compulsory education) or specialised (referring to the mother tongue). The article focuses on certain aspects of these texts which are of relevance for the current renovation of Slovene language teaching programmes, viz. the role of grammar in the development of linguistic ability, distinction between reception and production of pragmatic and literary texts, and definition of activities in mother tongue teaching (listening, speaking, reading, writing).

The final part of the article, a structure for the Slovene language curriculum is suggested: a network structure (aim, level/ year, interconnections, approach), a taxonomy of objectives (educational, functional, instructional - and within that, a suggested list of canonical texts), with derived operational aims as the most significant part of the curriculum network structure. Besides these aims, interconnections and approaches should also be part of the curriculum. The interconnections are important in particular as a correlation between language education and other subjects, and the approaches should show the principles underlying treatment of individual elements in class or possibilities for achieving partial objectives.

Boža Krakar - Vogel

UDK 372.882:373.5:371.214

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Načela prenove pouka književnosti v predmaturitetnih programih*

0. Prispevek bo podal didaktična načela predmaturitetnega pouka književnosti, kot so se po različnih poteh oblikovala v teoriji in se postopoma konkretizirajo v praksi v procesu prenove, trajajočem od začetka 90. let.

Zametki tega procesa segajo že v 80. leta, v čas nedolgo po uvedbi usmerjenega izobraževanja. Pregled tedanjih kritičnih zapisov, ki so jih prispevali tako literarni strokovnjaki (npr. B. Paternu, M. Kmecl, M. Dolgan ...) kot praktiki (npr. V. Cuderman, S. Fatur, Z. Jan ..., večinoma v Jeziku in slovstvu od 1981/82 do 1984/85) imajo kljub raznorodnosti nekatere skupne poudarke, ki bi jih lahko povzeli takole: *Srednješolski pouk književnosti naj učence usposablja za literarno branje, omogoča temeljno razgledanost po literarnih zvrsteh, vrstah, žanrih in razvoju literature ter spodbuja veselje, naklonjen odnos do leposlovja.*

Ta povzetek kaže, da so že v 80. letih nastale jedrne sestavine sodobnih načel pouka književnosti. V 90. letih se je pokazalo za smiselno, nadaljevati delo na teh izhodiščih, in sicer na dveh ravneh:

- na raziskovalno-teoretični izhodiščne pojme podrobneje razčleniti, definirati in opisati razmerja med njimi (med cilji, vsebinami in metodami, med književnimi sposobnostmi in znanjem, med obravnavanjem in preverjanjem ...);
- na praktični ravni pa postopoma, skladno z izkušnjami in možnostmi prakse konkretizirati ta načela pri učnem načrtovanju, preverjanju, sestavljanju didaktičnih gradiv in usposabljanju učiteljev ter z vsem tem prispevati tudi k nadaljnjemu razvoju teorije.

Prenovo na praktični ravni od začetka 90. let vodi delovna skupina, ki je začela z delom pod okriljem Zavoda RS za šolstvo v l. 1990, l. 1995 pa v malenkostno spremenjeni sestavi prešla v Projekt prenove pouka slovenščine, ki ga vodi M. Kmecl in ki ima za nalogo usklajeno prenovo predmeta na celotni vertikali.

V prejšnji sestavi s delovali: Nada Barbarič, Vinko Cuderman, Silvo Fatur, Janko Kos, Boža Krakar-Vogel, Irena Kumer, Jana Kvas, Miriam Podedenšek, Brane Šimenc in Marjan Štrancar. Po l. 1995 sta odšla J. Kos in I. Kumer, novi člani pa so poleg prej naštetih postali še R. Korošec, L. Lazar, M. Poznanovič in T. Virant.

Dosedanje rezultate prenove, ki kažejo razvojne spremembe v različnih fazah, predstavljajo naslednje publikacije:

a) Slovenski jezik in književnost. Učni načrt za pouk književnosti v 1., 2., 3. in četrtem razredu srednje šole. Delovno gradivo 1992/93. Zavod RS za šolstvo in šport 1992.

Ta publikacija je bila izhodišče za oblikovanje Predmetnega izpitnega kataloga za maturo, RIC 1993, in nato (s popravki) vsakoletnega maturitetnega kataloga (zadnji iz te serije je 1996 izšel katalog za maturo 1998). Poglavitna novost tega delovnega gradiva je v tem, da v osnovi

* Referat na 16. svetovnem kongresu Mednarodne bralne zveze — International Reading Association — julija 1996 v Pragi.

vsebinskega dela poskuša slediti sodobni metodi pouka književnosti — delu z besedilom, zaradi česar ob obveznih besedilih navaja tudi elemente za interpretacijo.

b) Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (dalje Katalog). Zavod RS za šolstvo in šport 1993.

Vsebinskemu delu za književnost se pridruži tudi del za jezikovni pouk. Dodana so nekatera didaktična navodila. Še vedno se največ pozornosti namenja (skoraj nespremenjenemu) vsebinskemu delu, saj je učinkovitega in metodičnega opisa razmeroma malo.

c) Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur). ZRSŠ 1996.

Medtem ko sta bili prejšnji publikaciji delovno gradivo, je slednja tudi formalno potrjen učni načrt, ki ga je bilo po petih letih osamosvojitve na željo šolskih oblasti treba izdati v uradni obliki. Zato ima obsežnejše razčlenjene splošne, nekoliko bolj pa tudi etapne cilje. Na osnovi v skupini potekajočih empiričnih raziskav, praktičnih izkušenj in teoretičnih spoznanj je delež obveznih vsebin v primerjavi s poprejšnjimi izdajami precej skrčen. Poleg obveznih pa ta načrt navaja tudi obvezne prostoizbirne vsebine (po izbiri učitelja in učencev) in jim namenja 30 od 70 razpoložljivih ur v šolskem letu.

č) Kataloška gradiva in učni načrt spremljajo dodatna didaktična gradiva, ki prav tako izhajajo iz koncepta prenove in so njihovi avtorji tudi člani delovne skupine: priročniki za pouk književnosti v posameznih letnikih srednjih šol (ur. V. Cuderman), serija Učna ura s/z itd.

Poleg navedenih publikacij so v skupini nastajale tudi zasnove in delovna poročila o empiričnih raziskavah:

- 3-letna spremljava uresničljivosti pouka književnosti po Katalogu iz l. 1993,
- anketa o pouku slovenskega jezika in književnosti med slavističnimi aktivisti (Obj. v publikaciji Analiza stanja in predlogi za spremembe ..., ZRSŠ 1996),
- anketa o predlogih za predmaturitetni pouk književnosti med literarnimi ustvarjalci in strokovnjaki (v šol. letu 1995/96, predstavljena na slavističnem zborovanju na Vrhniki, oktobra 1996).

Empirične raziskave so imele namen iz čim več zornih kotov osvetliti aktualni pouk književnosti v srednji šoli, težnje in pričakovanja.

Ob podpori skupine za prenovo je njena članica Jana Kvas oblikovala tudi učni načrt za pouk književnosti v triletnih poklicnih šolah, izšel je že tudi učbenik za 1. letnik Potovanje besed (DZS 1996) iste avtorice.

Ob opisanem delu so se dopolnjevala in razvijala tudi teoretična načela in se postopoma vključevala v nove faze prenove. Nova spoznanja so v precejšnji meri upoštevana v učnem načrtu iz l. 1996 (UN 96), v obliki, ki jo predstavljamo v tem prispevku, pa se bodo (po smiselnih modifikacijah, ki jih povzroča prehod iz teorije v prakso) udeležila v končni verziji učnega načrta za predmaturitetni pouk književnosti v okviru prenove (po tej verziji in morebitnih dopolnitvah bolj formalne kot konceptualne narave bo ta delovna skupina z učnim načrtovanjem končala).

1. Prvo načelo in hkrati izhodišče za oblikovanje vseh drugih je **temeljni cilj** predmaturitetnega pouka književnosti, kakršnega smo v okviru prenove zastavili za naš prostor in je v veliki meri mednarodno primerljiv (The national Curriculum for English 1990). Citirajmo, kako je zapisan v UN 96:

»Dijaki se pri književnem pouku oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce, ki trajno gojijo stik z leposlovjem, ker dobro poznajo njegovo naravo in ga dojemajo kot vrednoto v svojem vrednostnem sestavu ...« (6).

Poglaviten namen predmaturitetnega pouka književnosti torej je, naj bi dijak zapustil šolo kot kultiviran in razgledan bralec — s pozitivnim odnosom do literature in usposobljen za branje, in to za različne vrste, žanre, zvrsti slovenskega in svetovnega leposlovja iz sedanjosti in preteklosti —, ki o svojem branju zna tudi kaj povedati (zapisati), pri čemer upošteva svoje spontano doživetje in kritično refleksijo. To je bralec, ki v osnovni šoli privzgojeno asociativno zvezo »branje literature je vir literarnoestetskega užitka — in zato je prijetno doživetje« (M. Mohor, gradivo za UN za 3. triletno osnovne šole, 1996) dograjuje svoji razvojni stopnji primerno. Dograjuje torej s kritično in analitično refleksijo ter z razgledanostjo po predmetu. — Podobno si, bolj ali manj kompleksno, bralno kultiviranost za predmaturitetni pouk predstavlja tudi večina anketiranih literarnih strokovnjakov in ustvarjalcev (prim. poročilo o anketi, ki so ga pripravile študentke za slavistično zborovanje na Vrhniki 1996).

Zato je naloga pouka književnosti na tej stopnji šolanja omogočiti (poleg, »kot upamo, užitka« — po Carterju, 1991) učenje branja (da je branje učenje, beremo npr. pri M. Grosman, 1989), ki bo odprto raznovrstnim (tudi problemsko racionalnim) dejavnostim učencev ter raznovrstnim funkcijam in pojavnim oblikam literature. Torej pouk, pri katerem »tako imenovanega recepcijskega procesa ni mogoče omejiti na samo estetsko doživljanje in ga odtrgati od drugih človekovih interesnih in spoznavnih razmerij do družbe ter sveta« (Paternu, 1983/84: 156). In pouk, ki je zaveznitvo »empirične in hermenevtične metode, ki spaja dokazljivo z iščočim, argument z osebno vizijo, objektivno znanje s svobodno voljo osebnega izbiranja, osmišljanja in opredeljevanja« (prav tam: 157). — Skratka pouk, ki v želji po priljubljenosti in prijaznosti (užitku) za učence ne pozablja na primerno in stopnjevano doziranje duhovnih izzivov, naporov, tudi podatkov, potrebnih za kultivirano literarno branje.

Za uresničevanje teh izhodišč pa je pri učnem načrtovanju v okviru prenovne potrebno (kljub nekaterim kritikam in drugačnim teoretičnim pristopom) upoštevati tudi nekatera načela glede izbire metod (načinov učenčevega spoznavanja in pedagoških spodbud) in vsebin (izbire in razporeditve literarnovednih vsebin in literarnih del).

2. Načini učenčevega dejavnega spoznavanja literature so v skladu z njeno naravo raznovrstni. V jeziku pedagoške psihologije bi dejali, da zajemajo celotno taksonomsko lestvico na spoznavnem in afektivnem področju. To za pouk književnosti pomeni, da je potrebno ob literaturi spodbujati učence k čutenju, čustvovanju, domišljanju in izmišljanju, pa tudi k pomnjenju, uporabi, povzemanju, »prevajanju«, analizi, sintezi, primerjanju, vrednotenju.

— Zmotno je zato nekoliko poenostavljeno pričakovanje, da v »prijazni šoli« ne bo miselne zahtevnosti ali memoriranja. Spominske dejavnosti npr. tudi pri sodobnem pojmovanju znanja in učenja niso izvete, pač pa morajo dobiti funkcionalno mesto v ustreznem razmerju do drugih, kompleksnejših dejavnosti. (To npr. pomeni, da bomo še poučevali in tudi spraševali po letnicah, strokovnih poimenovanjih in definicijah, vendar v obsegu obravnavanih literarnih del in povezano z drugimi zahtevnejšimi vprašanji, ki se bodo seveda dotikala tudi učenčeve ustvarjalnosti.)

Za učno načrtovanje pa načelo o kompleksnosti spoznavnih dejavnosti pomeni, da je potrebno te dejavnosti v učnem načrtu opisati (izdelati njihovo taksonomijo) in standardizirati (opisati, katere je potrebno obvladati za prehod v višji letnik). Nekaj opisa standardiziranih učenčevih dejavnosti v posameznem letniku je že v UN 96, v rubriki Etapni cilji. V pripravi končne verzije UN bo potrebno te cilje temeljiteje razčleniti in taksonomsko urediti glede na to, katere dejavnosti, sposobnosti oz. znanje naj se razvijajo v posameznem letniku in do katere stopnje.

Poudariti moramo, da ni potrebno niti izvedljivo zahtevati od učencev ob vseh učnih enotah prav vseh med etapnimi cilji navedenih dejavnosti — ni treba pri vseh besedilih po istem vzorcu izražati vtisov, nato pa vsebinsko in oblikovno analizirati vse opaznejše sestavine dela in si prizadevati za celovito vrednotenje. Bolj smiselno je te dejavnosti razumno razporediti skozi celo leto in ob različnih besedilih razvijati različne. Načrtovanje in razporejanje dejavnosti po enotah bo opravil učitelj ob podpori učencev (ti naj bi npr. povedali, kaj bi želeli ob kakem besedilu delati, morda brati naglas, recitirati, se pogovarjati o osebah ...). Tako naj bi po

učiteljevem izvedbenem načrtu v šolskem letu prišle (celo po večkrat) na vrsto tiste dejavnosti, ki so navedene v Etapnih ciljih.

Hipotetični primer internega načrtovanja učenčevih dejavnosti v skladu z etapnimi cilji za 1. letnik:

Besedila, obdobja v UN

Dejavnost učenca (operativni cilji)

Brižinski spomeniki

Učenci po poslušanju posnetka in ponovnem skupnem branju ustno obnovijo odlomek iz berila (razumevanje); poskušajo sestaviti podobno »pridigo« s posnemanjem retoričnih sredstev (aktualizacija).

Trubar, Proti zidavi cerkva

Učenci po poslušanju in analitičnem branju poskušajo besedilo »prevesti« v sodobni jezik in komentirajo ideje v njem (analiza jezika in sloga, razumevanje, vrednotenje).

Svetokriški, Na noviga lejta dan

Učenci poslušajo interpretativno branje, iščejo idejno-tematske podobnosti in razlike s Trubarjevim besedilom. Po ponovnem tihem in glasnem branju dramatizirajo krajši odlomek, ki ga sami izberejo (kritično razumevanje, primerjanje, poustvarjalna tvornost). (Potrebne sobesedilne informacije dobijo učenci pri vseh treh besedilih od učitelja).

Renesansa, uvod

Učenci po učiteljevi informaciji najprej ob pomoči, nato pa samostojno povzemajo oz. razlagajo poglobljena dejstva iz kulturno- in literarnozgodovinskega ozadja (npr. novoveška odkitja, humanizem, reformacija, renesansa kot opozicija in nadaljevanje srednjega veka v umetnosti), znajo naštet in označiti najpomembnejše zvrsti, avtorje in dela. Po želji samostojno iščejo dodatne vire, povezujejo besedno, glasbeno in likovno ustvarjalnost.

3. Pri pouku književnosti, ki sledi navedenemu cilju, je nadalje potrebno sistematično spoznavati **temeljne pojme literarne teorije**, s pomočjo katerih bo učenec lahko bolj suvereno razmišljal o literaturi. — Ti pojmi naj bi učencu pomagali odgovarjati na bistvena vprašanja o literaturi sploh in o posameznih literarnih delih, npr. na naslednja:

a) kako ločujem literaturo od neliterature (kaj je literatura), kako lahko berem literaturo, katere pojavne oblike (zvrsti in vrste) so v literaturi, kakšne so, kako jih prepoznavam, kakšen je jezik v literaturi ... (Krakar-Vogel 1995/96);

b) kaj je značilno za posamezna literarna dela, katere značilnosti literarnosti vsebujejo, kako jih prepoznavam, opisujem, poimenujem, kako na podlagi teh značilnosti primerjam literarna dela med seboj, kako jih vrednotim.

— Učenec naj bi torej ob učiteljevi pomoči opazoval in opisoval značilen pojav v literarnem delu, ga poimenoval, definiral z didaktično prilagojeno definicijo; znal naj bi samostojno opaziti in poimenovati enak pojav v novem literarnem delu ter uporabljati znani izraz pri lastni ustni ali pisni interpretaciji.

Način, kako si skupina za prenovu zamišlja obravnavo literarne teorije (ki jo bo potrebno za srednjo šolo primerno obdelati tudi z vsebinskega vidika, Krakar-Vogel, 1995/96), je uresničen že v UN 96. Vsebine v okviru tč. a) (temeljna sintetična znanja) so podane kot posebna učna tema v 1. letniku. Vsebine v okviru tč. b) (posameznosti) pa so razvrščene po vseh učnih enotah v posebni rubriki Elementi za interpretacijo (le-ti ne sugerirajo »vsebine« interpretacije, ampak omogočajo poimenovanje in razvrščanje njenih sestavin). Obe vrsti literarnoteoretičnih vsebin pa se obravnavata, utrjujeta in preverjata ob branju literarnih del.

Kako oblikovati operativne cilje za literarno teorijo v rubriki Elementi za interpretacijo — možnost za 1. letnik

Besedila

Elementi za interpretacijo v UN

Sofokles, Antigona

tragedija, tragično

(Operativni cilj: učenci prepoznajo značilnosti tragedije v besedilu, jih opisujejo, definirajo z učiteljevo pomočjo.)

Shakespeare, Hamlet

tragedija, renesančno gledališče ...

(Operativni cilj: učenci samostojno prepoznajo značilnosti tragedije z uporabo že znane definicije, z učiteljevo pomočjo odkrivajo razlike med antično in renesančno tragedijo.)

4. Učenci morajo za večanje bralne sposobnosti dobiti **sistematičen** (podan v časovnem zaporedju pojavljanja) **pregled literarnozgodovinskih obdobij, smeri in avtorjev** slovenske in »svetovne« literature. Kultiviran bralec naj bi svoje aktualno branje povezoval s slogovno-vsebinskimi posebnostmi različnih obdobij (»vsebinsko izročila, ki jo je za sodobnost treba na novo odkriti«, Paternu, 1983/84: 158), kar lahko njegovo interpretacijo relativizira, pogloblja in bogati. Zavedal naj bi se npr., da je in zakaj je Prešernova poezija drugačna od Kosovelove, prepoznal in ločil naj bi novelo, ki je nastala v realizmu 19. stol., od moderne kratke pripovedi itd.

Tako kot teorija tudi literarna zgodovina zajema posplošitve in posameznosti:

a) sintetični prikazi posameznih literarnozgodovinskih obdobij in smeri s poudarki na informacijah o obravnavanih avtorjih in delih — od učenca se pričakuje samostojno smiselno povzemanje sintez in uporaba posameznih informacij pri branju besedil;

b) literarnorazvojno pogojeni pojmi za razlago tipoloških lastnosti posameznih besedil med elementi za interpretacijo — npr. psihološki realistični roman, byronizem, romantična balada — učenec naj bi jih obvladoval na istih ravneh kot literarnoteoretične pojme v tč. 3b.

Tudi razporeditev teh vsebin je že nakazana v UN 96. Vsebine v okviru tč. a) so po večini že načrtovane kot uvodi v obravnavo posameznih obdobij oz. avtorjev, tiste v okviru tč. b) pa navedene med elementi za interpretacijo.

Hipotetični primer oblikovanja operativnih ciljev

Besedila

Elementi za interpretacijo

Goethe, Trpljenje mladega Wertherja

svetobolje

(Operativni cilj: učenci pojem opazujejo in opisujejo z učiteljevo pomočjo.)

Gregorčič, Človeka nikar

bivanjska refleksija ...

(Operativni cilj: učenci samostojno primerjajo občutje v pesmi z Wertherjevim svetoboljem.)

(Primer za obravnavo obdobja je v tč. 2, renesansa.)

5. V tradiciji naših razmišljanj o srednješkolskem pouku književnosti je eno najvznemirljivejših vprašanj gotovo **izbira, količina in razporeditev literarnih del**. Predlogov je veliko, nekateri so si diametralno nasprotni in izključujoči (Krakar-Vogel, 1992). Vendar pa si je večina predlagateljev v prejšnjih časih in v sodobnosti enotna v mnenju, da je za oblikovanje bralne kulture bodočih izobražencev potrebno v prvi vrsti **branje del iz literarnega kanona**. Izbor iz tega korpusa bo jedro

obveznega predmaturitetnega branja in obravnave literature tudi v prenovljenem učnem načrtu. Vendar to načelo ne pomeni izključevanja nekanonizirane literature, saj po eni strani, kot vemo, v kanon ves čas vstopajo nova besedila, npr. »tudi novo, sodobno, uporniško« (Paternu, 1983/84: 168). Po drugi pa so za učenje zanimiva tudi besedila, ki niso kandidati za reprezentativni korpus (npr. trivialna literatura, polliterarne vrste) — možnosti za obravnavo le-teh so podane že v UN 96, v prostoizbirnem delu.

Razlogi, da dela slovenskega in evropskega (svetovnega) dominantnega literarnega kanona ostajajo obvezno branje tudi v prenovljenem predmaturitetnem učnem načrtu, pa so bolj kot v književnodidaktični tradiciji v sami naravi literarnega kanona. Ta po definiciji »vsebuje prototipe, na podlagi katerih metakomunikacija posplošuje predstave o literarnosti ter o njeni klasifikaciji v stile, žanre, tipologije itd.« (Juvan, 1991: 134.)

Zato izhajanje iz kanona zagotavlja za razvito bralno kulturo potrebno seznanjanje z reprezentativnimi vzorci besedne umetnosti. Ob srečevanju s temi »prototipi« se posameznik najbolj kompleksno srečuje z različnimi oblikami literature iz preteklosti in sedanjosti, se seznanja z različnimi načini branja in si utrjuje predstave o tem, kaj vse v družbeni zavesti sodi vanjo: »Kanonska dela funkcionirajo kot prototipi,

a) po katerih sprejemamo, razumevamo, doživljamo, osmišljamo pomen in formo literarnih tekstov (torej kot okviri),

b) po katerih proizvajamo nove izjave ... kot izhodiščni slovarji za pesnike,

c) po katerih novote vrednotimo ... kot norma,

č) po katerih besedila klasificiramo v žanrske, tematske in poetološke sisteme.« (Prav tam: 120.)

Kanonska besedila pa (podana v literarnozgodovinskem okviru in opremljena z razlagalnimi izhodišči — elementi za interpretacijo) ob primernem izboru in pristopu, kot kažejo številne izkušnje in spremljanje prakse, zagotovo lahko nudijo tudi bralni izziv in užitek.

5.1 Seveda je tudi ob tej načelni odločitvi še vedno aktualno vprašanje, katera kanonska dela uvrstiti v učni načrt in katera pustiti zunaj. Izkušnje kažejo, da je tak izbor vedno predmet različno utemeljenih kritik in spodbuda za navadno precej nasprotujoče si alternativne rešitve.

Vprašanje je, ali je reprezentativna dela in avtorje, ki morajo biti zaradi razumljive omejenosti obsega karseda »vsestranski« in privlačni predstavniki svoje zvrsti, dobe ali smeri, sploh treba navajati (predpisovati) že v učnem načrtu, ali pa je to mogoče prepustiti sestavljalcem beril, da potem nanje letijo očitki, ki sicer zadenejo sestavljalce učnega načrta.

Skupina za prenovo se je po zbranih rezultatih spremljave in upoštevanju praktične izkušnje glede sprejemljivosti določenih kanonskih literarnih besedil odločila navesti besedila tudi v novem učnem načrtu, večinoma več variant za isto enoto (variantnost v UN 96 še ni uresničena).

Pri tej odločitvi smo se po eni strani opirali na tradicijo — besedila navajajo vsi naši učni načrti v zadnjih desetletjih z namenom, zagotoviti in tudi olajšati izbiro temeljnega »bralnega standarda«: »Učni proces naj bi bil po izmenjani količini in kvaliteti znanja vsaj približno sinhroniziran, enoten v celotnem slovenskem kulturnem prostoru; to sinhronijo, njeno resničnost, naj bi bilo mogoče tudi vsak trenutek preveriti.« (Kmecl, 1972/73: 289.)

Upoštevali smo tudi dejstvo, da so take sugestije za učitelje določena olajšava — v osnovni šoli si jih npr. želijo vsi anketirani učitelji (Saksida, 1996/97). — V gimnaziji jih dodatno opravičuje (ne pri prenovi slovenščine »izumljeno«) uzakonjeno eksterno preverjanje.

Pri predpisovanju oz. naštevanju obveznih izbirnih avtorjev in del nismo edini — tako je npr. v avstrijskem učnem načrtu, Slovaki pripovedujejo o istem načinu, določeno predpisovanje pozna program mednarodne mature itd. (Pravzaprav vsak kurikulum na neki način »omeji« izbiro besedil, s katerimi želi na določeni stopnji dosegati določene cilje.)

5.2 Za večjo »odprtost« kurikuluma oz. za »protiutež« obveznemu branju pa je poskrbljeno s sprostitvijo časa za **obravnavo besedil po prosti izbiri**. V UN 96 so navedeni nekateri predlogi prostoizbirnih besedil. Besedila pa so po izbiri učencev in učitelja lahko tudi čisto druga in drugače razporejena. »Zaledje« za njihovo izbiranje naj bi poleg drugih kanonskih besedil (ta v UN 96 prevladujejo med predlogi) sestavljali: grafiti, šale, trivialna literatura, reklame, eseji, potopisi, (avto)biografije, dnevniki, zgodovinski romani, nagrajenci (Vilenica, Kresnik, Prešernove nagrade ...), pa filmske upodobitve, dramatizacije itd.

Predvsem pa naj bi bila prostoizbirna besedila metodično drugače obdelana. Pri tem naj bi veljalo, da izbirnost besedil sovпада z alternativnostjo pristopov. Če npr. pri obveznem delu prevladuje frontalna interpretacija, naj bi tu bolj prišlo do izraza individualno in skupinsko delo, raziskovanje, glasno branje in ustvarjalno pisanje, različni posamezniki lahko istočasno berejo različne stvari in jih interpretirajo po različnih postopkih ... Tu naj bi bil prostor za sproščen pogovor o knjigah, za gojenje bralnega užitka ali pa za poglobljeno raziskovanje.

Za ukvarjanje s prostoizbirnimi besedili je v UN 96 namenjenih 30 od 70 ur celotnega književnega pouka vsako leto. Približno toliko pa jih bo, če bodo etapni cilji ob »obveznih« izvedljivi v 40 urah. Zato mora biti število obveznih besedil oz. enot temu ustrezno.

5.3 Da bi dobili kolikor toliko realno in s prakso podprto predstavo, kolikšno je lahko **število obveznih besedil** v posameznem letniku, smo se odločili za empirično akcijsko raziskavo — že uvodoma omenjeno spremljavo uresničljivosti kataloških vsebin. Raziskava je potekala 3 leta (začetek 1993/94 v prvem letniku), sodelovalo pa je spočetka 5, nato pa 4 učitelji iz različnih slovenskih krajev in različnih šol z maturitetnim programom. (Mišljeno je bilo, da bi sodelovali vsaj še trije, vendar so zaradi zahtevnosti tega dela in preobremenjenosti z drugimi nalogami slej ko prej odnehali.) Naloga spremljevalcev je bila, obravnavati učno snov natančno po Katalogu 1992/93 in opazovati, koliko časa potrebujejo za izvedbo določene enote ob danih elementih za interpretacijo in z aktivnimi metodami (toliko ur, kot jih predvideva Katalog, več ali morda manj) ter koliko enot (besedil) lahko v šolskem letu dejansko obravnavajo.

Vprašalnik za spremljevalce je vseboval še druga vprašanja, npr. kako se na besedilo odzivajo učenci, kakšna se učiteljem zdi literarna vrednost besedila, kako ustrezajo elementi za interpretacijo, kako so bili dejavni učenci, kaj jim pri določenih enotah povzroča največ težav, kako učitelji preverjajo znanje, kaj menijo o učbeniku, berilih, priročnikih in kaj še predlagajo.

V tem prispevku bomo povzeli tiste rezultate, ki sodijo v njegov kontekst. Npr. o številu obveznih besedil je iz raziskave moč sklepati naslednje.

Za obravnavo (interpretacijo s pomočjo elementov in umestitev) posameznega literarnega besedila oz. odlomka pri pouku sta v povprečju potrebni po 2 šolski uri. Tako povprečje dopušča odstopanja navzdol, npr. pri obravnavi posameznih pesemskih besedil ali odlomkov (Rošlin in Verjanko, Sv. Lukež v prvem, Jadro v drugem, Na trgu, Hlapec Jernej, Podobe iz sanj — poljubna črtica — v tretjem letniku). — Več kot dve uri po navadi zahtevajo domača branja (npr. Dogodek v mestu Gogi — 3 ure v tretjem letniku, Oče Goriot oz. Ga. Bovary v drugem, Don Kihot v prvem prav tako po 3 ure.)

Spremljevalci so, sledeč Katalogu, v prvem letniku obravnavali 31 besedil v 57 urah, v drugem 36 besedil in zanje porabili 66,5 ur, v tretjem letniku, ko so se nekateri že držali redukcij v novem UN, drugi pa še sledili številu del v Katalogu, pa so v povprečju predelali 25 besedil v 48 urah (v treh letnikih so porabili torej povprečno 1,8 ure za vsako enoto).

Ti podatki vodijo k sklepu, da je realno mogoče obravnavati v 40 urah do 20 literarnih besedil iz obveznega repertoarja. Nekatera med njimi so v celoti (pri čemer branje daljših večji del poteka kot domače branje), nekatera v odlomkih, vstevši predvidene elemente za interpretacijo, učenčeve dejavnosti in potrebne literarnozgodovinske umestitve.

To potrjuje tudi zapis spremljevalca B. Šimenca, ki je po dogovoru v 3. letniku že upošteval redukcije Kataloga, predvidene za UN: » ... učna snov iz književnosti za 3. letnik se da predelati, utrditi in znanje preveriti, ne da bi bilo treba prekoračiti dovoljeno število ur.« (Da je to število besedil mogoče obdelati, menijo tudi učiteljski aktivni v anketi Analiza stanja ... (1996).)

Ker naš namen ni ekskluzivno »tesno branje«, ampak cilju (kultiviran in razgledan bralec) primerno branje »v širino« in »v globino« (Carter, 1991), je torej približno 20 obveznih besedil različnih dolžin v šolskem letu realno obvladljivo število. Naše obravnavanje literature se namreč ne posveča le nekaj izbranim besedilom v šolskem letu. Tako bi namreč na račun (za vsako ceno) čim več raznovrstnih pristopov ob istem besedilu zanemarili raznovrstnost literarne ponudbe (ta ne izključuje raznovrstnosti pristopov). Učenčeva razgledanost po reprezentativnih besedilih različnih literarnih praks pa po našem mnenju sodi k bralnemu kultiviranju in mora biti standard nacionalnega literarnega pouka (marsikje po Evropi je to tudi tako).

V skladu z opisanimi načeli uvrščamo v bralni repertoar poleg celovitih besedil (predvidevamo povprečno štiri daljša besedila v šolskem letu) tudi odlomke. — Pri takem ravnanju smo manj osamljeni, kot bi si kdo utegnil misliti po nekaterih kritikah te odločitve (Grosman, 1996). Odlomke kot besedila, ki ne le informativno, ampak tudi recepcijsko privlačno predstavljajo besedilno celoto in so hkrati lahko zanimivo samostojno branje (na oboje je potrebno paziti pri njihovem izbiranju), poznajo tudi številne tuje čitanke (v skupini za prenovo smo jih analizirali deset iz različnih koncev Evrope in Amerike). Poznajo jih literarne revije, berejo jih na literarnih večerih, kjer med sprejemniki vzbujajo obilo bralnega užitka itd. Spontano fragmentarno branje imajo nekateri tuji avtorji za popolnoma naravno in legitimno početje. (D. Pennac, 1996.)

— Literati, premišljevalci šolskega branja in praksa sama nas tudi prepričuje, da je, pa naj gre za celotna besedila ali za odlomke, za klasiko ali sodobno literaturo, za hermetična ali komunikativna besedila, za večje ali manjše število, kar nekako po naravi stvari za bralce šolsko branje manj privlačno kot branje (lahko istih) del, ki niso obravnavana v šoli. Najbrž zato, ker se pri pouku — tudi pouk literature je, kot pouk sploh, organiziran spoznavni proces, če naj presega naivno oz. spontano obzorje pričakovanj — branje dogaja ob različno zahtevnem izražanju bralnih doživetij, pa seveda tudi ob preverjanju branja in znanja, v kar vse mora učenec vložiti duhovni napor. Izpolnjevati mora torej — čeprav ob prijetni temi in ob prijetni pedagoški komunikaciji — določene zahteve, kar pa pri »bralni rekreaciji« ni potrebno. (Najbrž je na enak način otrokom bolj priljubljen nogomet na domačem dvorišču kot pri športni vzgoji?) Hkrati pa, kot tudi vemo iz teorije, prav vloženi duhovni napor v odkrivanje spočetka neznanega in nerazumljivega dolgoročno lahko prispeva k drugačnemu vrednotenju literature.

5.4 Spremljava je tudi pokazala, kako se učenci odzivajo na »dominantni (šolski) kanon ... razmeroma nespremenljiv repertoar del in piscev« (Juvan, 1991: 119). Torej na besedila, ki tvorijo steber srednješolskega bralnega repertoarja vsaj zadnjih 30 let in ki so vsebovana tudi v solidnem in po krivici zavrženem osnutku UN iz l. 1973.

Poglejmo nekaj primerjav: npr. UN 73 predlaga za antično književnost naslednje avtorje: Homer, Sofokles, Aristotel (Poetika), Plaut, Ovid, Horac. Predviden čas: 8 ur.

UN 96 med obveznimi: Homer (Odiseja), Sofokles (Antigona), Katul (Blagoslov ljubezni), Horac (Epoda). Predviden čas: 6 ur + 1 ura za oznako antike.

Ali Prešeren: UN 73: šaljivo satirična verzifikacija, Soneti nesreče, Sonetni venec, Krst pri Savici, Zdravljica. Predviden čas: 9 ur.

UN 96: Slovo od mladosti, Sonetje nesreče, Sonetni venec (1., 7., 8., 15. sonet), Krst pri Savici, Pevcu, Zdravljica. Čas: 9 ur.

Zmanjšan oz. skoraj popolnoma reduciran pa je v novem UN izbor jugoslovanske literature, ki je bila prej upoštevana po kriteriju državnosti.

Npr. UN 73 ima pri evropski romantiki naslednje avtorje: Puškin, Heine, Byron, Scott, Karadžić, Njegoš, Mažuranić. Predvidene ure: 10.

UN 96: Goethe, Byron, Heine, Lermontov. 4 ure + 1 ura za literarnozgodovinski uvod (Njgoš je med prostoizbirnimi predlogi).— So pa v UN 96 zajeti nekateri prej »zamolčani« avtorji, npr. med obveznimi besedili za 3. letnik Balantič in med prostoizbirnimi Hribovšek. Ta dva avtorja in drugi politični izseljenci po 2. sv. vojni prej niso prišli v učne načrte, čeprav je M. Kmecl to predlagal že l. 1970/71, češ naj bi obravnavali tudi »konzervativno koroško, odprto, heterogeno tržaško, slogovno razmeroma moderno, ideološko pa še zmeraj — kar anahronistično — nestrpno argentinsko književnost« (60).

Odzivi učencev na besedila iz »dominantnega kanona« so bili po poročilih spremljevalcev prej ugodni kot neugodni. Razmeroma malo je besedil, ki so jih učenci v večini zavračali. V prvem letniku sta bila to Iliada in Dundo Maroje. Dokaj težko so sprejemali tudi Brižinski spomenik II, psalm Iz globočine, Danteja, Proti zidavi cerkva. — Pri teh besedilih je bila potrebna temeljita dodatna razlaga.

V drugem letniku so bili učencem težavni Sonetje nesreče, pa tudi druge Prešernove pesmi razen Krsta in Zdravljice. Odklonili so Popotovanje od Litije do Čateža, Rimbauda, Salomo, težaven je bil Baudelaire.

V tretjem letniku so neradi brali Cankarjeve Vinjete, Kurenta, deloma Režonjo na svojem, pa Lorco in Prousta.— Spremljevalci pravijo, da so omenjena besedila učenci po obravnavi bolje sprejemali kot pri prvem branju.

V celoti so »težka mesta« za učence torej pretežno starejša besedila z versko vsebino (ne pa kar vsa starejša besedila), Prešeren, evropska nova romantika in nekatera Cankarjeva besedila.

Ti rezultati spremljave vodijo k dvema sklepoma.

a) Demantirajo občutke, da so učencem kar počez težka starejša besedila in da je pouk v srednji šoli treba začeti z besedili kakega drugega časa (največkrat se predlaga kar sodobnost, gl. Krakar-Vogel, 1992). Učenci prav tako odklanjajo nekatera besedila 19. in 20. stoletja. Najbrž pa bi imeli pri slednjih več težav, če svojega branja ne bi mogli opreti na poznavanje literarnega razvoja in na številne književne odnose iz prejšnjih obdobij v sodobnih besedilih.

Zato in zaradi s tem povezanega sistematičnega prikazovanja razvoja literarne ustvarjalnosti smo se tudi v okviru prenove odločili za **literarnozgodovinsko razporeditev obveznih literarnih del** (razen pri uvodnem literarnoteoričnem sklopu v prvem letniku in pri primerjalnem branju zvrstno-tematsko izbranega maturitetnega sklopa v četrtem letniku).

b) Rezultati spremljave so tudi sugestija, katera obvezna besedila kaže zaradi negativnih odzivov med učenci zamenjati z drugimi ali črtati s seznama.

Poleg zamenjave oz. črtanja pa obstaja še druga možnost. Spremljevalci sami pravijo, da so učenci po obravnavi sprejeli mnoga besedila, ki so jih pri prvem branju odklonili. Zato je potrebno zlasti pri težjih besedilih in avtorjih, ki pa jih ni mogoče preprosto »črtati« (nekatera besedila za prvi letnik, Prešeren, Cankar), paziti na dvoje: na bolj odprto izbor besedil oz. na njihovo izbirnost in na privlačno metodično obdelavo: več motivacije, več skupnega branja v šoli, živahno sodelovanje učencev v vseh fazah obravnave, problemsko izzivalno zastavljeno komentiranje (za vse to ni vedno potreben daljši čas za izvedbo, zagotovo pa je potrebna temeljitejša učiteljeva priprava — Krakar-Vogel, 1996/97).

Opazovanje pouka pogosto kaže, da se delo v šoli omejuje na »analizo« besedila, ki naj bi ga bili učenci prebrali doma. Potem se izkaže, da ga večinoma niso prebrali, pri pouku pa sledijo »analizi« brez beril in seveda brez možnosti dejavnega sodelovanja. Na ta način pač ne pridobivajo ne ljubezni do branja še tako zanimive literature ne ničesar drugega, pač pa preprosto čakajo, da vse skupaj čimprej mine. Bolj se obnese tudi že uveljavljen drugačen pristop: pogovor pred branjem, branje besedila in izražanje doživetij v šoli, opredeljevanje in analiza (iskanje nekaterih sestavin) doma, preverjanje rešitev pa spet v šoli.

6. Za uresničevanje kompleksnega temeljnega cilja mora veljati tudi načelo postopnega stopnjevanja zahtevnosti glede dejavnosti in vsebin od začetka proti koncu šolanja. To pomeni npr.:

- postopno prehajanje od pretežnega opazovanja (obnavljanja, razlaganja ...) »vsebine« (1. letnik) in opisov subjektivnega doživljanja prebranih besedil k problemskemu razčlenjevanju in vrednotni presoji motivno tematskih in slogovno kompozicijskih sestavin posameznih besedil (3., 4. letnik),
- postopno prehajanje od vodene (ob vprašanjih in nalogah) k samostojni interpretaciji, izraženi v zaključenem besedilu,
- postopno uvajanje medbesedilnega primerjanja v bralčevo interpretacijo besedil,
- postopno povezovanje literature z drugimi področji — filozofijo, zgodovino, psihologijo ...

Postopno stopnjevanje zahtevnosti se kaže tudi v prehodu od pretežno literarnozgodovinske razporeditve obveznih literarnih del v prvih treh letnikih k obravnavi zvrstnotematsko in razvojno oblikovanega sklopa v četrtem letniku. Pri obravnavi tega gre za najvišjo raven opisanih zahtevnostnih sestavin, na kateri se bralec preizkuša kot samostojen razlagalec čimveč opaženih sestavin prebrane literature. Pri tem se v interpretiranje literarnih besedil, ki je prej temeljilo na povezovanju besedila in literarnozgodovinskega konteksta, sistematično vključuje še primerjanje med besedili istega zvrstnotematskega sklopa. Zmožnost samostojnega interpretiranja oz. primerjanja izbranih literarnih del dokazuje tudi pri končnem pisnem preverjanju v maturitetni esejski nalogi. (O stopnjevanju zahtevnosti razvijanja esejskih oblik gl. N. Barbarič, 1995.)

7. Opisana načela so nekatera v manjši, druga v večji meri že vključena v UN 96. Bolj dosledno in razdelano jih bo zajela končna verzija prenovljenega načrta.

V skupini predvidevamo, naj bi poglavitne rubrike (Etapni cilji, Obvezna besedila in obdobja, Elementi za interpretacijo, Prostoizbirna besedila, predlogi ter Domače branje ostale v enaki obliki. Povsod pa bodo vsebinska dopolnila, ki bodo omogočala doslednejšo uresničitev opisanih načel.

Tako bodo Etapni cilji vsebovali podrobnejši opis dejavnosti pri pouku v posameznem letniku (branje in interpretacija leposlovnih besedil, tvorjenje govornih in pisnih besedil, književno znanje); v rubrikah Obvezna besedila in Domače branje bodo navedene izbirne možnosti (dve ali tri za večino enot), predlogi za prostoizbirna besedila bodo čimbolj raznovrstni ... — Oblikovanje operativnih ciljev (kako obravnavati določeno besedilo, kateri dejavnosti dati prednost, kako organizirati morebitno nivojsko delo ...) za posamezne enote bo prepuščeno učitelju.

8. Upoštevanje opisanih načel opredeljuje naš učni načrt (UN 96 in pripravljajoča se končna verzija) kot kompromis med tremi teoretično »čistimi« tipi: »kurikulum kot dejstvo, kurikulum kot dejavnost in kurikulum kot raziskovanje« (B. G. Heald-Taylor, 1996). Če povzamemo značilnosti posameznih tipov, bi lahko dejali:

- K prvemu tipu se uvršča zato, ker predpisuje določeno število izbranih avtorjev in del, ker učenci (pri enem delu pouka) berejo vsi ista besedila in uporabljajo predpisana gradiva (slednje je pri nas velja pri vseh predmetih).

Vendar pa nekaterih značilnosti te »trde« variante naš učni načrt nima: ne predpisuje »pravih« ali edino veljavnih interpretacij, tudi njegovo težišče ni na podajanju informacij.

- »Dejavnostnemu kurikulumu« se naš učni načrt približuje z opisom učenčevih dejavnosti, s predvidevanjem individualnega in skupinskega dela, odprtih ustnih in pisnih interpretacij, pri čemer dejavnosti učencev vodijo učitelji. V prostoizbirnem delu pa se upoštevajo tudi specifični interesi učencev, ki sodelujejo pri izbiri besedil, gradiv in načinu dela.
- Učni načrt, izdelan po predstavljenih načelih, ima tudi elemente »raziskovalnega kurikuluma«, zlasti v prostoizbirnem delu: učenci sami izbirajo literaturo, ki jih zanima, in način obdelave.

Raziskujejo tiste sestavine del in tiste probleme, ki jih zanimajo, in razvijajo odgovoren odnos do lastnega stika z literaturo. Berejo literarne revije, se navajajo na visoko raven miselnih dejavnosti, razvijajo skupinske metode dela, sodelovanje itd.

9. Učni načrt (96 in končna verzija) je torej tako kompromis v teoretično primerjalnem smislu kot tudi kompromis med »čistimi« načeli in možnostmi praktične realizacije. Prizadeva si upoštevati pozitivne izkušnje in načela naše učnonačrtovalske tradicije ter hkrati vključevati poglobljena načela kurikularne preнове — zlasti s tem, da je snovno razbremenjen in spoznavno kompleksnejši.

Ni pa učno načrtovanje edino področje, na katerem je potrebno uveljavljati opisana načela, če naj uspe prenova v smeri od aktivnega branja besedila h kontekstu in nazaj. Ta načela se morajo vgraditi tudi v oblikovanje beril, učbenikov in drugih didaktičnih gradiv. Predvsem pa se ne bo, v razmerah preнове ali pa brez nje, aktiven stik z leposlovjem dogajal brez primerne »pedagoškega diskurza« (Grosman, 1996). Ta bo moral postati bolj samozavesten, pedagoško profesionaliziran in komunikativen ter manj odvisen od vzorcev akademske pedagoške prakse.

Viri in literatura

Analiza stanja in predlogi za spremembe. Stališča ravnateljev in učiteljev slovenskih gimnazij (1996). Ljubljana: ZRSŠŠ.

Andlovic, Anita, Janja Florjančič, Tanja Jerman, Miriam Urbanec (1997). Slovenski literarni ustvarjalci in stokovnjaki o srednješolskem pouku književnosti. Slovenščina v šoli, 1/97.

Barbarič, Nada (1995). Šolski esej v tretjem letniku srednje šole. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Brooks, Greg (1995). Planning and surveying Curriculum. Referat na 9. evropski konferenci International Reading Association. Budimpešta, julij 1995 (in Ljubljana, oktober 1995, na ustanovitvi Bralnega društva Slovenije).

Carter, Ronald, Michael Long (1991). Teaching Literature. New York: Longman.

Dolgan, Marjan (1981/82). Pripombe k novemu učnemu načrtu za pouk književnosti v usmerjeni srednji šoli. Jezik in slovstvo (JiS), št. 1.

Grosman, Meta (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Grosman, Meta (1996). Kjiževnost med elektronskimi in leksikonskimi pristopi. Delo, KL, 25. 7.

Heald-Taylor, B. G. (1996). Three paradigms for literature instruction in Grades 3 to 6. The Reading Teacher. A journal of the International Reading Association. Volume 49, March.

Juvan, Marko (1991). Literarni kanon. Literatura, št. 13.

Kmecl, Matjaž (1970/71). Sodobna slovenska književnost v srednji šoli. Pripovedna proza. JiS, št. 3.

Kmecl, Matjaž (1972/73). O pripravljanju novega srednješolskega učnega načrta za pouk književnosti. JiS, št. 7-8.

Krakar-Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1992). Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnik sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana.

Krakar-Vogel, Boža, N. Barbarič, R. Kirn (1994). Književnost na maturi. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1995/96). Pouk književnosti v srednji šoli. JiS, št. 1-2.

Krakar-Vogel, Boža (1995). Teme iz književne didaktike. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Krakar-Vogel, Boža (1995/96). Literarna teorija kot sestavina metodičnega sistema šolske interpretacije pri vzgoji kultiviranega bralca. JiS, št. 7-8.

Krakar-Vogel, Boža (1996). Celovita šolska interpretacija Sofoklesove Antigone ob glasnem branju v razredu. Slovenščina v šoli, št. 3/96.

Paternu, Boris (1983/84). Kaj hočemo s poukom književnosti? JiS, št. 5.

- Pennac, Daniel (1996). Čudežno potovanje. Julija Pergar. Ljubljana.
- Rosandić, Dragutin (1986). Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb.
- Saksida, Igor (1996/97). Književni interesi otrok in didaktična gradiva pri pouku v drugem razredu osnovne šole. JiS, št. 1.
- Standards for the English Language Arts. Professional Summary (1996). International Reading Association & National Council of Teachers of English.
- Štrancar, Marjan (1989/90). Non multa — sed multum. K oceni Književnosti A. Laha. JiS, št. 7-8.

Pregledani učni načrti za pouk književnosti

a) Domači

- Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi (1955). Izdal Svet za prosveto in kulturo LRS. Ljubljana: DZS.
- Učni načrt za gimnazije (1964). Ljubljana.
- Osnutek učnega načrta za pouk književnosti v srednjih šolah (1973/74). (Sestavili: Silvo Fatur, Miha Feguš, Vladka Jan, Matjaž Kmecl, Joža Mahnič, Jože Šifrer, Ivo Zrimšek). JiS, št. 3.
- Gimnazija. Predmetnik in učni načrti. Učni načrti za slovenski jezik s književnostjo (1975). Ljubljana.
- Učni načrt za slovenski jezik in književnost, Varianta SR V/2, 525 ur. (1981). Ljubljana.
- Učni načrt za predmet: Slovenski jezik in književnost II. 455 ur. (1987). Ljubljana.
- Katalog znanja iz slovenskega jezika in književnosti za maturo in zaključne izpite na štiriletnih srednjih šolah (1993). Ljubljana: ZRSŠŠ.
- Učni načrt za pouk slovenskega jezika in književnosti v gimnazijah in drugih štiriletnih srednjih šolah (560 ur) (1996). Ljubljana: ZRSŠŠ.

b) Tuji

- The National Curriculum for English (1990). The British Council.
- Lehrplan Hauptschule. Deutsch (1990). München.
- Poizvedovanja o avstrijskem, francoskem, slovaškem učnem načrtu za gimnazije.

Boža Krakar - Vogel

UDK 372.882:373.5:371.214

SUMMARY

THE PRINCIPLES UNDERLYING RENOVATION OF PRE-MATURA LITERATURE PROGRAMMES

The article explains the principles underlying the curricular plan for the pre-matura teaching of literature. The plan is part of the over-all renovation of Slovene language and literature curriculum along the entire vertical. The principles are based on traditional Slovene views on teaching literature, on observation of practice, some empirical studies and comparisons with contemporary foreign theories and practices in teaching literature in general secondary schools. They are as follows: The basic objective of pre-matura teaching of literature is education of a cultivated and sophisticated reader, capable of reading various kinds of literature and accepting it as a creative field of the nation's and mankind's existence. This can be achieved gradually, through stimulating the

student's complex mental (cognitive, emotional and imaginative) activities; through reading a certain number of compulsory, optional and individually selected, canonised and non-canonised authors and works, either in integral form or as excerpts; through fundamentals of literary theory; through drawing connections between works and their authors or stylistic and thematic characteristics of periods; through gradually increasing demands with regard to the students' activities and the complexity of literary analysis; through co-ordination of the curriculum and the design of readers, textbooks, manuals and the teaching process. The new curriculum will be better adjusted to the empirically tested time framework, and more complex in its cognitive intensity.

Predlog učnega načrta za slovenščino v prvem triletju osnovne šole

Po prvem javnem poročilu o delu Projekta za prenovu pouka slovenščine, ki je pred dobrim letom izšlo v Jeziku in slovstvu (XLI 1995/96, št. 1-2), objavljamo v tej številki predlog učnega načrta za prihodnje prvo triletje nove devetletne osnovne šole. Na svoji seji dne 4. 2. 1997 ga je sprejela Predmetna kurikularna komisija za slovenščino v sestavi: predsednik dr. Matjaž Kmecl in člani dr. Marja Bešter, Milena Ivšek, prof., dr. Boža Krakar Vogel, mag. Simona Kranjc, mag. Martina Križaj Ortar, Polona Legvart, prof., Mojca Poznanovič, prof., dr. Igor Saksida.

Pri pripravi poglavij II. A 1., 2., 3., 5., 6. so z avtoricama mag. Martino Križaj Ortar in dr. Marjo Bešter s samostojnimi prispevki sodelovale dr. Leopoldina Plut Pregelj (poslušanje), dr. Sonja Pečjak (branje) ter dr. Lidija Magajna s Terezo Žerdin, prof., (pisanje). Avtorja poglavij II. A. 4. in C. sta dr. Metka Kordigel in dr. Igor Saksida. Pri pripravi drugih poglavij so z avtorji sodelovali predsednik in člani Projekta za prenovu slovenščine. Celotni predlog učnega načrta so recenzirale »notranje« recenzentke dr. Leopoldina Plut Pregelj, dr. Sonja Pečjak in Alenka Kozinc, prof., racionalno evalvacijo pa je opravilo 45 praktikov, učiteljev oziroma vzgojiteljev.

Istočasno z objavo v Jeziku in slovstvu je Predmetna kurikularna komisija za slovenščino poslala ta predlog učnega načrta tudi Področni kurikularni komisiji za osnovno šolo in zunanji recenzentkama mag. Mileni Ivanuš Grmek in mag. Vidi Udovič Medved. Z objavo v tej reviji želita Projekt za prenovu slovenščine in Predmetna kurikularna komisija za slovenščino strokovni in drugi javnosti predstaviti opravljeno delo in se priporočata za pripombe in predloge. Sprejema jih tajnica Predmetne kurikularne komisije za slovenščino Mojca Poznanovič (Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana), in sicer do 15. 5. 1997.

Matjaž Kmecl

*Predsednik Predmetne kurikularne komisije za slovenščino in
Projekta za prenovu pouka slovenščine*

Smisel in namen predmeta

Pouk materinščine — v slovenski šoli pretežno slovenščine — je temeljnega pomena, saj se v jeziku ustvarjajo in prenašajo pomeni in sporočila, v njem je ključ do razumevanja samega sebe in sveta, materinščina je osnovna možnost medsebojnega sporazumevanja in sodelovanja. Ni misli in sporočila, dokler nista izoblikovana v besedi; njuni natančnost, učinkovitost in doseg so torej neposredno odvisni od jezikovne zmožnosti in znanja. To ne velja le za slovenščino kot učni predmet, temveč tudi kot učni jezik; sleherni učni predmet mora biti jezikovno dobro in natančno formiran in je zato na svojem področju soodgovoren za učenčevo jezikovno oblikovanost: od tega je v veliki meri odvisna kakovost področnega znanja. Pouk slovenščine se torej po svojih učinkih in pomembnosti razteza daleč preko samega predmeta; seveda pa njegova temeljna naloga slej ko prej ostaja skrbno in vztrajno razvijanje učenčevega osebnega jezika v dobro uporabno in ozaveščeno obvladovanje materinščine same na sebi ter utrjevanje zavesti, da je slovenščina državni jezik.

To uresničuje z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih dejavnosti — poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Končni namen jezikovnega pouka je opismenjenost v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti, pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov; pri književnem pouku pa se prepoznavanju umetnostnega jezika pridružuje še bolj poudarjeno vključevanje vseh tistih številnih kulturnih, etičnih, duhovnih in vsakršnih drugih funkcij, ki jih literatura kot ena najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov premore in so za zgodovinsko obstajanje slovenstva povrh še posebej pomembne.

Takšen teleološki smisel in namen predmeta se na različnih stopnjah šolanja prilagaja duševni doraslosti in duhovni dojemljivosti oziroma razvojni stopnji učencev; v prvem osnovnošolskem triletju se zato omejuje na začetne spretnosti, zmožnosti in znanja, vendar z jasnimi in vključevalnim pogledom na nadaljevanje do konca osnovne, pa tudi srednje šole.

I. Splošni, funkcionalni in izobraževalni cilji v prvem triletju osnovne šole

A. Splošni cilji

1. Učenci razvijajo pozitiven odnos do slovenskega jezika kot primarnega sredstva za izražanje misli, stališč, občutij in izkušenj, pa tudi za razumevanje drugih in sebe. Razvijajo tudi pozitiven odnos do slovenske književnosti, saj jim branje umetnostnih besedil pomeni stik z izkušenskimi vzorci kulture in možnost za estetsko uživanje in preseganje spoznavnih omejitev stvarnosti.
2. Učenci se zavedajo posebnega statusa slovenskega jezika kot državnega jezika v Republiki Sloveniji.
3. Učenci razmišljajoče sprejemajo raznovrstna neumetnostna in umetnostna besedila, ki so primerna njihovi starosti in so posredovana neposredno ali medijsko. V okviru medijske vzgoje se učenci začnejo zavedati svoje izpostavljenosti medijskim sporočilom. Iz besedil izluščijo temeljne vrednote (resnično/neresnično, prav/narobe, pošteno/nepošteno) ter se učijo presoati in vrednotiti tuja in svoja besedila.
4. Učenci z jezikom dejavno in miroljubno rešujejo probleme v različnih življenjskih situacijah (tj. sporazumevanje namesto umika vase, vračanja na manj zrele oblike vedenja ali fizičnega obračunavanja) in se znajo okoliščinam primerno jezikovno obnašati.
5. Učenci se navajajo na knjižni jezik ter tako obogatijo svoj osebni neknjižni jezik (narečje/pokrajinski pogovorni jezik) z narodno predstavitvenim in narodnozdrževalnim (pogovornim in zbornim) knjižnim jezikom.

6. Učenci razvijajo pozitiven odnos do vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. do poslušanja in branja ter govorjenja in pisanja, saj jim te odpirajo nove možnosti za zadovoljevanje vedoželjnosti in osnovnih čustvenih in družbenih potreb. Učenci preko izkušenj v teh dejavnostih spoznajo, da obvladovanje poslušanja in govorjenja ter branja in pisanja povečuje njihovo zmožnost delovanja v lastnem okolju ter spoznavanja stvarnega in domišljjskega sveta.

7. Učenci zbrano poslušajo (so)govorca, saj se zavedajo pomena poslušanja za pridobivanje novih znanj o stvarnosti ter za spoznavanje drugih ljudi in za sodelovanje z njimi.

8. Učenci razvijajo pripravljenost za govorjenje, tj., razvijajo zaupanje vase ter pogum za izražanje in posredovanje svojih misli, stališč, čustev in izkušenj ter domišljjskega sveta, hkrati pa ohranjajo potrebo po ustvarjalnosti.

9. Učenci drseče in skozi igro vstopajo v samobranje in spontano pisanje. Zavedajo se, da pri branju neumetnostnih besedil pridobivajo novo znanje, za kar pa je potrebno obvladati tudi osnovne bralne in učne pristope; branje začnejo uporabljati kot sredstvo za učenje in zabavo. Pri pisanju se navajajo na rabo ustaljenih grafičnih sistemov, pri urjenju tehnike pisanja pa razvijajo vztrajnost ter zavestno nadzorovanje telesa, roke, pozornosti in mišljenja; z lastno dejavnostjo odkrivajo in preizkušajo pisni jezik.

B. Funkcionalni cilji

1. Učenci spontano, drseče in skozi igro vstopajo v svet branja in pisanja.
2. Učenci sodelujejo v dvogovornem sporazumevanju:
 - 1) Učenci se pogovarjajo s sogovorci ter usvajajo temeljna načela vljudnega in uspešnega pogovarjanja.
 - 2) Učenci sprejemajo (poslušajo in berejo) njim/komu drugemu namenjena zasebna in javna pozivna in povezovalna besedila.
 - 3) Učenci tvorijo zapisana zasebna pozivna in povezovalna besedila.
3. Učenci sprejemajo in tvorijo enogovorna neumetnostna besedila:
 - 1) Učenci poslušajo (in gledajo), pa tudi berejo svoji starosti ustrezna stvarna prikazovalna besedila o družbenem in naravnem okolju.
 - 2) Učenci govorno nastopajo, pa tudi pišejo krajša preprostejša prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter o tem, kar so doživeli/videli/slišali/brali.
4. Učenci sprejemajo, interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila:
 - 1) Učenci poslušajo (in gledajo), pa tudi berejo umetnostna besedila.
 - 2) Učenci govorno, pa tudi pisno interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila — upovedujejo lastne domišljjske svetove ali govorijo/pišejo o svojem odnosu do umetnostnih besedil.
5. Učenci pri govorjenju razvijajo svojo slovarsko, slovnično, pragmatično in pravorečno zmožnost, s pisnimi vajami pa pravopisno zmožnost.
6. Učenci se z učiteljem/med seboj pogovarjajo o svojem jezikovnem okolju.

C. Izobraževalni cilji

1. Učenci spoznajo glasovno in prozodično sestavo govornega toka.
2. Učenci spoznajo ustaljeni sistem slovenske pisave.
3. Učenci pridobivajo prve jezikoslovne in literarnoteoretske pojme, in sicer na ravni razumevanja in rabe jezikoslovnih in literarnoteoretskih izrazov.

II. Operativizacija funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) ter predlagana umetnostna besedila

A. Operativizacija funkcionalnih ciljev

1. Učenci spontano, drseče in skozi igro vstopajo v svet branja in pisanja.

1.	2.	3.
1 Poslušajo različne zvoke, posamezne besede in povedi: 1.1 Poslušajo različne zvoke; navajajo njihov izvor/pomen ter jih gibalno, likovno in glasovno izražajo. 1.2 Poslušajo posamezne besede; v besedah prepoznajo in navajajo: a) zloge in njihovo zaporedje, b) glasove in njihovo zaporedje, c) začetni/končni zlog oz. glas ter navajajo besede na isti začetni/končni zlog, isti začetni/končni/... glas.		
2 Seznanjajo se z zapisanimi besedili: 2.1 Listajo po knjigi/časopisu/reviji ipd. ter prepoznajo slikovni in črkovni del. 2.2 Iz časopisa/revije izrezujejo slike, ki se navezujejo na tematiko, o kateri se pogovarjajo. 2.3 "Glasno berejo" slike/ilustracije. 2.4 Ob slikah/ilustracijah sledijo poslušnemu besedilu. 2.5 Berejo (imenujejo) nekatere črke in nekatere besede (npr. svoje ime, ime sošolca ipd.).		
3 Vadijo osnove pisanja, in sicer: 1) držo telesa pri pisanju, 2) držo in uporabo različnih pisal, 3) orientacijo na svojem telesu, v prostoru in na papirju, 4) smer pisanja od leve proti desni, od zgoraj navzdol, 5) poteze, ki tvorijo prvine črk in števč (z različnimi gibalno-grafičnimi vajami v prostoru in na papirju).		
4 Spontano in drseče vstopajo v pisanje: 4.1 Opazujejo like/predmete in jih na osnovi enakosti/podobnosti razvrščajo v skupine; povedo, v čem so si enaki/podobni/drugačni. 4.2 V zapisani besedi zaznamujejo enake črke, v besednih parih pa različne. 4.3 Spontano si zapisujejo oz. prerišujejo črke ter jih povezujejo z glasovi. 4.4 Spontano si zapisujejo oz. prerišujejo preproste besede. 4.5 Spontano napišejo svoje ime oz. kar znajo. 4.6 Narišejo oz. spontano napišejo besedilo.		
5 Vadijo tekoče in pravilno glasno branje tiskanih besedil, tj.: 1) vezavo glasov v daljše enote (daljše in manj znane besede še glaskujejo in zlogujejo), 2) knjižno izgovor črk in nezložnih predlogov, 3) knjižno naglaševanje besed. 2.2 Vadijo tudi tiho oz. šepetajoče branje zelo kratkih preprostih besedil.		
6 Vadijo tekoče in pravilno glasno in tiho branje tiskanih in pisanih besedil. 2.2 Pri glasnem branju vadijo: 1) knjižno izgovor črk in nezložnih predlogov, 2) knjižno naglaševanje besed, 3) uresničevanje končnih ločil in vejice z ustrezno intonacijo.		
3 Vadijo začetno pisanje: 1) Glasove zapisujejo z ustreznimi velikimi in malimi tiskanimi črkami, in sicer po dogovorjeni smeri, obliki in velikosti. 2) Z gibalno-motoričnimi vajami po papirju in v črtovju vadijo nekatere prvine pisanih črk in povezav med njimi.		
4 Vadijo pisanje velikih in malih tiskanih in pisanih črk: 1) Glasove zapisujejo z ustreznimi velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami, in sicer po dogovorjeni smeri, obliki in velikosti. 2) Izboljšujejo skrbnost, natančnost, hitrost in tekočnost pisave.		
4 Vodi eno in drseče vstopajo v pisanje: 4.1 S table/iz knjige prepišejo krajše besedilo, tudi z dopolnjevanjem. 4.2 Sledijo počasnemu besednemu ali povednemu nareku. 4.3 Zapisujejo si svoje in tuje misli ter občutke -- pri tem je težišče na pomenu, ne na pravilni obliki zapisa. 4.4 Besedilo prebirajo zato, da bi preverili/popravili/izboljšali zapis.		
4 Vadijo samostojno pisanje: 4.1 S table/iz knjige prepišejo krajše besedilo. 4.2 Sledijo krajšemu besedilnemu nareku. 4.3 Zapisana besedila presojajo glede na čitljivost pisave in pravilnost zapisa.		

2. Učenci sodelujejo v dvogovornem sporazumevanju.

2.1 Učenci se pogovarjajo s sogovornici ter usvajajo temeljna načela vljudnega in uspešnega pogovarjanja.

1.	2.	3.
1 Vadijo neposredno/osebno pogovarjanje -- začnejo neposredni/osebni pogovor oz. se odzovejo na govorjenje drugega:		
1.1 Svojega sogovornca pozdravijo, nato pa ga o čem obvestijo/mu kaj vrednotijo/ga na kaj opozorijo/ga kaj vprašajo/od njega kaj zahtevajo/mu kaj prepovedo/ga kam povabijo/mu izrekajo navodilo za delo.		
1.2 Sogovorncu se zahvalijo/opravičijo, mu kaj obljubijo ali voščijo/čestitajo, ga tolažijo/spodbujajo.		
1.3 Sogovornca pozorno poslušajo in ga ne prekinjajo, temveč počakajo, da pridejo na vrsto, ter se smiselno odzovejo, in to nebesedno ali ustno -- mu odgovorijo, ga prosijo za pojasnilo, če česa niso razumeli, oz. mu povedo svoje mnenje o tem, o čemer se govori, izrekajo soglasje ali nestrinjanje, ga prepričujejo, se z njim pogajajo ter sklepajo sporazume.		
2 Vadijo pogovarjanje po telefonu -- odzovejo se na telefonski klic, pa tudi začnejo pogovor.		

2.2 Učenci sprejemajo (poslušajo in berejo) njim/komu drugemu namenjena zasebna in javna pozivna in povezovalna besedila.

1.	2.	3.
1 Poslušajo kratka preprosta glasno brana/posneta/ekranizirana zasebna in javna besedila, kot so: obvestilo, opozorilo, prepoved, zapoved/prošnja, navodilo za delo/igro, vabilo, pozdrav, zahvala, voščilo, čestitka, opravičilo, pohvala:		
1.1 Pred poslušanjem se umirijo ter ob pomoči učitelja aktivirajo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in temi.		
1.2 Med poslušanjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na govornika in na govorjeno besedilo; ne ustvarjajo motenj/hrupa z igranjem, gibanjem in govorjenjem.		
1.3 Po poslušanju se z učiteljem/sošolci pogovarjajo o besedilu:		
1) Navedejo vrsto in temo besedila. 2) Obnovijo besedilo, in sicer tako, da navedejo bistvene podatke. 3) Glasno razmišljajo o tem, kdo je tvorec in kdo naslovnik besedila ter kaj želi tvorec od naslovnika; svoje mnenje utemeljijo. 4) Če je bilo besedilo namenjeno njim, se nanj ustrezno govorno/pisno/nebesedno odzovejo.		
	2 Glasno berejo kratka preprosta tiskana zasebna in javna tiskana besedila, kot so: obvestilo, opozorilo, vprašanje, prepoved, zapoved/prošnja, pozdrav, voščilo, čestitka, opravičilo, pohvala:	2 Glasno in tiho berejo kratka preprosta zasebna in javna tiskana in pisana besedila, kot so: obvestilo, opozorilo, prepoved, zapoved/prošnja, navodilo za delo/igro, oglas, vabilo, pozdrav, zahvala, voščilo, čestitka, opravičilo, pohvala:
	2.1 Pred branjem se umirijo ter ob učiteljevi pomoči aktivirajo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in temi.	
	2.2 Med branjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na zapisano besedilo.	
	2.3 Po branju se z učiteljem/sošolci pogovarjajo o besedilu:	
	1) Navedejo vrsto in temo besedila. 2) Obnovijo besedilo, in sicer tako, da navedejo bistvene podatke. 3) Glasno razmišljajo o tem, kdo je tvorec in kdo naslovnik besedila ter kaj želi tvorec od naslovnika; svoje mnenje utemeljijo. 4) Če je bilo besedilo namenjeno njim, se nanj ustrezno govorno/pisno/nebesedno odzovejo.	
		5) V besedilu podčrtajo zahtevani podatek (npr. naslov, nagovor, podpis, datum, določeno besedo/besedno zvezo/poved). 6) V besedilu podčrtajo tista jezikovna znamenja, iz katerih so prepoznali pisca in naslovnika. 7) V besedilih podčrtajo tista jezikovna znamenja, iz katerih so prepoznali, kaj želi tvorec od naslovnika; glasno razmišljajo o tem, ali so podčrtani izrazi vljudni ali ne.

2.3 Učenci tvorijo zapisana zasebna pozivna in povezovalna besedila.

1.	2.	3.
Ob zgledu narekujejo učitelju zasebno besedilo, in sicer pozdrav, voščilo, čestitko, zahvalo, opravičilo, prošnjo, vabilo; pri tem posnemajo značilno zgradbo določene besedilne vrste.	Ob zgledu pišejo kratka, eno-/dvo-povedna zasebna besedila, s katerimi nagovorijo naslovnika ali se odzovejo na besedila drugega.	Ob zgledu pišejo krajša preprostejša zasebna besedila, in to prijateljem ter enako starim ali starejšim sorodnikom/znancem.

3. Učenci sprejemajo in tvorijo enogovorna neumetnostna besedila.

3.1 Učenci sprejemajo enogovorna neumetnostna besedila.

3.1.1 Učenci poslušajo (in gledajo) svoji starosti ustreznega glasno brana/posneta/ekranizirana stvarna prikazovalna besedila o družbenem in naravnem okolju.

1.	2.	3.
Poslušajo in gledajo: - predstavitev, opis in oznako osebe, - opis življenja ljudi danes in nekoč, - opis živali, rastline in predmeta, - opis življenja živali, - opis prostora, kraja in poti, - pripoved/vest o zanimivem dogodku:		
1 Pred poslušanjem se umirijo ter ob pomoči učitelja aktivirajo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in temi.		
2 Med poslušanjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo svojo pozornost na govorca in na govorjeno besedilo; ne ustvarjajo motenj/hrupa z igranjem, gibanjem in govorjenjem.		
3 Po poslušanju se z učiteljem/sošolci pogovarjajo o besedilu:		
1) Navedejo vrsto in temo besedila. 2) Obnovijo besedilo, in sicer tako, da navedejo bistvene podatke. 3) Povedo svoje mnenje o besedilu (npr. ali se jim zdi zanimivo ali ne, resnično ali ne, ali so podatki zanje novi ali ne, ali so osebe ravnale prav ali ne, pošteno ali ne ipd.) ter ga utemeljijo. 4) Pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu. 5) V pripovednih besedilih predvidijo nadaljevanje/konec besedila ter utemeljijo svoje predvidevanje. 6) Še enkrat poslušajo v posameznih prvinah spremenjeno besedilo in popravljajo napake (tako vadijo kritično poslušanje).		
		6) Ustno/pisno odgovorijo na učiteljeva pisna vprašanja. 7) Samostojno ustno obnovijo vsebino.

3.1.2 Učenci berejo svoji starosti ustreznega stvarna prikazovalna besedila o družbenem in naravnem okolju.

1.	2.	3.
	1 Glasno berejo tiskana besedila: - predstavitev, opis in oznako osebe, - opis življenja ljudi, - opis živali, rastline, predmeta in prostora, - opis življenja živali, - pripoved/vest o zanimivem dogodku.	1 Glasno in tiho berejo tiskana in pisana besedila: - predstavitev, opis in oznako osebe, - opis življenja ljudi danes in nekoč, - opis živali, rastline in predmeta, - opis življenja živali, - opis prostora, kraja in poti, - pripoved/novico o zanimivem dogodku, - razne sezname (urnik, kazalo v knjigi/reviji, cenik ipd.).
1.1 Pred branjem se umirijo ter ob pomoči učitelja aktivirajo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in temi.		
1.2 Med branjem vzdržujejo koncentracijo ter usmerjajo pozornost na zapisano besedilo.		
1.3 Po branju se z učiteljem/sošolci pogovarjajo o besedilu:		
1) Navedejo vrsto in temo besedila. 2) Obnovijo besedilo, in sicer tako, da navedejo bistvene podatke. 3) Povedo svoje mnenje o besedilu (npr. ali se jim zdi zanimivo ali ne, resnično ali ne, ali so podatki zanje novi ali ne, ali so osebe ravnale prav ali ne, pošteno ali ne ipd.) ter ga utemeljijo.		

	4) Pripovedujejo o svojih izkušnjah, občutkih ipd. ob besedilu. 5) V pripovednih besedilih predvidijo nadaljevanje/konec besedila ter utemeljijo svoje predvidevanje. 6) Podčrtajo si nove/nezneane besede; iz sobesedila prepoznajo njihov pomen ter ga razložijo opisno/s sopomenko ali protipomenko/v rabi. 7) Z učiteljevo pomočjo najdejo in podčrtajo ključne besede. 8) V pripovedi/novici o dogodku določijo zaporedje dejanj (povedo, katero dejanje je bilo prvo/drugo). 9) V besedilu podčrtajo zahtevani podatek (npr. naslov, nagovor, podpis, datum, določeno besedo/besedno zvezo/poved); podčrtajo premi govor in povedo, po čem so ga prepoznali in čemu ga je pisec uporabil.
2 S pomočjo knjižničarja/knjižničarke poiščejo knjigo/časopis/revijo v knjižnici.	3 Sami iščejo podatke v ustreznih knjigah/časopisih/revijah.

3.2 Učenci tvorijo enogovorna neumetnostna besedila.

3.2.1 Učenci govorno nastopajo — tvorijo krajša preprostejša prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter o tem, kar so doživeli/videli/slišali/brali.

1.	2.	3.
Ob učiteljevi spodbudi (npr. ob vprašanjih): 1) se predstavijo, opišejo in označijo, 2) predstavijo, opišejo in označijo člane svoje družine, svoje prijatelje, sošolce idr., 3) opišejo bitja/predmete/prostore (na sliki), 4) povedo, kaj delajo osebe na sliki/ljudje v poklicih, 5) povedo, kaj delajo čez dan in kaj radi delajo ter pojasnijo, zakaj, 6) pripovedujejo o dogodkih, ki so jih doživeli, 7) napovedo, kaj bodo delali po prihodu iz šole ipd., 8) obnovijo poslušano besedilo.	Ob učiteljevi spodbudi (npr. ob vprašanjih) in zgledih: 1) se predstavijo, opišejo in označijo, 2) predstavijo, opišejo in označijo člane svoje družine, svoje prijatelje, sošolce idr., 3) opišejo bitja/predmete/prostore (na sliki), 4) opišejo znane osebe/živali/predmete/prostore/stavbe, 5) povedo, kaj delajo osebe na sliki/ljudje v poklicih ter kaj se dela z orodjem/v prostorih, 6) opišejo svoj "delovni dan"/delovni dan svojih staršev idr. (pri tem sledijo zaporedju dejanj), 7) navedejo in opišejo svoje vsakdanje dejavnosti/obveznosti ter dejavnosti/obveznosti drugih (tudi ob slikah), 8) pripovedujejo o dogodkih, ki so jih doživeli; dogodke ovrednotijo ter utemeljijo svoje mnenje; 9) pripovedujejo o tem, kar so videli (npr. na TV), in o tem, kar jim je kdo rekel/povedal/prebral/napisal, ter to ovrednotijo; svoje mnenje utemeljijo.	Ob zgledih ter učiteljevem miselnem vzorcu in ponujenih izrazih: 1) predstavijo, opišejo in označijo sebe, člane svoje družine, svoje prijatelje idr., 2) opišejo znane osebe/živali/predmete/prostore/stavbe, 3) ocenijo razpoloženje oseb na sliki, svojo oceno utemeljijo in razmišljajo o vzrokih za tako razpoloženje, 4) pripovedujejo o svojih občutkih ob določenem dogodku, 5) povedo, kaj bi bili radi po poklicu, utemeljijo svojo odločitev, opišejo delo ljudi v tem poklicu in navedejo pogoje za doseg tega cilja; 6) povedo, kje bi radi živeli, utemeljijo svojo odločitev, opišejo ta kraj in življenje v njem ipd., 7) opišejo svoj "delovni teden"/delovni teden svojih staršev idr. (pri tem sledijo zaporedju dejanj), 8) opišejo svojo pot v šolo/h krožku ipd. ter določijo stopnjo nevarnosti posameznih delov poti, svoje mnenje utemeljijo; 9) pripovedujejo o dogodkih, ki so jih doživeli oz. videli ali slišali zanje, jih ovrednotijo ter svojo oceno utemeljijo; 10) vrednotijo svoja dejanja in dejanja drugih ter utemeljijo svojo oceno, 11) obnovijo poslušano/prebrano besedilo, 12) prvine stvarnosti uvrstijo v ustrezno skupino (z nadpomenko/poimenovanjem celote, katere del so).

3.2.2 Učenci pišejo krajša preprostejša prikazovalna besedila o sebi in svojem družbenem oz. naravnem okolju ter o tem, kar so doživeli/videli/slišali/brali.

1.	2.	3.
Ob zgledu narekujejo učitelju kratke preproste opise, oznake in pripovedi -- pri tem posnemajo značilno zgradbo določene besedilne vrste; tako vadijo ločevanje govorjenja od pisanja.	Pisno odgovarjajo na učiteljeva pisna vprašanja o sebi, svojem okolju in o tem, kar so doživeli/videli/slišali/brali.	1) Pisno odgovarjajo na učiteljeva pisna vprašanja o sebi, svojem okolju in o tem, kar so doživeli/videli/slišali/brali. 2) Ob zgledih pišejo kratke preproste opise, oznake in pripovedi ter obnove.

4. Učenci sprejemajo, interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

4.1 Učenci sprejemajo umetnostna besedila.

4.1.1 Učenci poslušajo (in gledajo) umetnostna besedila.

1.	2.	3.
1 Razvijajo zmožnost poslušanja umetnostnega besedila in gledanja lutkovne in gledališke predstave ter filma. Prepoznajo <i>govorno situacijo poslušanja umetnostnih besedil</i> . Ob poslušanju besedilo v mislih dopolnijo s svojimi domišljjskimi podobami in ga povezujejo s svojim izkustvenim in čustvenim svetom.		
2 Razvijajo sposobnost za identifikacijo z eno izmed književnih oseb: 1) V mislih oblikujejo <i>svojo</i> domišljjsko čutno podobo književne osebe . Podatke iz besedila dopolnijo s podobami iz vsakdanje izkušnje ter domišljjskimi slikami, ki izvirajo iz poslušanja oz. gledanja drugih umetnostnih del. Najdejo podobnost med seboj in književno osebo (= vrata za identifikacijo). 2) Besedilno stvarnost opazujejo iz <i>svojega zornega kota</i> . 3) Zaznavajo motive za ravnanje književnih oseb , ki jih poznajo iz lastne izkušnje.		
3 Razvijajo sposobnosti doživljanja in razumevanja besedilne stvarnosti: 1) V mislih oblikujejo domišljjsko čutno predstavo dogajalnega prostora tako, da povežejo besedilo s prostori, ki jih poznajo iz svojega življenja in iz drugih umetnostnih del. 2) Prepoznajo dva časa: <i>danes in nekoč</i> . Sledijo kronološkemu zaporedju dogodkov. 3) Začenjajo zaznavati mejo med domišljjskim in realnim. 4) Posamezne literarne motive sprejemajo kot zaključene celote. 5) Razumejo, da je avtor besedila nekdo drug kot tisti, ki jim pripoveduje (= učitelj).		
4 Književne zvrsti in vrste: Ob imenu književne vrste in po poslušanju nekaj povedi (verzov) si priključijo v spomin svoje literarnoestetske izkušnje s to literarno vrsto. Na podlagi tega oblikujejo svoja pričakovanja.		
4.1 Poezija: 1) Zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi ob poslušanju interpretativnega branja pesmi (branje sošolca, učiteljevo branje, poslušanje posnetka). <i>I. Gruden: Pesmica o čričku</i> <i>O. Župančič: Zvonovi</i> <i>N. Grafenauer: Kokosenzacija</i> 2) Ob poslušanju branja pesmi in poslušanju recitacije zaznavajo ritem pesmi in doživljajo razliko med hitrim in počasnim ritmom. Na menjave ritma se čustveno odzovejo. <i>O. Župančič: Pismo</i> <i>J. Stritar: Žabja svatba</i> 3) Zaznavajo rimo kot zvočni lik ter po poslušanju ponovijo rimane dvojice besed. <i>M. Rainer: Žabeceda</i> 4) Ob poslušanju razvijajo asociativne sposobnosti: iščejo tematsko (osrednjo) besedo ter nizajo svoje asociacije ob taki besedi. <i>V. Brest: Bele snežinke</i> <i>D. Radović: Malim so všeč</i> <i>K. Kovič: Zlata ladja</i>		

7) Ustrezno reagirajo na čustvene sestavine besedila in besedilo označujejo na podlagi lastnega doživljanja ob poslušanju. <i>V. Jeraj: Uspavanka</i> 9) Razumejo sporočilnost poslušanega besedila. Povezujejo slušno besedno gradivo z zvočno opremo besedila (šumi, glasba), doživljajo "zvočno prostornino" posnetega besedila.	5) Razlikujejo pomensko podobne besede na podlagi različne čustvene obarvanosti besede in sobesedila. <i>S. Kosovel: Sonček boža tačice</i> 6) Razumejo in pojasnjujejo preproste primeri. <i>N. Grafenauer: Pravljica</i> 8) Prepoznajo vidne in slušne sestavine pesemskih slik (barve, oblike, zvoki). <i>S. Kosovel: Večer</i>	5) Razlikujejo pomensko podobne besede na podlagi različne čustvene obarvanosti besede in sobesedila. <i>S. Kosovel: Sonček boža tačice</i> 6) Razumejo in pojasnjujejo preproste primeri. <i>N. Grafenauer: Pravljica</i> 8) Prepoznajo vidne in slušne sestavine pesemskih slik (barve, oblike, zvoki). <i>S. Kosovel: Večer</i>
4.2 Proza: Pravljico prepoznajo po treh elementih: - formalni začetek, - preteklik, - za pravljico značilni pripovedni ton. <i>Grimm: Rdeča kapica</i>	Prepoznajo za pravljico značilne: - književne osebe, - formalni konec, - pravljici lok. <i>Grimm: Sneguljčica</i>	Opazijo razliko med pravljico in pripovedjo, v kateri je besedilna stvarnost podobna svetu, v katerem živijo. <i>E. Peroci: Moj dežnik je lahko balon</i> <i>L. Kovačič: Tejko zida hišo</i>
4.3 Dramatika: 1) Ogledajo si gledališko predstavo in lutkovno predstavo (lahko tudi na video posnetku). Primerjajo prebrano pravljico in predstavo po isti predlogi. Tako spoznavajo značilnosti književnosti in gledališča. 2) Prepoznajo glavne osebe, zaznavajo in doživljajo dogajalni prostor gledališča in druge prvine gledališkega dogodka. Razumejo potek dogajanja v predstavi in sporočilo povezujejo z lastnimi izkušnjami. 3) Poslušajo radijsko igro, oblikujejo domišljjsko čutno podobe oseb na podlagi posebnosti govora osebe in zvočne opreme radijskega besedila. <i>S. Makarovič: Volk in sedem kozličkov</i> 4) Ogledajo si risanke in upovedujejo zgodbo. Prepoznajo besedilne klišee. Preberejo besedilo in si ogledajo risanko, posneto po predlogi, ter spoznavajo značilnosti medijev. 5) Ogledajo si otroški film. Če je film posnet po literarni predlogi, primerjajo obe besedili in spoznavajo posebnosti medijev. Spoznavajo razlike med risanko in filmom.		
3) Vsebino govora, način govora in zvočno opremo v radijski igri povezujejo v bogatejše domišljjske podobe ter tako razvijajo eidetsko-predstavno zmožnost. <i>F. Milčinski: Zvezdica Zaspanka</i>	3) Dojemajo že posamezne simbolične prvine zvočne opreme radijske igre. <i>F. Puntar: A</i>	

4.1.2 Učenci berejo umetnostna besedila.

1.	2.	3.
1 Sami skušajo brati zgodbo ob znani slikanici, "berejo" ilustracije in posamezne dele besedila ter pesmi, ki jih znajo na pamet.	1 Po poslušanju berejo literarno besedilo. Tiho (poltiho) berejo krajše neznano besedilo (slikanico). Po predhodni pripravi berejo na glas. 2 Razvijajo zmožnost ustvarjalnega dialoga z umetnostnim besedilom: Branje umetnostnega besedila prepoznajo kot posebno situacijo in pripravijo ustrezen model odzivanja: književno doživetje bodo morali po potrebi popraviti.	1 Berejo neznano literarno besedilo tiho in poltiho. Koncentrirano berejo daljša besedila, po predhodni pripravi berejo glasno. 2 Razvijajo zmožnost ustvarjalnega dialoga z umetnostnim besedilom: Vstopajo v ustvarjalni dialog z umetnostnim besedilom, se identificirajo in literarni svet povezujejo s svojim izkustvenim in čustvenim svetom.
3 Razvijajo zmožnost za identifikacijo z eno izmed književnih oseb: Vrata za identifikacijo najdejo tako, da poiščejo podobnosti med književno osebo in seboj. 1) V mislih oblikujejo domišljjsko čutno predstavo književnih oseb tako, da se ob branju spomnijo, kakšno so si to osebo predstavljali, ko so poslušali zgodbo/pesem. 2) Besedilno stvarnost opazujejo iz svojega zornega kota. 3) Prepoznajo dobre in slabe književne osebe.	Zmožni so se identificirati s književno osebo, ki je sicer nekoliko drugačna od njih samih, a jim je po drugi strani še zelo podobna.	1) Prepoznajo glavne in stranske književne osebe, ločijo glavno osebo in njenega nasprotnika. 2) Privzemajo zorni kot ene književne osebe (identifikacijske figure). 3) Razumejo tiste motive za ravnanje književnih oseb, ki jih poznajo iz izkustvenega sveta.

4 Razvijajo zmožnost doživljanja in razumevanja besedilne stvarnosti:		
	1) V mislih si oblikujejo domišljjsko čutno predstavo dogajalnega prostora, in sicer tako, da se ob branju spomnijo, kakšen so si <i>ta</i> dogajalni prostor predstavljali, ko so besedilo poslušali.	1) Oblikujejo si domišljjsko čutno predstavo dogajalnega prostora, in sicer tako, da povezujejo besedilo s svojimi domišljjskimi slikami ter s prostori, ki jih poznajo iz vsakdanjega sveta in iz umetnostnih del (književnost, ilustracija, film, risanka).
	2) Prepoznajo le dva časa: danes in nekoč. Sledijo kronološkemu toku dogodkov. 3) Sprejemajo posamezne literarne motive kot zaključene celote.	2) Dogajalni čas prepoznajo tudi iz posrednih besedilnih signalov (besede <i>kočija</i>, <i>goldinar</i> itd.) 3) Razvijajo razumevanje vzročno-posledičnega zaporedja literarnih motivov. 4) Zaznavajo razliko med dogajanjem v domišljiji in realnem svetu.
5 Književne zvrsti in vrste: Ob imenu književne vrste oz. po poslušanju nekaj povedi (verzov) si priključijo v spomin <i>svoje</i> literarnoestetske izkušnje s <i>to</i> književno vrsto. Na podlagi tega oblikujejo svoja pričakovanja.		
5.1 Poezija:		
4) Razumljivo recitirajo pesem, ki so se jo naučili na pamet. 7) Zaznavajo in doživljajo glavne motive v pesmi. 8) Ustrezno reagirajo na čustvene sestavine besedila in besedilo označujejo na podlagi lastnega literarnega doživetja (vesela, žalostna pesem). 9) Razumejo sporočilnost oziroma temo besedila.		1) Učenci zaznavajo in doživljajo zvočnost pesmi. Zvok besede in zvočno slikanje (onomatopoijsko) povezujejo s podobami, ki jih vzbuja besedilo. 2) Zaznavajo ritem pesmi in ga povezujejo z njeno sporočilnostjo. 3) Zaznavajo rimo kot zvočni lik. 5) Zaznavajo likovno podobo besedila. 6) Razumejo in pojasnjujejo preproste primere. 7) Prepoznajo vidne in slušne sestavine pesemskih slik (barve, oblike, zvoki). 9) Besedilo na ravni teme primerjajo z že poslušanimi oziroma prebranimi besedili.
5.2 Proza:		
Ob poslušanju branja odraslega "berejo" tiste dele pravljic, ki jih znajo na pamet.	1) Berejo bogato ilustrirane pravljice. 2) Berejo pravljice, ki jih poznajo. 3) Berejo dvodelne in tridelne pravljice. 4) Prepoznajo: formalni začetek in konec pravljice, pretekli čas, za pravljico značilne književne osebe in čudeže.	1) Berejo pravljice in pripovedi. 2) Prepoznajo značilni pravljični lok. 3) Spoznavajo mejo med realnim in domišljjskim svetom ter vedo, da je besedilna stvarnost v pripovedi podobna svetu, v katerem živijo.
5.3 Dramatika:		
1) V razredu uprizorijo besedilo, s tem pa literaturo nadgradijo z gledališkimi izraznimi sredstvi (izdelava lutk, dramatizacija, učenje vlog na pamet).		2) Samostojno berejo krajše besedilo po vlogah. Za dramsko osebo poiščejo pimeren glas in ga spreminjajo glede na spreminjajoče se lastnosti oseb. 3) Ob branju krajšega dramskega prizora razlikujejo navedbo osebe in njen dramski govor.

4.2 Učenci interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

4.2.1 Učenci govorno interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

1.	2.	3.
1 Razvijajo zmožnost branja leposlovja: Razlikujejo dve vrsti govorjenja: - govorjenje o stvarnosti in - govorjenje o domišljajskih svetovih.	Kot tvorci domišljajskih zgodb uporabljajo poseben način govora, t. i. "pravljični ton".	S posebej oblikovanim govorom označijo osebe, ponazarjajo razpoloženje besedila in doživeto recitirajo pesemsko besedilo, ki so se ga naučili na pamet.
2 Razvijajo zmožnost identifikacije: O književni osebi govorijo kot o sebi. Upovedujejo tudi podobe svojih vrstnikov, živali in predmetov ter se tako postopoma odklikajo od egocentričnega izbora identifikacijske osebe.		
3 Razvijajo zmožnost izražanja o besedilni stvarnosti: 1) Upovedujejo domišljajsko čutno predstavo osrednjih književnih oseb, in sicer tako, da lastne predstave soočajo s predstavami sošolcev. 2) Upovedujejo domišljajsko čutno predstavo književnega prostora, pri tem primerjajo svoje predstave s predstavami sošolcev. 4) Govorno obnavljajo zgodbo tako, kot so jo slišali.	1) Upovedujejo domišljajsko čutno predstavo književnih oseb in pri tem upoštevajo podatke iz literarnega besedila. 2) Pri upovedovanju upoštevajo omejitve, ki jih postavlja književno besedilo. 3) Govorijo o dogajalnem času in tvorijo lastno besedilo na podlagi dveh "znakov" (nekoč - pravljičar; danes - stvarnost).	1) Upovedujejo podobe, čustva in razpoloženja književnih oseb, pri tem pa ugotovitve utemeljujejo v konkretnem besedilu. 2) Upovedujejo dogajalni prostor tudi z upoštevanjem elementov prostora iz drugih besedil. Književna besedila med seboj primerjajo. 4) Pripovedujejo skraćeno obnovo književnega dogajanja. 5) Odgovarjajo na vprašanja kot <i>zakaj</i> se je kaj zgodilo in <i>kakšne posledice</i> je imelo kako dejanje.
6) Tvorijo govorna besedila z različnimi pripovedovalci (npr. kako bi isto besedilo povedali različno stari pripovedovalci). 7) Govorno upovedujejo domišljajskie svetove, in sicer tako, da dogajanje v njih teče v skladu z njihovimi željami.		
4 Književne zvrsti in vrste: 4.1 Poezija: 1) Izražajo zvoke z jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi. 2) Tvorijo izrazita ritmična besedila. 3) Iščejo besede, ki se rimajo. Memorirajo in deklamirajo pesmi s pravičnimi rimami. 5) Izmišljajo si nove besede (nesmiselnice); besede daljšajo in krajšajo. 8) Spontano oziroma vodeno govorijo o domišljajski čutnih podobah, ki jih zaznavajo ob sprejemanju besedila. Tvorijo lastne podobe (motive). 9) Govorno povzamejo vsebino besedila in jo povezujejo z lastnimi izkušnjami.	1) Tvorijo zvočne nize , prepoznajajo in posnemajo izrazite vzorce iz pesmi, po vzorcu tvorijo onomatopojio. 3) Tvorijo rimane verze tako, da dopolnjujejo manjkajoče rime na koncu verza. 5) Tvorijo nove besede po vzorcu iz besedila. 6) Asociativne sposobnosti razvijajo z igro primerjanja (x je y kot z). 7) Nizajo prilastke ob tematskem jedru in tako razvijajo sposobnost razumevanja besednih zvez.	3) Tvorijo daljša rimana besedila (enokitične pesmi). 4) Tvorijo sopomenske nize (nevtralna in zaznamovana raba). 5) Besede tvorijo po vzorcu iz besedila in sestavijo besedilo, ki vključuje nove tvorjenke.
4.2 Proza: Pripovedujejo pravljice , ki so jim jih brali, ali si izmišljajo svoje. Pri pripovedovanju uporabljajo pravljični ton in osrednje strukturne prvne pravljic (začetek, preteklik).	Pri tvorjenju pravljic uporabljajo že večje število pravljičnih prvin (konc, čudežni preobrati in predmeti ipd.).	1) Poznajo strukturo pravljice in tvorijo narobe pravljice oz. povezujejo več pravljic. 2) Tvorijo pripoved , tj. besedilo, ki je omejeno z zakonitostmi realnega sveta.
4.3 Dramatika: 1) Sodelujejo v dialogi domišljajski igri vlog. Samostojno izdelajo lutke in izvedejo prve gledališke improvizacije na podlagi znanih zgodb. Skupinsko govorno dramatizirajo pravljico. Grimm: <i>Rdeča kapica</i> G. Vitez: <i>Zrncalce</i> 2) Neposredno po branju oziroma po ogledu gledališke ali lutkovne predstave ali poslušanju radijske igre izražajo svoje razumevanje besedila.		1) V skupini dramatizirajo pesem ali prozno besedilo. Spremembo razpoloženja izražajo s spremembo glasu in gibom. H. C. Andersen: <i>Grdi raček</i>

4.2.2 Učenci pisno interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila.

1.	2.	3.
1 Pišejo: - o lastnih domišljjskih svetovih in - o lastnem doživljanju književnosti.		
2 Razvijajo zmožnost za identifikacijo: Upovedujejo domišljjske svetove tako, da postavijo sami sebe za osrednjo književno osebo oz. projicirajo svoje lastnosti v vrstnika, žival, predmet. Tako si utrjujejo stališče, da govori književnost o zanimivih stvareh, ki so jim blizu in so pomembne.		
3 Razvijajo zmožnost izražanja besedilne stvarnosti:		
1) Narišejo svojo domišljjsko čutno predstavo besedilne stvarnosti. 3) Rišejo domišljjsko čutno predstavo književnega prostora, pri tem pa ima glavni poudarek njihova lastna domišljjska dejavnost.	1) Domišljjsko čutne predstave izrazijo s kombinacijo risbe in zapisa. 2) S kombinacijo risbe in zapisa (npr. strip) postopoma upovedujejo motive za ravnanje oseb. 3) Risbe dopolnjujejo z zapisi, upoštevajo pa že omejitve, ki jih postavlja umetnostno besedilo. 4) Upovedujejo dvojce različnih besedilnih stvarnosti na podlagi: - dogajanja v preteklem času (nekoč - pravljica) ter - dogajanja v sedanosti (danes - aktualnost dogajanja).	1) Zapisujejo predstave identifikacijske osebe ter stranskih oseb. Posebej so pozorni na čustvovanje in značajske lastnosti oseb. 2) Kot avtorji besedila pojasnjujejo razloge za ravnanje svojih književnih oseb. 3) Pišejo o svojih predstavah dogajalnega prostora, pri tem pa upoštevajo oznake v umetnostnem besedilu. 5) Ločujejo, kaj je bistveno in kaj ni, zato že napišejo skrženo obnovo literarnega dogajanja.
4 Književne zvrsti in vrste		
4.1 Poezija:		
6) Nizajo prilastke ob tematskem jedru. 7) Spontano oziroma vodeno izražajo videnje eidetskih podob , in sicer s pomočjo risbe. 8) Razumevanje tematike besedila izražajo z ilustriranjem pesmi.	1) Občutek za zvočnost jezika razvijajo tako, da iščejo besedne dvojice, ki se rimajo.	1) Verze dopolnjujejo z besedami, ki se rimajo . 2) Zapisujejo asociacije ob besedi (tematski besedni asociogram). 3) Likovno oblikujejo besede in tematski besedni asociogram ("slikanje z besedami"). 4) Tvorijo nove besede po besedotvornem vzorcu. Cilj je, najti čim bolj izvirno rešitev. 5) Asociativne sposobnosti razvijajo z igro primerjanja (x je y kot z). 7) Pisno upovedujejo videnje pesemskih slik. 8) Razumevanje teme izražajo s strnjenim povzemanjem sporočilnosti in ustvarjalnim nadgrajevanjem pesmi.
4.2 Proza:		
Pravljice "pišejo" tako, da nizajo sličice, ki upodabljajo dogajanje.	Kombinirajo sliko in besedo (izdelujejo slikanice).	1) Pišejo pravljice na podlagi njenih značilnih strukturnih prvin (začetek, konec, osebe ipd.) 2) Pišejo pripoved , tj. besedilo, ki je omejeno z zakonitostmi realnega sveta.
4.3 Dramatika:		
		Pišejo prizore po strukturi dramskega besedila (oseba, odrsko navodilo, govor). V dramsko besedilo pretvarjajo prozna besedila (dramatizacija).

5. Učenci pri govorjenju razvijajo svojo slovarsko, slovnično, pragmatično in pravorečno zmožnost, s pisnimi vajami pa pravopisno zmožnost.

1.	2.	3.
1 Bogatijo si besedni zaklad: 1.1 Poimenujejo bitja/predmete na slikah. 1.2 Nizajo asociacije na dano besedo. 1.3 Besedam iščejo protipomenke in besede iste tematike. 1.4 Po analogiji tvorijo manjšalnice, ljubkovalnice in ženski par moškemu.	1.1 Poimenujejo bitja/predmete na slikah. 1.2 Nizajo asociacije na dano besedo. 1.3 Besedam iščejo so- in protipomenke. 1.4 Po analogiji tvorijo pridevniške izpeljanke iz samostalnika in glagola (npr. za svojino, snovnost, izvor, namembnost) ter ugotavljajo njihov pomen v besednih zvezah.	1.1 Poimenujejo bitja/predmete na slikah. 1.2 Nizajo asociacije na dano besedo. 1.3 Besedam iščejo so-, proti- ter nad- in podpomenke. 1.4 Po analogiji tvorijo samostalniške izpeljanke iz glagola in pridevnika ter ugotavljajo njihov pomen.
2 Opazujejo bitja/predmete: 2.1 Ugotavljajo njihovo število/količino ter povedo, koliko je bitij/predmetov in česa je enako/več/manj -- pri tem vadijo izrekanje količine z glavnimi števniki in prislovi mere (npr. <u>malo/veliko</u>) ter pravilno rabo samostalnika in povedkovega izraza ob količinskih izrazih. 2.2 Določijo jim vrstni red in povedo, kaj je bilo prvo, drugo ... -- pri tem vadijo pravilno rabo vrstilnih števnikov. 2.3 Primerjajo njihove lastnosti ter povedo, kateri predmet je večji/manjši, večji/največji -- pri tem vadijo stopnjevanje pridevnikov, in sicer: 1) pravilno rabo opisnega stopnjevanja/stopnjevanja z obrazili ter 2) pravilno tvorjenje priponskega primernika in presežnika. 2.4 Ugotavljajo njihov položaj in povedo: 1) kaj je zgoraj/spodaj, levo/desno, spredaj/zadaj, blizu/daleč, bližje/najbližje. 2) kje je kaj -- pri tem vadijo izrekanje prostorskih razmerij z ustreznimi predlogi (npr. <u>v na pod nad pred za med ob pri</u>) in sklonskimi oblikami obpredložnih besed. 2.5 Opazujejo njihovo gibanje/premikanje ter povedo, od kod se je kaj kam premaknilo -- pri tem vadijo: 1) razumevanje in pravilno rabo vprašalnih prislovov <u>od kod/kam/kje</u> , 2) pravilno rabo predlogov <u>v - iz in na - z/s</u> , 3) pravilno rabo sklonskih oblik besed ob predlogih za kraj in cilj (prim. <u>v mestu/v mesto</u>).		
3 Opazujejo konkretni dogodek (oz. sličice dejanj istega dogodka): 3.1 Povedo, katero dejanje se vrši med njihovim govorjenjem, katero dejanje se je vršilo pred govorjenjem in katero se bo vršilo po njem -- pri tem vadijo: 1) pravilno rabo časovnih prislovov <u>zdaj/prej/potem, danes/včeraj/jutri in</u> 2) pravilno rabo časovnih oblik glagola (sedanjika, preteklika, prihodnjika). 3.2 Določijo zaporedje dejanj in ga izrekaio s časovnimi prislovi <u>naiprei/potem/nazadnje oz. z veznikom ko</u> .		
		4 Vadijo kritična mesta v praktičnem obvladanju slovnice, npr. : - rabo dvojine, - rabo roditelja nam. imenovalnika/tožilnika ob zanikanem povedku, - sklanjanje samostalniških in pridevniških besed, - tvorjenje sedanjika, preteklika, prihodnjika in velednika, - stopnjevanje pridevnika, - ujezanje pridevniške besede s samostalniško, - ujezanje povedka z osebkom, - rabo samostalnika in glagola ob količinskih in memih izrazih.
5 Vadijo ustrezne in vljudne načine pogovarjanja z različnimi naslovniki (npr. z mlajšo/starejšo osebo, z znancem/neznancom). 1) Vadijo ustrezno pozdravljanje (glede na čas in glede na naslovnik). 2) Vadijo vljudno ogovarjanje oseb z vljudnostnimi ogovori (<i>gospa/gospod</i>). 3) Vadijo tikanje in vikanje. 4) Vadijo rabo vljudnostnih izrazov <i>prosim, hvala, oprosti</i> .		
		Vadijo implicitno in eksplicitno izrekanje govornih dejanj ter izbiranje ustreznih izrazov. Vadijo implicitno in eksplicitno izrekanje govornih dejanj, za prošnjo tudi posredno, ter izbiranje ustreznih izrazov.
6 Vadijo razločno in naravno govorjenje (npr. vezani izgovor nezložnih predlogov) ter knjižno (nenarečno) izreko.		6 Vadijo težja mesta v knjižni izreki: 1) izgovor e, ē, ə, o, ɔ ter drugih glasov glede na pokrajinski/narečni izgovor,

	2) mesto naglasa, 3) vezani izgovor nezložnih predlogov, 4) stavčni poudarek in intonacija.
	7 Vadijo težja mesta v pravopisu: 1) zapis o in u ter nezvočnikov na koncu in sredi besede, 2) zapis soglasniških sklopov lj, nj ipd., 3) rabo velike začetnice na začetku povedi, v osebnih in okoliških zemljepisnih lastnih imenih ter v svojilnih pridevniki iz osebnih lastnih imen, 4) ločeno pisanje predlogov in nikalnice ne, 5) rabo pike, vprašaja in klicaja na koncu povedi ter vejice pri naštevanju, 6) številčni zapis glavnih in vrstilnih števk.

6. Učenci se z učiteljem/med seboj pogovarjajo o svojem jezikovnem okolju.

1.	2.	3.
1) Pogovarjajo se o tem, kaj delamo ljudje z besedami/besednim jezikom, kako/s čim vse si ljudje še lahko sporočamo in kako si sporočila posredujejo živali.	1) Pogovarjajo se o tem, ali vsi ljudje govorijo isti jezik; navedejo imena jezikov, ki jih poznajo. 2) O sebi in članih svoje družine povedo, katere jezike govorijo in kako govorijo doma. Ugotovijo, kateri jezik je zanje materni/prvi in kateri je tuji/drugi. Pogovarjajo se o prednostih maternega jezika pred tujim in o pomenu učenja tujih jezikov. 3) Pogovarjajo se o tem, ali doma govorijo slovensko tako, kot se govori v šoli/po radiu/televiziji.	1) Navedejo imena jezikov, ki jih govorijo ljudje v njihovem okolju. 2) Pogovarjajo se o tem, v katerem jeziku so v Sloveniji in v njihovem okolju napisana javna obvestila, kako se govori v šoli, gledališču, na televiziji ipd. Prepoznajo poseben status slovenskega jezika, tj. državni jezik (na dvojezičnih področjih pa še poseben status italijanskega/madžarskega jezika, tj. uradni jezik). 3) Učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, predstavijo sošolcem svoj materni jezik ter povedo, s kom tako govorijo. 4) Pogovarjajo se o tem, ali doma govorijo slovensko tako, kot se govori v šoli/po radiu/televiziji. Navedejo nekaj razlik.

B. Operativizacija izobraževalnih ciljev z vsebinami

1.	2.	3.
1 Učenci vedo, da govorni tok lahko razdelimo na majhne enote (glasove) in da črka predstavlja glasove.		
2 Učenci vedo, da pišemo od leve proti desni, od zgoraj navzdol ter s presledki med besedami.	2 Učenci vedo, da je pisni jezik dogovorjen sistem za predstavljanje ustnega jezika.	2 Učenci vedo, da sta oblika in stil besedila odvisna od okoliščin tvorjenja.
3 Učenci razumejo in sami uporabljajo naslednje izraze: - beseda, - črka, - glas, - številka, - pesnik/pisatelj, - naslov, - pesem, pravljica, - film, risanka,	- poved, - besedilo, - lastno ime, - velika/mala začetnica, - pika,	

- vprašaj, - klicaj, - vejica, - materni in tuji jezik, - kitica, - rima, - gledališče, lutkovna igra, - igravec/igralka, oder,	- abeceda, - pripovedna, vprašalna, vzključna poved, - obvestilo, opozorilo, prepoved, zapoved, - prošnja, vabilo, zahvala, voščilo, čestitka, - opravičilo, pohvala, opis, oznaka, vest, - državni jezik, - odlomek, - narodna pesem/pripoved, - prevedel/prevedla, - verz, - književna oseba.
--	---

C. Predlagana umetnostna besedila

1.	2.	3.
POEZIJA: - A. Černež: <i>Jutro, Rak, Tri ptičice</i> - I. Gruden: <i>Pesmica o čričku, Jožek ima hiško</i> - V. Jeraj: <i>Uspavanka</i> - T. Pavček: <i>Juri Muri v Afriki</i> - T. Pregl: <i>Uspavanka, Mama v vrtcu</i> - O. Župančič: <i>Pismo, Kadar se Ciciban joče, Rac, rac, racman, kam racaš, Zvonovi</i> - F. Levstik: <i>Cvilimož</i> - L. Novy: <i>Pika - poka</i> - Ljudske: <i>Stara pesem, Jurček orje, Katarina Barbara,</i>	- F. Bevč: <i>Mrak</i> - D. Gorinšek: <i>Maj</i> - N. Grafenauer: <i>Dvojčka, Sladkosned, Trd oreh</i> - S. Kosovel: <i>Kje?, Burja,</i> - M. Košuta: <i>Lestev in sirček</i> - S. Makarovič: <i>Jaz sem jež, Čuk na palici, Pismo</i> - B. Rudolf: <i>Huda mravljica</i> - D. Zajc: <i>Veverica pekarica</i> - O. Župančič: <i>Turek, Zlato v Blatni vasi</i> - G. Strniša: <i>Dedek jež</i> - M. Bor: <i>Srna</i>	- N. Grafenauer: <i>Kokosenzacija, Pravljica</i> - S. Kosovel: <i>Večer, Otrok s sončnico, Sonček boža tačice</i> - K. Kovič: <i>Zlata ladja, Zdravilo</i> - N. Maurer: <i>Tri luže, Zlati copati</i> - F. Milčinski: <i>Kekčeva pesem</i> - B. A. Novak: <i>Ljubezenska za dečke, Ljubezenska za deklice</i> - T. Pavček: <i>Pretepač, Požrešni volk</i> - L. Prunk-Utva: <i>Kaj je videl Mižek Figa</i> - M. Rainer: <i>Žabeceda, Gobji ples</i> - J. Stritar: <i>Žabja svatba</i> - B. Štampe Žmavc: <i>Opravičilo</i> - F. Lainšček: <i>Pesem - križišče</i> - Ljudska: <i>Kaj sem prislužil</i>
Antologije: <i>Pojte, pojte, drobne ptice</i>	Antologije: <i>Malčkipalčki</i>	Antologije: <i>Sončnica na rami, Primi pesmico za rep</i>
PROZA: - F. Bevč: <i>Peter Klepec</i> - F. Levstik: <i>Kdo je napravil Vidku srajčico</i> - K. Kovič: <i>Maček Muri, Zmaj Drendaj</i> - E. Peroci: <i>Muca Copatarica</i> - V. Brest: <i>Prodajamo za gumbce (Čarovnik Ujitata)</i> - D. Zajc: <i>Leteča hišica</i> - Ljudske: <i>Janček Ježek, Mojca Pokrajculja, Povočni mož, Hvaležni medved</i>	- S. Makarovič: <i>Sovica Oka, Papagaj in sir, Zajček gre na luno, Razvajeni vrabček, Pod medvedovim dežnikom, Jazbec in ovčka, Prašičkov koncert</i> - D. Kette: <i>Šivilja in škarpice</i> - L. Suhodolčan: <i>Kuža Luža, Cepece-petavček, Krojaček Hlaček</i> - E. Peroci: <i>Hišica iz kock</i> - D. Zajc: <i>Mlada Breda</i> - F. Godina: <i>Na Novo leto se ne smeš umiti</i> - P. Zidar: <i>Barbarin dežnik</i>	- L. Kovačič: <i>Zgodbe iz mesta Rič-rač (Tejko zida hišo, Najmočnejši fantek na svetu, Možiček med dimniki, Dva zmerjavca ...), Zgodba o levih in levčku</i> - E. Peroci: <i>Moj dežnik je lahko balon</i> - K. Brenk: <i>Deklica Delfina in lisica Zvitorepka</i> - K. Kovič: <i>Pajacek in punčka</i> - V. Zupan: <i>Plaček za Barbaro</i> - S. Makarovič: <i>Pekarna Miš-maš</i> - S. Rozman: <i>Janko in njegov svet</i> - F. Milčinski: <i>Desetnica</i> - S. Vegri: <i>Jure Kvak-kvak</i> - G. Strniša: <i>Jedca mesca</i> - B. Štampe Žmavc: <i>Popravljalnica igrač</i> - J. Vandot: <i>Kekec in Bedanec</i> - Ljudske: <i>Dvanajst ujcev, Tri botre lisičice</i>
- J. in W. Grimm: <i>Rdeča kapica, Volk in sedem kozličkov, Pepelka ...</i> - M. Leef: <i>Zgodba o Ferdinandu</i> - K. Erben: <i>Lonček, kuhaj!</i>	- J. in W. Grimm: <i>Sneguljčica, Trnuljčica ...</i> - G. Vitez: <i>Zrcalce</i>	- H. C. Andersen: <i>Cesarjeva nova oblaci, Palčica, Grdi raček, Kraljična na zrnu graha, Vžigalnik</i>

Za branje v nadaljevanjih: - B. Jurca: <i>Anča pomaranča</i> - <i>Babica pripoveduje</i> (slovenske ljudske pripovedi) - <i>Mama Bršljanica</i> (svetovne ljudske pripovedi) - <i>Grimmove pravljice</i> - P. Kovač: <i>Pet kužkov išče pravega</i>	Za branje v nadaljevanjih: - F. L. Baum: <i>Čarovnik iz Oza</i> - S. Makarovič: <i>Miška spi</i> - K. Kovič: <i>Moj prijatelj Piki Jakob</i> - K. Brenk: <i>Prigode koze Kunigunde</i> - A. Lindgren: <i>Pika Nogavička</i> - C. Collodi: <i>Ostržek</i>	Za branje v nadaljevanjih: - J. M. Barrie: <i>Peter Pan v Kensingtonskem parku</i> - <i>Bisernica</i> - S. Makarovič: <i>Kosovirja na leteči žlici</i> - K. Čukovski: <i>Doktor Jajboli</i> - A. A. Milne: <i>Medved Pu</i> - A. Lindgren: <i>Ključec s strehe</i>
DRAMATIKA: - S. Makarovič: <i>Volk in sedem kozličkov</i>	- F. Milčinski: <i>Zvezdica Zaspanka</i>	- F. Puntar: <i>A</i> - F. Rudolf: <i>Marsovsčki hočejo na Zemljo</i> - V. Modemdorfer: <i>O tem, kako je smetnjak postal oblak</i> - D. Poniž: <i>Najlepša beseda</i> - B. A. Novak: <i>Mala in velika Luna</i> - F. Zdenek: <i>Tobija</i>

Didaktična navodila za uresničevanje učnega načrta

Didaktično priporočljiva učna sistema za razvijanje učenčevih sporazumevalnih, spoznavnih in ustvarjalnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole sta predvsem projektno učno delo in celostni pouk, ki zagotavlja povezanost z otrokovim predznanjem, z aktivnostmi iz njegovega izkušenskega sveta ter povezavo sporazumevalnih dejavnosti tudi pri vsebinah drugih predmetov. Učenci razvijajo sposobnosti in znanje zlasti ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko učenje in učenje s pomočjo didaktične igre.

Predmet slovenščina je torej vsebinsko in preko dejavnosti učencev tesno povezan z drugimi predmeti. To velja tudi za t. i. začetno opismenjevanje, ki traja celo triletnje in ki se ga ne omejuje le na predmet slovenščina, saj gre za spontano funkcionalno opismenjevanje, ki obsega tri razvojne faze. Te faze predbralnega/predpisalnega in bralno/pisalnega razvoja, ki se v povezavi z drugima prvotnima sporazumevalnima dejavnostma (poslušanje, govorjenje) glede na individualizacijo časovno različno realizirajo, načelno veljajo v glavnem za večino otrok, ki razvojno ne zaostajajo niti ne prehitevajo:

1. razred odgovarja **slikovni fazi**, ko se otrok ozavešči o pojavu pisanja in branja, pridobiva elemente glasovnega zavedanja, grafomotorične in čutne sposobnosti, poskuša spontano prosto pisati in brati,
2. razred **abecedni fazi**, kjer se otrok sistematično opismenjuje (velike in male tiskane črke, lahko že tudi male pisane),
3. razred **pravopisni fazi**, kjer usvoji še velike (lahko še male) pisane črke, se uri v branju in pisanju ter poskuša obvladovati osnove pravopisa, pravorečja in slovnice.

Težišče opismenjevanja je v drugem in tretjem razredu, zato je v prvem razredu več poslušanja in govorjenja, v drugem razredu več branja in pisanja, v tretjem pa je delež poslušanja, govorjenja, branja in pisanja enak. Učenci prvega razreda, ki predvsem poslušajo in govorijo, se pripravljajo tudi na začetno pisanje in branje, in sicer z razvijanjem t. i. predbralnih in predpisalnih spretnosti, ki pa jih razvijajo tudi pri drugih predmetih, ne le pri slovenščini; spodbuja pa se tudi spontano branje in pisanje. V sklop razvijanja predbralnih/predpisalnih spretnosti sodijo tudi nekatere dejavnosti pri poslušanju, npr. razčlenjevanje poslušanega gradiva na besede, zloge in glasove, prepoznavanje glasov in mesta naglasa v besedi ter posnemanje globalne zgradbe zapisanega besedila po poslušanju vzorčnih besedil (pri narekovanju učitelju/učiteljici).

Učenci opravljajo poleg vstopanja v svet branja in pisanja še druge dejavnosti: sodelujejo v dvogovornem sporazumevanju, sprejemajo in tvorijo neumetnostna besedila, sprejemajo, interpretirajo in poustvarjajo umetnostna besedila, razvijajo svojo slovarko, slovnico, pragmatično, pravorečno in pravopisno zmožnost ter svoje zavedanje jezika.

Pomembna dejavnost je pogovarjanje z učiteljem, sošolci in drugimi sogovorci — učenci načrtovano in vodeno razvijajo svojo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje, kar je ena od bistvenih prvin socializacije (in sodelovalnega učenja); usposablja pa se tudi za dvogovorno sporazumevanje preko zapisanih (zlasti zasebnih in javnih) besedil.

Učenci sprejemajo in tvorijo svoji starosti, spoznavnim in sporazumevalnim zmožnostim, izkušnjam in potrebam ustrezna neumetnostna, predvsem poljudnoznanstvena besedila, ki so posredovana neposredno ali preko medijev. Neumetnostna besedila se vsebinsko povezujejo z vsebinami drugih predmetov. Učenci se pri predmetu slovenščina navajajo na razmišljujoče in kritično sprejemanje neumetnostnih besedil (tj. prepoznavajo temo in bistvene podatke ter izražajo svoje mnenje/stališče), pri tvorjenju besedil pa si uzaveščaj govorjenje/pisanje kot skrbno načrtovano dejanje, s katerim se posredujejo misli, stališča, prepričanja, želje, čustva ipd. in s katerim se vpliva na misli, stališča, prepričanja, želje ... poslušalca/bralca.

Zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedil je odvisna od učenčeve jezikovne zmožnosti, zato učenci z lastno dejavnostjo (npr. z vajami) razvijajo svoj besedni zaklad in zmožnost izražanja preprostih razmerij v stvarnosti (npr. količinskega, prostorskega, časovnega), odpravljajo najpogostejše slovnične napake ter usvajajo osnovna pravila knjižne izreke, pravilnega pisanja ter ustrezne rabe določenih jezikovnih znamenj.

Učenci sprejemajo in tvorijo ne le neumetnostna, temveč tudi umetnostna besedila (in sicer je sprejemanju/tvorjenju neumetnostnih besedil namenjenih 60 % ur predmeta, sprejemanju/tvorjenju umetnostnih besedil pa 40 %, ker opismenjevanje poteka predvsem na neumetnostnih besedilih); pri tem si uzaveščaj temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil.

Književna vzgoja v prvem triletju osnovne šole temelji na komunikacijskem pouku književnosti. To pomeni, da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in otrok, učitelj pa pri branju vzpodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (tema in predstavnost besedila) in otrokovega obzorja pričakovanj, ki izvira iz njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti (doživetje v realnosti in ob branju leposlovja).

Branje umetnostnih besedil v šoli praviloma ni povezano s tematiko ostalih predmetov, pač pa učencem ponuja možnost za polno literarno-estetsko doživetje. Da bi bilo tako doživetje čim bolj intenzivno, je potrebno otroka za branje motivirati, nato pa njegove odzive na besedilo voditi do otrokovih poustvarjalnih besedil. V celotnem postopku je potrebno vzpodbujati ustvarjalnost in upoštevati individualne razlike pri doživljanju besedil. Dialoškost književnosti, ki je eno od temeljnih načel, vsebuje naslednja priporočila:

- izhodišče šolske interpretacije je branje književnosti (v prvem triletju namesto branja učenci spoznavajo literaturo predvsem preko poslušanja),
- otrokovo subjektivno doživetje literarnega besedila se v analizi besedila sooča z doživetji ostalih otrok in z učiteljevim branjem dela,
- izbor učnih oblik je tak, da omogoča doživljajsko dejavnost čim več učencem.

Šolska interpretacija književnosti poteka po postopku, ki je priporočeni model za razvijanje bralne sposobnosti. Faze tega postopka so:

- uvodna motivacija,
- najava besedila, lokalizacija in interpretativno branje,
- premor po branju,
- izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje,
- ponovno branje in nove naloge.

V prvem triletju je za kvaliteten stik s književnostjo pomembna predvsem uvodna motivacija, ki je hkrati čustvena (v učencih vzbudi čustva, ki se povezujejo z istovrstnimi sestavinami literature) in

predstavna (vzbujanje miselnih slik, asociacij). Na ravni konkretnih oblik uvodne motivacije velja poudariti uporabnost jezikovnih domišljjskih iger (preobražanje besed, vzbujanje predstav, oblikovanje zgodb, predelava besedilnih vzorcev) ter izkušnjskih motivacij. Poleg jezikovnih so uporabne tudi nejezikovne motivacije (glasbene, likovne in gibalne).

Ker v prvem triletju učenci literaturo sprejemajo pretežno preko **poslušanja** (poslušanje učiteljevega interpretativnega branja, poslušanje posnetkov), so besedila, s katerimi je mogoče dosegati funkcionalne cilje, navedena predvsem v okviru razdelka *Cilji pri poslušanju/gledanju umetnostnega besedila*. Hkrati pa velja poudariti še troje:

- prvine in dejavnosti, ki jih zajemata razdelka o poslušanju/gledanju in branju, je potrebno povezovati z *vsemi* umetnostnimi besedili (poleg temeljnih besedil s seznama *Predlagana umetnostna besedila* se v šolski interpretaciji pojavljajo tudi druga besedila po izboru učencev ali učitelja);
- pri književni vzgoji je funkcija tvorjenja besedila predvsem izražanje literarnoestetskega doživetja in poglobljanje stika z literaturo;
- povezovanje kake prvine in konkretnega besedila ne pomeni, da bi se šolska interpretacija omejila le na eno prvino. Šolska interpretacija zajame tudi druge prvine besedilne stvarnosti in sporočilnosti, tako da je izpostavljena prvina v interpretaciji le poudarjena.

Ob razdelitvi funkcionalnih ciljev po dejavnostih je potrebno upoštevati:

- povezanost dejavnosti (npr. poslušanja z govorjenjem in branjem),
- povezanost posameznih plasti besedila (npr. značilne književne osebe v pravljici z razvijanjem sposobnosti za identifikacijo) ter
- avtonomijo umetnostnega besedila ob le delni korelaciji z jezikovnim poukom ter likovno, glasbeno in gibalno vzgojo.

Pri književni vzgoji so dejavnosti sprejemanja (branje, poslušanje) praviloma nadrejene dejavnostim tvorjenja (govorjenje, pisanje). Med dejavnostmi sprejemanja je največ časa namenjenega poslušanju, saj otroci še ne berejo samostojno. Otroci **poslušajo** (in **gledajo**): učiteljevo pripovedovanje in branje, radijske igre, lutkovne predstave, otroške mladinske predstave, otroške filme in risanke.

V **samostojno branje** literature vstopajo individualizirano in drseče, ko je njihova bralna sposobnost že avtomatizirana. Prva besedila, ki jih berejo samostojno, so znana. Otroci naj zato v predbralnem obdobju vsaj nekaj pravljic in pesmic spoznajo tako dobro, da jih znajo skoraj na pamet.

Šolsko branje/pripovedovanje književnosti se povezuje:

- s projektom *družinskega branja*, kjer se ohranja vzorec skupnega (npr. večernega) branja književnosti. Za šolarje je to prijetno doživetje in ne le stresna situacija. Tako pridobiva otrok prve bralne izkušnje, v branje se vključuje postopoma, sprva »bere« zraven staršev le naslove ali nekatere dobro znane dele besedila;
- to branje se povezuje tudi z *metodo dolgega branja v šoli*, kjer bere učitelj učencem v nadaljevanjih npr. daljšo pravljico ali fantastično pripoved, ki jo otroci globoko doživljajo, ji pa zaradi obsega kot začetni bralci še niso kos;
- *branje na deževen dan* se uresničuje kot prijetno doživetje in kot metoda privzganja bralnih navad v t. i. podaljšanem bivanju. Z ustvarjanjem spodbudnega literarnoestetskega okolja pripravimo na deževen dan učencem prijetne urice s pravljico. Učitelj bere po želji otrok vedno nove ali pa kar naprej ene in iste pravljice. S tem branjem zadovoljuje otrokovo potrebo po varnosti in domačnosti ter njegovo željo po vračanju k nekaterim pravljčnim besedilom.

Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji

Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti I. in II. del, 1994

V začetku leta 1994 je pri Zavodu za šolstvo in šport v Ljubljani izšla knjiga **Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti** avtorice Metke Kordigel (1. del, 223 str.; 2. del, 138 str.).

Knjiga, kot pravi avtorica v Uvodu, ponuja eno izmed rešitev, kako »poučevati« mladinsko književnost, da »bomo učenca spet spremenili v takega otroka, za katerega meja med realnim in nerealnim ni pomembna (kot ni pomembna za literaturo), takega otroka, ki uživa v igri« (5). Prvi del knjige nakazuje pot, kako uspešno uvajati otroke v svet mladinske književnosti; pri tem se avtorica opira predvsem na teoretična izhodišča estetike recepcije. V drugem delu pa je podrobno predstavljenih petnajst konkretnih rešitev (učnih priprav), kako poučevati po predlaganem komunikacijskem modelu nekateri umetnostna besedila, predvsem iz novonastalih beril za 1., 2. in 3. razred OŠ.

Pet poglavij v I. delu knjige (Smotri pouka mladinske književnosti na razredni stopnji, Teoretične osnove komunikacijskega modela »poučevanja« mladinske književnosti, Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti, Šolska interpretacija in Domišljajska aktivnost) razgrinja najrelevantnejša spoznanja sodobnejših raziskav, ki bistveno prispevajo k učinkovitejšemu poučevanju mladinske književnosti. Tako so s svojimi temeljnimi izsledki predstavljeni tuji in domači avtorji H. R. Jauss (Estetika recepcije), Ch. Bühler (Das Märchen und die Phantasie des Kindes), M. Grosman (Bralec in književnost), B. Krakar - Vogel (Skice za književno didaktiko), I. Saksida (Mladinska književnost pri

pouku na razredni stopnji osnovne šole), D. Rosandić (Metodika književne vzgoje), J. Piaget in B. Inhelder (Die Psychologie des Kindes), ki se v svojih raziskavah posvečajo tudi vzpodbujanju razvoja otrokovih zmožnosti — bodisi domišljajskih, literarnih, recepcijskih, jezikovnih, komunikacijskih in drugih. V prvem poglavju avtorica poudari, da so smotri pouka mladinske književnosti v nižjih razredih osredotočeni na funkcionalni (razvijanje bralne sposobnosti) in literarnovzgojni smoter, izobraževalni smoter (pridobivanje književnega znanja) pa je seveda upoštevan v mnogo manjši meri kot na višjih stopnjah šolanja. Kljub temu zasledimo nekatere praktično uporabne predloge, kako vendarle otrokovi razvojni stopnji ustrezno uvajati nekatere temeljne prvine književnega znanja (avtor — naslov — delo; literarnovrstna poimenovanja: pesem, pravljica, zgodba ...; pojem književna oseba ...).

Pri razvijanju bralnih sposobnosti se moramo predvsem posvetiti natančnemu zaznavanju pomenskih signalov besedila, ker prav to omogoča popolnejše literarnoestetsko doživetje. Avtorica v tem poglavju na podlagi Piagetovih dognanj o funkciji otrokove simbolne igre dokazuje, da branje literature pri nekoliko starejšem otroku opravlja v bistvu semiotično funkcijo. S svojim nekoliko daljšim razmišljanjem o nevarnosti t. i. video igrice in pretiranega gledanja televizije želi bralca opozoriti, da je otroke mogoče uvajati v svet mladinske literature, ki je zanesljivo humanejši in varnejši, na njim ustrežnejši in dostopnejši način. V skici z naslovom Dve poti k vzgojnemu smotru pouka književnosti (str. 28) sta nakazani dve možnosti, prva je opredeljena kot

dolgoročna motivacija, kjer nas svari pred prisilnim branjem in toplo priporoča takšen pristop pri obravnavi književnosti, ki nudi otroku kar največji občutek ugodja. S psihološko-didaktičnega vidika je pri tem priporočljiva predvsem **metoda dolgega branja**, ko otroku pripovedujemo ali beremo daljše umetnostno besedilo v časovno določenih razmakih, ob tem spodbujamo otrokovo literarnoestetsko dojemljivost, estetsko doživetje, poskrbimo pa še za vsestransko ugodje.

Opredelitev taksonomije vzgojnih smotrov (po Bloomu) prinaša nekatere napotke, kako na začetni stopnji šolanja vzpostaviti odnos do literature, predvsem pri tistih otrocih, ki prihajajo iz literarnoestetsko depriviranega okolja. Pri oblikovanju afektivnih ciljev je torej potrebno prehoditi naslednjih pet stopenj: občutljivost za lepo, voljnost sprejemanja (odstranjevanje psiholoških blokad, kontrolirano ali usmerjeno pozornost (t. j. vzgojni korak, ki ga lahko dosežemo le z usvojenimi kognitivnimi in funkcionalnimi cilji), reagiranje, ustvarjanje vrednot in stališč, organizacijo in karakterizacijo vrednot. Avtorici velja pritegniti predvsem v tem, da moramo otroke postopno pripraviti na literarnoestetsko dojanje, torej: nesmiselno je šolsko ukvarjanje z literaturo, ki temelji le na usmerjeni pozornosti in reagiranju.

Druga pot ali pravo šolsko ukvarjanje s književnostjo je pogojeno z metodo dolgega branja in pripovedovanja (asociativna zveza med literaturo in občutkom vsestranskega ugodja), saj je reagiranje (pasivno, voljno in z zadovoljstvom) oprto na branje, ki je predvsem vir ugodja. Dobro razvite recepcijske sposobnosti pa lahko razvijamo prav gotovo tudi s primernim deležem literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja, ki ustrežata razvojni stopnji otrok (obdobje konkretnih logičnih intelektualnih operacij — po Piagetu nekako po sedmem letu starosti).

V drugem poglavju z naslovom Teoretične osnove komunikacijskega modela »poučevanja« mladinske književnosti se M. Kordigel ukvarja predvsem z osnovami estetike recepcije (raziskovanje dialoga med bralcem in literarnim delom) in vedo o mlademu bralcu (raziskovanje posebnosti in zakonitosti bralčeve recepcije). Pri teoretičnih izhodiščih H. R. Jaussa, ki te-

meljijo tudi na analizi bralčeve literarne izkušnje, ki mora obsegati obe strani odnosa — **bralce : besedilo** — to pomeni **delovanje in recepcijo**; gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja vidnih polj (str. 49). Poudariti pa velja, da je za šolsko prakso najobetavnejše dognanje estetike recepcije, ki se zavzema za korektiv do sedaj dominantnih zgodovinskih avtorjev, literarnih del, vrst in stilov. Skratka, za spodbujanje bralnega razvoja otrok bi bila potrebna prav tako literarna zgodovina bralcev, iz katere bi bilo mogoče predpostaviti tudi spreminjajoči literarni okus mladih bralcev. In prav **recepciji mladega bralca**, ki je gotovo drugačna kot pri odraslem bralcu, je namenjeno avtoričino razmišljanje, ko opisuje kompleksnejši model komunikacijske situacije recepcije literarne umetnine pri pouku književnosti. Avtorica najprej povzame nekatere poglede na poučevanje književnosti pri nas. Tako omenja Bredo Rant, ki je v sedemdesetih letih raziskovala didaktično interakcijo med učenci, učitelji in umetnostnim besedilom. Meto Grosman predstavi z njeno knjigo Književnost in bralec, kjer govori med drugim o učenčevem tristopenjskem dojemljanju literarne umetnine: zaznavanju, razumevanju in interpretaciji. Učenčeve individualne zmožnosti doživljanja, razumevanja in presojanja v didaktični komunikaciji razčlenjuje znani zagrebški književni didaktik Dragutin Rosandić. S svojimi pogledi na poučevanje mladinske književnosti pri nas pa vključuje avtorica še mlajšega raziskovalca tega področja Igorja Saksido, ki je tudi prispeval zanimivo in praktično uporabno knjigo s književnodidaktično tematiko Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti. Priročnik za književno vzgojo (Trzin: Different, 1994).

Učiteljeva vloga pri razvijanju recepcijskih sposobnosti ob besedilih iz mladinske književnosti pa je pri komunikacijskem modelu, ki ga predstavlja M. Kordigel, drugačna, kot smo je bili vajeni pri tradicionalni književni didaktiki. Tako nasprotuje predvsem statični razmestitvi udeležencev recepcijske in didaktične komunikacije, saj ta ne ponazarja dinamične razredne interakcije, vsaj trikrat spremenjene v vsaki fazi učne ure. S skico (str. 63) ponazorijo novi komunikacijski model, razdeljen v horizontalni liniji na tri faze, ustrezne trem

klasičnim fazam učne ure (motivacija, spoznavanje novega, utrjevanje).

V prvi fazi je poudarjena predvsem priprava na recepcijo umetnostnega besedila. Učitelj mora »sestopiti s svoje odrasle pozicije in ugotoviti, hipotetično predvideti, kako bo sprejel besedilo otrok, star toliko, kot so stari njegovi učenci« (str. 65). Didaktična komunikacija, v kateri senzibiliziramo otroke za sprejemanje literarne umetnine, pa je mnogosmerna, saj je zelo pomembno, da dobivajo otroci asociacijske impulze tudi drug od drugega. Druga faza je sestavljena iz dveh učnih korakov, v prvem gre za otrokov stik z besedilom, kjer je posrednik najpogostejše učitelj; pri drugem koraku je učiteljeva naloga, da odkriva v besedilu tiste segmente, ki ustrezajo stopnji otrokovega literarnoestetskega, emocionalnega, kognitivnega in socialnega razvoja. V tretji fazi učne ure učenec, domišljijsko spodbujen, potuje v svet literarne in svoje domišljije.

Prednosti tako zastavljenega komunikacijskega modela so v upoštevanju otrokove pravice, da vstopa v literarni svet neobremenjen z recepcijo svojega učitelja, pa tudi motiviran in odprt za sprejemanje umetnostnega besedila. Najmanj domišljeno je v tem modelu pravzaprav predvidevanje učiteljevega odbiranja besedilnih signalov, ki je potrebno za dekodiranje besedilnega pomena. Tudi v povzetku, t. j. usmerjanje pozornosti učencev na besedilne signale v fazi zaznavanja (druga faza), ne zasledimo še kakšnih potrebnih pojasnil. Tako je tudi v drugem delu knjige šibkejša točka prav ta učni korak, poimenovan Interpretacija besedila ali Analiza besedila, ponavadi gre za metodo dela z besedilom. Menim, da je ta učni korak potrebno prav tako didaktično-metodično voditi. Usmerjati otroke v besedilo je mogoče res smiselno z vprašanji, ki zajemajo pomensko plast. Zdi se mi pa prav v tem delu učne ure besedilo tudi natančneje razčlenjevati, npr. na njegove dogajalne enote (pripovednoprozna besedila), poetske slike (pesmi), scenske prizore (dramska besedila). Avtorica je dokaj dosledna, ko gre za uvajanje nekaterih literarnoteoretskih pojmov, mnogo manj pozornosti pa posveti didaktično-metodični strategiji, učnim korakom, kako naj otroci usvojijo tudi dogajalni potek besedila. Prav tako ni opaziti, da bi se učenci ukvarjali z manj znanimi besed-

dami, da bi bili kakor koli usmerjeni v iskanje razlag le-teh, dodanih kot slovarček na koncu novonastalih beril, iz katerih so vzorčna besedila. V tem delu bi bile dobrodošle tudi kakšne nazornejšie preglednice, skice, miselni vzorci, ki jih avtorica sicer upošteva bodisi v motivacijskem ali sklepnem delu učne ure, saj jih zasledimo kar v devetih pripravah.

Drugo teoretično izhodišče za komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti je namenjeno spoznanjem vede, ki preučuje otroka v funkciji sprejemnika literature. Pri tem je seveda v ospredju opis otrokovega bralnega razvoja, ki ga avtorica v skladu z razvojno psihologijo deli na predjezikovno obdobje ali dobo praktične inteligence, obdobje intuitivne inteligence, obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij in obdobje abstraktne inteligence. Ne gre prezreti avtoričinega apela, naj otrokom v šoli, kljub temu da že znajo brati, učitelji pripovedujejo zgodbe ali pripovedna dela v nadaljevanjih. Dokazano je, da funkcije živega pripovedovanja močno spodbujajo otrokovo literarnoestetsko dojemljivost.

Tretje poglavje, ki govori o komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti, opredeljuje razmerje med nalogami pouka književnosti v srednji in osnovni šoli. Polno literarnoestetsko doživetje izbranega besedila je najvišji cilj ukvarjanja s književnostjo na razredni stopnji. Kako ob literarnem besedilu aktivirati učenčeve zmožnosti (osebne in socialne), prikazuje shema mrežne strukturiranosti učne ure v tretjem poglavju (str. 100). Učna ura književnosti je po tej shemi strukturirana horizontalno (klasični pristop s tremi fazami) in vertikalno, kjer je vsaka izmed faz izdelana v štirih (vertikalnih) pramenih. Tako mora učitelj v vertikalni razslojenosti obvladovati metodično oblikovanost didaktične komunikacije, razvijanje didaktične komunikacije (t. i. učni koraki), jezikovni in psihološki vidik didaktične komunikacije ter njene sprotne cilje (ki ustrezajo znanim operativnim ciljem). Kljub specifičnosti književnega pouka menim, da je tako zastavljena shema mrežne strukturiranosti učne ure preveč razdrobljena. Večkrat se prekrivata stolpca Metodična oblikovanost didaktične komunikacije in Razvijanje didaktične komunikacije. Tako beremo na eni strani Oblikovanje problema, kar je na

drugi strani imenovano Spoznavanje in členitev problema, ali npr. Širjenje problema iz učenčevega konteksta, na drugi strani pa Ubeseditev ustreznega konteksta. Tudi Sprotni cilji didaktične komunikacije so zastavljeni prepodrobno in učno uro razbijejo na preveč ciljev, saj je za eno šolsko uro za vsak učni korak predviden natančno opredeljen cilji. Smiselneje se mi zdi oblikovanje učnih ciljev po Bloomovi taksonomiji, kjer v razvoju otroka upoštevamo kognitivno in konativno področje. V šolski uri pa seveda predvidimo temeljne cilje, ki ustrezajo vsaki fazi in ne koraku učne ure. Podpoglavji Naloge motivacije in Tipi motivacij z natančno in sugestivno oblikovanimi učnimi situacijami kažeta na avtoričin preizkušeni model poučevanja književnosti, saj tudi v šolski praksi njene predloge lahko koristno uporabimo, npr. študentke Pedagoške fakultete iz Ljubljane (Enota Koper) so prav njene predloge za motivacije uspešno preizkusile na nastopih in pedagoški praksi.

Pri motivaciji z dealgebraizacijo pojma avtorica v 3. fazi Upovedovanje individualnega konteksta opozarja, da je pogovor o tem, kako ima kdo svoje starše (ali kogarkoli drugega) rad, neprimeren, saj predvideva razprava o taki temi sposobnost refleksije o lastnem čustvovanju, ki pa je otroci te starosti še nimajo ali pa jo imajo v izjemno omejenem obsegu (152). Sploh je primer motivacije, kjer je oče izhodišče, lahko problematičen za otroke, ki nimajo očeta ali ta ne živi z njimi. Še posebej so domiselni tisti tipi motivacij, ki od otrok pričakujejo aktivni postopek poustvarjanja resničnosti. Takšno doživetje otroke praviloma odpre, saj so sami ustvarjalci domišljjskega dogajalnega prostora, ki zadobi kasneje funkcijo literarnega dogajalnega prostora.

Na nekaterih mestih nas avtorica posvari, kako je vstop v šolo za otroke lahko izjemno težko obdobje. Otrokov domišljijo pa postavlja kot beg pred stvarnostjo (šolskega urnika, nerazumljivih zahtev staršev, vaj v branju ...) in hkrati izhodišče za motivacijo z domišljjsko igro (povzeto po Igorju Saksidi).

Da je napoved vzgojno-izobraževalnega smotra (cilja) pomembna faza v strukturi učne ure, potrjuje avtorica tako, da navaja kar njegovih pet pomembnih nalog. Te so posredovanje literarnozgodovinskega znanja (avtor — naslov

— besedilo), uzaveščanje komunikacijske situacije (dialoški značaj sporazumevanja med avtorjem in bralcem), posredovanje literarnoteoretičnega znanja (literarnovrstna opredelitev), povezovanje motivacije z recepcijo (srečanje »problema/pojma/situacije iz motivacije v besedilu«) in motivacija za recepcijo (dodatno spodbujanje učencev za dialog z besedilom in pisateljem).

Pri fazi glasnega branja umetnostnega besedila avtorica ne predvideva, da bi učenci besedilo brali pred svojimi sošolci. Menim, da si bralne sposobnosti otroci razvijejo tudi z glasnim branjem literarnih besedil, še posebej, če je besedilo pomensko natančno razčlenjeno.

V četrtem poglavju, najkrajšem, z naslovom Šolska interpretacija se z avtorico lahko strinjamo, da so »otroške želje vrhovni zakon recepcije mladinske literature« (186). Ne moremo pa spregledati, da je tudi pri šolski interpretaciji poleg bralnih sposobnosti nujno potrebno razvijati tudi razčlenjevalne, ki pomagajo pri obnavljanju in sploh pri pripovedovanju učencev.

V petem, zadnjem poglavju Domišljjska aktivnost so nakazane možnosti otroške ustvarjalnosti, ki poglobljajo literarnoestetsko doživetje in povečujejo senzibilnost za literaturo. Avtorica nam predstavi nekatera izhodišča metodičnega priročnika Interpretacije dečje pesme V. Milarića. Tako zvemo, da gre pri recepciji literature in otrokovih domišljjskih ustvarjalnosti za recipročna, med seboj neločljivo povezana procesa. Ob sklepem delu učne ure torej po M. Kordigel pričakujemo: »1. da otroci občutijo vzdušje, razpoloženje, ki je podobno/analogno tistemu v pesmi; 2. domišljjski trening; 3. povečanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela; 4. preseganje otrokove siceršnje, s stopnjo bralnega razvoja določene fiksiranosti na zgodbi; 5. 'refleksijo' o literarnoestetskem doživetju« (198).

Sklepne misli

Nedvomno je književna didaktika na Slovenskem v zadnjih nekaj letih naredila pomemben premik s tem, da ne kopiči le nasvetov (receptov), kako posamezna leposlovna besedila v učni praksi obravnavamo, pač pa poučevanje književnosti tudi posodablja in teoretsko

osmišlja od najnižjih razredov osnovne šole do mature. Poleg sodobnih literarnovednih spoznanj so ji pri tem relevantno izhodišče predvsem estetika recepcije, pa tudi razvojna psihologija in nekatere druge pomožne vede.

Kako senzibilizirati otroke in mladostnike za recepcijo umetnostnih besedil iz slovenske in tuje zakladnice klasične in sodobne literature ter didaktično-metodično odpirati pot k njihovemu doživljanju, razumevanju in vrednotenju, sta temeljna cilja slovenskih književnih didaktikov. Za poučevanje književnosti smo v zadnjem desetletju dobili več književnodidaktičnih priročnikov in sodobnih učbenikov, ki se ukvarjajo bodisi z recepcijo umetnostnih besedil v širšem smislu ali pa z obravnavo le-teh pri književnem pouku.

Za knjigo Metke Kordigel Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model poučevanja književnosti lahko povzamem, da

gre za kakovostni prispevek k razvoju naše književne didaktike, saj je njen komunikacijski model temeljito obdelan tako v svojih sodobnih teoretičnih izhodiščih kot v konkretni (poučevalni) izvedbi. Avtorici nedvomno gre za to, da bi že v najnižjih razredih osnovne šole spodbujali razvoj avtonomnega bralca, ki bi zmogetl v stiku z literarno umetnino obuditi svoj pristni doživljajski svet in svoje branje zaokrožiti v polno estetsko doživetje.

Njene interpretacije, predvsem domišljjsko naravnanih besedil, ponujajo bogato izbiro osmišljenih poučevalnih postopkov in so dragocena pridobitev predvsem pri poučevanju književnosti od prvega do tretjega razreda osnovne šole. Moteče delujejo le nekatera preopogosto zapisana napotila, npr. tisto, da mora literatura na nižji stopnji nuditi učencu užitek; včasih pa moti tudi njen esejizirani slog.

Vida Medved - Udovič

Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Enota Koper

Dr. Janez Dular
Ljubljana, Brankova 3

Uredništvu revije *Jezik in slovstvo*

Spoštovani,

v 2.-3. številki XLII. letnika revije *Jezik in slovstvo* sem pri branju poročila (zapisnika) o občnem zboru Slavističnega društva Slovenije naletel na odstavek, zaradi katerega vas na podlagi Zakona o tisku prosim za čimprejšnjo objavo popravka oziroma pojasnila. Gre za del poročila o dejavnosti Sekcije za slovenščino v javnosti (po dnevnem redu občnega zbora SDS točka 3 e), glasi pa se takole (str. 125):

»J. Dular je napovedal ustanovitev Urada za jezik, pri tem pa ni upošteval pripomb sekcije in jezikoslovcev. Vprašanje ostaja odprto za čas po volitvah. Potreba po delu take inštitucije je vsekakor velika, treba pa je določiti njen delokrog, način dela in sodelavce.«

Ko sem spomladi 1996 kot takratni minister za kulturo javno napovedal ustanovitev omenjenega urada oziroma pripravo zakona o rabi slovenščine kot uradnega jezika, nisem mogel upoštevati nobene pripombe »sekcije in jezikoslovcev«, saj so se te porodile šele kot odmev na besedilo pozneje nastalega delovnega osnutka za predlog zakona. Eno izmed različic osnutka sem namreč — skupaj s prošnjo za pripombe — poslal nekaterim slovenskim jezikoslovcem ter strokovni skupini za jezikovno načrtovanje pri ustreznem parlamentarnem odboru.

Nekateri jezikoslovci so mi potem res sporočili svoje pripombe in te smo skušali pri sestavljanju poznejših različic osnutka upoštevati.

S sekcijo za slovenščino v javnosti v času svojega dela za zakon o slovenščini nisem imel nikakršnega formalnega stika. Pripombe sekcije glede urada so nastale oziroma bile objavljene še pozneje, zanje pa sem zvedel iz množičnih občil in iz zasebnih pogovorov s posamezniki; tudi nekatere izmed teh pripomb bo zakonodajalec — ne glede na zamegljene okoliščine njihovega nastanka in motivacijo — morda lahko upošteval pri pisanju nadaljnjih, čedalje bolj izbrušenih različic zakonskega predloga, na začetku, že pri napovedi ustanovitve urada, pa jih še ni bilo.

(Poročilo z občnega zbora SDS pa ne omenja mojega sodelovanja z omenjeno strokovno skupino pri parlamentarnem odboru. Prišlo je namreč do dogovora o posebni obravnavi osnutka na seji skupine in bil sem uradno povabljen, da bi z osnutkom seznanil člane in izvedel njihova mnenja. Zaradi nenavadnega načina vodenja seje pa sem komaj kaj prišel do besede, in sicer šele potem, ko je predsedujoča po svoji uvodni napovedi, da bo v dveh treh stavkih navedla nekaj načelnih stališč o napovedani problematiki, razvila dvajsetminutno polemiko zoper osnutek in nekatere njegove člene, še preden sem ta osnutek in njegova izhodišča lahko predstavil. Obravnava potem seveda ni bila posebno umirjena ter se je končala v časovni tiski in brez formalno sprejetih skupnih pripomb strokovne skupine; nekoliko bolj konstruktivno je bilo naše drugo srečanje. Takrat izrečene pripombe sem deloma upošteval pri poznejšem popravljanju osnutka — kolikor so se mi zdele utemeljene in kolikor sem si jih zapomnil, kajti zapisnikov teh dveh sej do danes še nisem prejel.)

O nadaljnjem oblikovanju, sprejemanju in uveljavljanju napovedanega zakona o jeziku in državnega jezikovnega urada — »p/otreba po delu take inštitucije je vsekakor velika« — je ta hip (štiri mesece po volitvah) težko zanesljivo napovedati kaj zelo določnega. Ena izmed možnosti bi

bila ta, da urada sploh ne bi dočakali, saj ljudi, ki iz takih ali drugačnih vzrokov nasprotujejo resnemu, zavezujočemu urejanju jezikovnih zadev, v slovenskem gospodarstvu, oglaševalstvu in politiki ne manjka (to se je najlepše pokazalo pri oblikovanju končnega besedila Zakona o gospodarskih družbah). Takim bo zelo všeč, če se bodo pri svojih poskusih onemogočanja ustanovitve jezikovnega urada lahko sklicevali na razprtije med samimi slovenisti. Zato ni vseeno, kako se o tem govori v ugledni senci Slavističnega društva Slovenije.

Ljubljana, 19. 3. 1997

V vednost: Zoltan Jan, predsednik SDS
dr. Breda Pogorelec, voditeljica Sekcije za slovenščino v javnosti

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 4-5

Simona Kranjc

UDK 372.880.163.6:373.23/24

SLOVENŠČINA V VRTCU

V prispevku so prikazani cilji jezikovne vzgoje v vrtcu, ki so izoblikovani na podlagi raziskav o razvoju govora in mišljenja predšolskih otrok. Natančneje so opredeljeni globalni cilji in cilji na vsaki od štirih dejavnosti jezikovnega področja v vrtcu — govorni, književni, knjižni (kot delu informacijskega predopismenjevanja) in na ravni predopismenjevanja.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 4-5

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.23/24

KNJIŽEVNA VZGOJA V VRTCU ALI ČESA NAJ SE O KNJIŽEVNOSTI NAUČIJO OTROCI V OTROŠKEM VRTCU

Vpliv spodbudnega literarnoestetskega in jezikovnega okolja v najranjšem otroštvu ima izreden vpliv na razvoj otrokove jezikovne kompetence in na njegov osebnostni razvoj sploh. Poleg tega pozna sodobna civilizacija komaj kakšno uspešnejše sredstvo za generiranje človekove humanosti kot je recepcija umetnosti in kreiranje lastnih domišljijskih svetov. Zato se zdi zgodnje sistematično srečevanje z mladinsko književnostjo v otroškem vrtcu smiselno in potrebno.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 4-5

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

NEKAJ MISLI O STRUKTURI UČNIŠKIH BESEDIL: SLOVENŠČINA

Kakšen naj bo učnik za slovenščino? Na to aktualno vprašanje odgovarja članek na podlagi priporočil NKS ter jih dopolnjuje s prikazom strukture nekaterih slovenskih in tujih učniških dokumentov. Besedila niso enovita, večinoma pa pokrivajo tri osrednje plasti učnega načrtovanja: cilj (čemu), vsebino (kaj) in metodična priporočila (kako); te tri prvine naj bi vseboval tudi nastajajoči učnik za slovenščino.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 4-5

Boža Krakar - Vogel

UDK 372.882:373.5:371.214

NAČELA PRENOVE POUKA KNJIŽEVNOSTI V PREDMATURITETNIH PROGRAMIH

Članek prikazuje načela prenove pouka književnosti v splošni srednji šoli. Načela so se izoblikovala ob upoštevanju slovenske književnodidaktične tradicije, opazovanju in raziskovanju prakse ter ob primerjanju z nekaterimi tujimi teorijami in praksami pouka književnosti.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 4-5

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.23/.24

LITERARY EDUCATION IN KINDERGARTEN: WHAT SHOULD KINDERGARTEN CHILDREN BE TAUGHT ABOUT LITERATURE?

Growing up in an environment stimulating literary-aesthetic and language development in early childhood is of fundamental importance for the development of a child's linguistic competence and his or her personality. There is hardly a more efficient means of generating humanity in modern civilisation than reception of art and creation of one's own fictional worlds. This is what makes early systematic introduction to children's literature already in kindergarten sensible and necessary.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 4-5

Boža Krakar - Vogel

UDK 372.882:373.5:371.214

THE PRINCIPLES UNDERLYING RENOVATION OF PRE-MATURA LITERATURE PROGRAMMES

The article explains the principles underlying the renovation of teaching of literature in general secondary schools. They are based on traditional Slovene literary didactics, on observation of and research into practice, and comparison with some foreign theories and practices in teaching literature.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 4-5

Simona Kranjc

UDK 372.880.163.6:373.23/.24

SLOVENE LANGUAGE IN KINDERGARTENS

The article presents aims of language education in kindergartens, designed on the basis of research on speech and mind development in pre-school children. It specifies global objectives and those in each of the four linguistic activities in kindergartens — speech, literature, literary (as parts of informational pre-literacy education) and in pre-literacy education.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 4-5

Igor Saksida

UDK 372.880.163.6:371.214

SOME THOUGHTS ON THE STRUCTURE OF CURRICULAR TEXTS: SLOVENE

What should a Slovene language curriculum look like? The article attempts to provide an answer based on the recommendations of the Slovene National Curricular Council, substantiating it with the analysis of the structure of some Slovene and foreign curricular texts. The texts are not uniform, but most of them cover three central layers of curriculum design: *aim* (why), *content* (what) and *methodological recommendations* (how). These three elements should be contained also in the forthcoming Slovene language curriculum.