

vanje znanja / 3. mednarodni simpozij, Nova Gorica, 27.–29. novembra 2003. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

— — (2004): Berila – kulturna samopodoba. V: *Izzivi devetletke pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba. Strokovni simpozij. Povzetki. Ljubljana, 5. – 6. marec 2004.

— — (2005): Berila in primorski avtorji. *Primorska srečanja*, 29/284–286.

Mihelič, Stane (1974): *Iz roda v rod: berilo za šesti razred osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1980.

Saksida, Igor (2004): Berilo – pot do uspeha pri zunanjem preverjanju znanja. V: *Izzivi devetletke pri pouku slovenščine*. Strokovni simpozij. Povzetki. Ljubljana, 5.–6. marec 2004.

**Miha Mohor**

## **KAKŠNO BERILO OSNOVNOŠOLSKEMU NAJSTNIKU?**

Naj za izhodišče in jasnejši razmislek o osnovnošolskih berilih na kratko povzamem, kako sta branje in književnost umeščena v temeljnih papirjih devetletke. Cilji pouka književnosti so zapisani v osnovnošolskih učnih načrtih za slovenščino ter izbirni predmet literarni klub (v posameznih segmentih tudi v načrtih za gledališki klub in šolsko novinarstvo), predvideno pa je še vključevanje učencev v interesne »debatne klube ob bralni znački«.

Prenovljeni pouk *slovenščine* je zgrajen na teoretičnih izhodiščih jezikoslovne pragmatike, komunikacijskega modela ukvarjanja s književnostjo in naše didaktične tradicije, v veliki meri pa izhaja iz pozitivnih izkušenj in dognanj naše šolske prakse. Tako kot jezikovni se tudi književni pouk uresničuje v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti – **poslušanja, branja, govorjenja in pisanja** – ter izhaja iz takega stika z besedno umetnostjo, ki omogoča učenčevo primarno literarnoestetsko doživetje ter obenem ob uravnoteženju literarnovzgojnih in književnovednih ciljev poglobljanje njegove recepcijske sposobnosti. Najvišji cilji šolskega ukvarjanja s književnostjo je teženje za tem, da bo učenec rad bral, da bo imel do književnosti pozitivno vrednostno razmerje in da mu bo branje predstavljalo vir vsestranskega užitka. Otroci naj bi bili tudi pozitivno naravnani do vseh vrst ustvarjalnega odzivanja na prebrano, saj jim ustvarjalni postopki pisanja pomagajo, da se zavedo zapletenosti upovedovanja fiktivnih svetov in zato globlje dojemajo estetsko plat branega umetnostnega besedila.

Seveda novi učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli ni prvi, ki poudarja, da je temeljni cilj literarnega pouka pri učencu na njegovi poti v odraslost razvijati »potrebo po dobri knjigi«. Zlepa ne bomo našli učitelja, ki tega ne bi postavljaj za najvišji smoter, toda kar prerado se nam dogaja, da moramo znova in znova priznavati poraze. Objektivne raziskave kažejo, da si otroci v konkurenci neomejenih in privlačnih medijskih možnosti za svojo prostočasno aktivnost danes redkeje izberejo branje leposlovja. Doseči, da bo otrok vzljubil književnost in da bo v branju našel vir vsestranskega užitka, je zato težja naloga, kot zgleda na prvi pogled.

»Past« se skriva že v obliki kurikula. Zaprti kurikulum, pri katerem so cilji definirani na vseh ravneh poučevanja, omogoča predvsem pogoje za uresničevanje izobraževalnih ciljev, za doseganje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pa ni najbolj primeren. Izobraževalne cilje je tudi najlažje preverjati z zunanjimi oblikami testiranja, kar rado pripelje do tega, da se pouk književnosti prevesi v nefunkcionalno šolsko nabiranje literarnega znanja na račun privzganja bralne kulture, ta pa je »utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja«. <sup>1</sup> Pri zaprtem kurikulumu za pouk književnosti se zato dogaja, da preverljivi cilji (književno znanje) postanejo tudi edini. Dr. Kordiglova ob tem opozarja, da je operacionalizacija ciljev »v osnovi nezdržljiva s komunikativno strukturo literarnih besedil in zato s funkcionalnimi ter vzgojnimi cilji literarnega pouka«. <sup>2</sup> Če je cilj postavljen nad literarno besedilo, je potem tudi interpretacija vnaprej določena, kar onemogoča uresničevanje funkcionalnih in vzgojnih ciljev pouka književnosti. Odprti kurikulum, ki definira le splošne cilje in tem ustrezne učne vsebine, učitelj in učenec pa cilje, vsebine in metode sooblikujeta, bi bil primernejši, saj v njegovem okviru lahko uresničimo vse tri vrste ciljev. »Poezija je odprto polje, ki postavlja vprašanja. Odgovorov nima. Če zapustimo ta nivo, potem imamo opraviti z nečim drugim, samo s poezijo ne,« pravi Milan Dekleva. Literatura kot možnost ohranjanja sveta kot odprte strukture pač mora biti v formalno zamejeni in k vnaprej določenim ciljem usmerjeni šoli, kjer ni prostora za ambivalentnost in neodgovorjena vprašanja, »nesrečna«.

In kaj potemtakem predstavlja najbolj nevarne kleči uspešnemu ubadanju s književnostjo v šolski praksi? Najbolj se zapleta okrog vprašanja, kako bralčeva delna literarna doživetja dvigniti na raven nekakšnega »popolnejšega« doživetja, kako jih izostriti. Po še vedno preveč razširjeni praksi učitelj pomanjkljivo prvo učenčevo srečanje s književnim delom in njegovo nepopolno interpretacijo nadgrajuje (ali kar je slabše: zamenjuje) s svojo bolj poglobljeno ter s prizadevnim razkrivanjem elementov zgradbe besedila, sloga in literarne zgodovine skuša povečati otrokovo recepcijsko sposobnost za prihodnja branja. Časovne stiske, ujetost v šolske urnike in želja po doslednem uresničenju številnih nižje umeščenih izobraževalnih ciljev ga pehajo v hitenje »skozi šolsko snov«. Poleg tega pa se je od nekdaj ob pouku književnosti obešalo kup drugih, zunajliterarnih ciljev, ki naj bi jih učitelj s pomočjo umetnostnih besedil v šoli še uresničil: ukvarjanje z umetnostnimi besedili naj učencem pomaga pridobivati in utrjevati tehnike branja, seznanjati naj bi jih bilo potrebno z »resničnostjo življenja«, privzganjali naj bi jim moralne in svetovnonazorske vrednote ipd.

Afektivnih ciljev se pač ne da doseči na hitro in se jih težko »objektivno« meri, mimogrede pa jih spodnese vsaka metoda pouka, kakršna učencu prekine asociativno zvezo med knjigo in občutkom ugodja. Vsiljevanja knjig zgolj po učiteljevem izboru, pisanja obveznih stereotipnih »zapisnikov branja«, uresničevanja pozitivističnega ideala o »edini pravi«, vnaprej pripravljene interpretacije, povzetkov temeljnih idej in gotovih resnic ali izpitnih oblik presojanja učenčevega poznavanja prebranih besedil – vse to vodi k temu, da učenec in učitelj nevarno

---

<sup>1</sup> Boris Paternu, Kaj hočemo s poukom književnosti, *Jezik in slovstvo*, Ljubljana, 1983/84, št. 5, str. 155.

<sup>2</sup> Metka Kordigel: O ciljih pouka književnosti in o njegovem mestu v okvirih pouka slovenščine, *Gradivo za teoretično in metodično prenovu pouka književnosti*, 1995, str. 70.

drsite proč od književnega dela, ukvarjanje s književnostjo pa se zoži na učiteljevo »podajanje znanja« o književnosti in siljenje v nevšečno branje, kar predstavlja učencu, njegovim zanimanjem in doživljanju neskončno oddaljen svet, a se mu v večini primerov pod šolskim pritiskom za krajši čas nekaj podatkov o tem svetu tudi vtisne v spomin. Ostaja pa kratek stik med »tuyo učenostjo« in pomenom, ki ga učenec sam konstituira ob srečanju z umetnostnim besedilom.

Ustvarjalni učitelji so se že doslej uspevali izmotati iz slepih ulic književnega pouka, kadar so mladim bralcem dali priložnost za doživeto komunikacijo z lep-slovjem ter jih spodbujali in vodili do oblikovanja lastnega bralnega pomena. Pri pouku književnosti so izhajali iz vsega, kar učenec iz prebranega zna razbrati in kar je zmožen sprejeti, ter iz njegovih književnih interesov, po drugi strani pa so v skladu z zmožnostmi učenca na tej razvojni stopnji vse to širili in poglobljali. Tako kakor pedagog poskuša navdušiti učence za knjige, ki so mu všeč, je odprt tudi za njihova priporočila. Književna vzgoja in pouk temeljita na enakopravnem dialogu bralcev (in učitelj je samo eden izmed njih, moder, izkušen, razgledan, po drugi strani pa bolj ali manj oddaljen od otroštva in otroškosti) in vsi »individualni pomeni« so legitimni. Učiteljeva naloga je usmerjanje v zgradbo, smeri in možnosti razpravljanja o literaturi, resnična povezava pa se vzpostavlja med avtorjem literarnega dela in bralcem. Pedagog otroke vodi do umetnostnih besedil, ki po njegovem prepričanju ustrezajo stopnji njihovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja, sprejema pa tudi njihove pobude za lastno branje. Srečevanja ob knjigi organizira in vodi tako, da ti ustvarjalno komunicirajo s književnimi besedili. Bralce čustveno odpira za branje književnih del in jim povečuje recepcijske sposobnosti. Opogumlja jih, da ubesedijo svoje »pomene« prebranega, in v njih utrjuje samozavest, v pahljačo različnih interpretacij pa vpleta svoje branje ter s tem in z dodatnimi informacijami otrokom omogoča nadgrajevati prvotno doživljanje literarnega besedila in ob tem pridobivati vedno večje recepcijske sposobnosti. V ospredje sodobnega osnovnošolskega pouka književnosti je torej postavljena otrokova recepcija, učitelj pa pripravlja čim več metodično-didaktičnih poti, ki jih terja sodobni komunikacijski model.

Iz teh izhodišč so bila osnovnošolska berila zasnovana kot učbeniki za doseganje v učnih načrtih začrtanih ciljev. V nadaljevanju pozornost preusmerjam k **berilom za tretje triletje devetletke**<sup>3</sup>, pri katerih sem kot soavtor tudi sam sodeloval. Zadnje obdobje devetletke se mi zdi še posebej zanimivo, saj menim, da so spontano obzorje pričakovanj otrok in njihovi književni interesi zaradi spoznavnega, biološkega in socialnega razvoja ob zaključku osnovne šole ključni za nadaljnje branje. V tem občutljivem obdobju poteka bralčev prehod od pretežno mladinske književnosti h književnosti za odrasle in trivialnemu čitvu ter – kar še posebno zaskrbljuje – v zmanjševanje zanimanja za knjigo.

Temeljne vsebine pouka književnosti v tretjem osnovnošolskem triletju so književnoumetnostna dela, ostali tipi besedil pa se vključujejo v povezavi z njimi kot sredstvo za širjenje učenčevega obzorja ter dopolnitev in podkrepitev šolske interpretacije (literarna zgodovina, biografika, literarna teorija, etnologija mitologi-

---

<sup>3</sup> *Sreča se mi v pesmi smeje*. Berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, 1999. *Dober dan, življenje*. Berilo za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, 2002. *Skrivno življenje besed*. Berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga, 2002.

ja, sociologija itd.). Izbor beril Mladinske knjige, ki smo ga pripravili avtorji Berta Golob, Mojca Honzak, Vida Medved Udovič, Nataša Pirih in Miha Mohor, temelji na treh pglavitnih načelih: literarnoreceptijskem (skladno z obzorjem pričakovanj in književnimi interesi učencev), literarnoteoretičnem (po tematiki, zvrsteh in vrstah; pretežno iz kanona), literarnozgodovinskem (po obdobjih in smereh; pretežno iz kanona). Raznovrstnost besedil se v berilih kaže v ustrezni zastopanosti vseh treh literarnih zvrsti (v razmerju 50 % epike, 30 % lirike in 20 % dramatike) ter v tematski in motivni pestrosti. Kriteriji tematskega izbora del izhajajo iz znotraj-besedilnih sestavin književnosti ter književnih interesov mladih, učitelj pa naj bi pri izboru in povezovanju v sklope pazil, da pri »šolski obravnavi« ne bi presegel dvajset besedil letno.

Za mladostnike ob zaključku osnovne šole je značilna že precejšnja zmožnost formalno logičnega mišljenja. Ti otroci naj bi obvladovali določeno količino znanja in spoznavne dejavnosti (razumevanje, analizo, sintezo), za obravnavano obdobje, v katerem se otrokov fizični razvoj zaključuje, je tipična tudi čustvena neuravnoteženost, razkorak med ideali in stvarnostjo in sposobnost dojemanja tujih duševnih stanj, v socialnem vidiku pa ga označuje poudarjeni moralizem, kritičnost do odraslih in posnemanje vrstnikov in popularnih vzornikov. Tak spoznavni, biološki in socialni razvoj pogojuje tipično spontano obzorje pričakovanj in književne interese mladostnikov v zaključnih osnovnošolskih letih. Umetnostna besedila, ki so ponujena v berilih, omogočajo učitelju pri pouku književnosti izhajati iz vsega, kar učenec iz prebranega zna razbrati in kar je zmožen sprejeti, ter iz njegovih književnih interesov, po drugi strani pa v skladu z zmožnostmi učencev na tej razvojni stopnji vse to širiti in poglobljati. Prehod od pretežno mladinske književnosti (v ospredju so pustolovske povesti in zgodbe o najstnikih) h književnosti za odrasle teče predvsem skozi temi, ki mlade privlačita ne glede na obliko: spopad posameznika z družbo in ljubezen. Mladostniki ob zaključku obveznega šolanja radi jemljejo v roke predvsem trivialno literaturo in strip, vseč pa jim je tudi humor. V tem obdobju se zelo zmanjša zanimanje za oblikovanost književnega besedila in njegovo jezikovno komponento. Lirika se umakne v ozadje njihovih interesov, v ospredju pa je pripovedna proza. Ob upoštevanju vseh teh spoznanj lahko šolska literarna vzgoja in pouk književnosti pomagata otrokom širiti spontano obzorje pričakovanj. Njihova kognitivna zrelost omogoča učitelju, da jim razpira še druge sestavine literarnih del. V tem obdobju so namreč že zmožni postopne transformacije branja z identifikacijo v kritično branje, v prepoznavanje slogovnih sredstev in sporočevalnih postopkov.

Učni načrt zgolj predlaga učitelju besedila za pouk književnosti. Zato tudi berila ponujajo tak nabor, ki mu omogoča avtonomno izbiranje in povezovanje v didaktične sklope. Vanje so uvrščena celotna dela in odlomki iz mladinske in nemladinske književnosti ter književnodidaktično osmišljeno tudi nekaj primerov trivialne književnosti, prehode med njimi pa izpelje v okviru sklopov učitelj sam.

V začetku tretje triade je razmerje med mladinskim (predvsem literaturo za mladostnike) in nemladinskim izborom uravnoteženo, v zadnjih dveh letih šolanja pa postopoma prevlada nemladinska književnost, odvisno od njene ustreznosti in sprejemljivosti (razvitost bralca).

Smiselnost večjega vključevanja mladinske književnosti tudi ob koncu osnovnega šolanja, je utemeljena že v njeni definiciji: »Mladinska književnost je podtip književnosti, njen integralni del, ki se od nemladinske loči po svojem bistvu,

obstoju in zgradbi, namenjen pa je bralcu do starostne meje 18 let«. <sup>4</sup> To je zado-  
sten razlog za umestitev primernih mladinskih literarnih del v tretjo triado, saj so  
ustreznejša recepcijskim zmožnostim mladostnika kakor književnost za odrasle.  
Po Saksidovih ugotovitvah je v mladinski književnosti v primerjavi z nemladin-  
sko delež splošnosti (splošnih sodb, povezanosti sodb o posameznem z generično  
stvarnostjo) bistveno manjši, glede na etično razsežnost se od nje loči po manjši  
kompleksnosti razmerja med vrednotami v bralcu in vrednotami zunaj njega, v  
mladinski književnosti sta količina in razvitost elementov, ki so nosilci estetske  
funkcije, manjši kot v nemladinski, od nje pa se loči še po manjši izoblikovanosti  
motivov in večji delnosti tem.

Za mladostnika v obravnavanem obdobju šolanja pa je značilno tudi hitro pre-  
raščanje mladinske književnosti, zato mu je v pravem trenutku in na pravi način  
potrebno ponuditi primerno nemladinsko književnost. Izbor tovrstnih besedil naj  
bo tak, da stopnica za učenca ni previsoka in da se komunikacija zaradi prevelike  
kompleksnosti besedila ne prekine. Rdeča nit povezave in prehoda so lahko motivi  
in teme, prvine knjižnega sloga, ideja, kompozicija, književne osebe, prostor in  
čas dogajanja, književne vrste itd. <sup>5</sup> Pri književnikih, ki ustvarjajo za odrasle in  
za otroke, se ta premik izpelje v okvirih njihovega opusa – in sicer ob besedilih,  
kjer se tematika nemladinskega književnega dela na poseben način ubesedi v  
mladinskem in obratno.

Bralne sposobnosti učencev je možno razvijati tudi s smiselnim vključevanjem  
trivialne književnosti v berila tretjega triletja. Upravičenost njenega mesta v šol-  
skem programu ne utemeljuje le spoznanje, da so tovrstne knjige predmet literar-  
nih interesov otrok in da posebno mladostniki pogosto prebirajo tudi umetnostna  
besedila na način »trivialnega branja«. Dr. Miran Hladnik opozarja, da »z vojno  
napovedjo trivialni literaturi postavi učitelj učence v frustracijski položaj«. <sup>6</sup> Če  
se odreče vnaprejšnjim odklonilnim stališčem, češ da je razvoju bralca škodljiva,  
lahko učitelj ob nekaterih poudarjenih segmentih trivialne književnosti (junak,  
dogajalni prostor, struktura zgodbe itd.) pogloblja mladostnikovo sposobnost za  
razumevanje književnosti nasploh ter razvija ustvarjalne in domišljajske dejavn-  
nosti. Poleg tega problemski pouk lahko pomaga bralcu, da se ubrani avtorjevih  
manipulativnih namenov, in mu privzgoji dovolj visoko recepcijsko sposobnost,  
da bo lahko prebiral visoko in trivialno literaturo. »Bralci, ki razpolagajo z mno-  
gostransko bralno sposobnostjo in znajo brati različna besedila glede na njihove  
posebne značilnosti in zahteve, bodo tudi trivialno književnost brali brez utvare, da  
berejo drugačno besedilo, in brez občutka krivde, da ne berejo drugačnega besedila,  
preprosto zato, ker bodo vedeli, zakaj so se odločili za tako branje«. <sup>7</sup> Prehod in  
povezavo med obema vrstama čtiva lahko poiščemo ob primernih besedilih, kjer  
se določena literarna zvrst ali oblika trivializira ali kjer prvine trivialne književ-  
nosti preidejo v umetniško delo in tam zaživijo v novi funkciji. Sorodnosti, ki so  
predvsem na fabulativno-motivni ravni, nam omogočajo oblikovati sklop besedil,

---

<sup>4</sup> Igor Saksida: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*, Obzorja, Maribor, 1994, str. 45.

<sup>5</sup> Naj opozorim na sklop iz berila za zadnji osnovnošolski razred: sklop besedil o Romeu in Juliji.

<sup>6</sup> Miran Hladnik: *Trivialna literatura* (Literarni leksikon, 21), DZS, Ljubljana, 1983, str. 25.

<sup>7</sup> Meta Grosman: Trivialno besedilo kot izziv za učitelja, *Otrok in knjiga* 37, 1994, str. 37.

ob katerih bo lahko učitelj učenca vodil v razpoznavanje in presojanje trivialne književnosti, ne da bi dialog zablokiral z vnaprejšnjimi »obsodbami« le-te.<sup>8</sup>

Naslednji kriterij za sestavo vsebinskega dela kurikula je ustrezno razmerje med nacionalno in svetovno književnostjo. V središču so besedila iz slovenske književnosti, mednje pa je vključen preišljen izbor temeljnih del svetovne književnosti, ki domača umešča v širši kontekst. Podobno funkcijo imajo tudi izbrana umetnostna besedila iz nekdanj tesneje povezanega srednjeevropskega in balkanskega kulturnega prostora. Osrednje vsebine so dela klasikov, ki tvorijo literarni kanon, dopolnjujejo pa jih naslovi iz sodobne književnosti. Pri izboru mladinske književnosti imajo sodobna dela izrazito prednost pred starejšimi.

V berilih so literarna dela nevsiljivo razvrščena po tematiki, zvrsteh in vrstah, berilo za 9. razred pa učitelju na podoben »mehak« način omogoča postopno prehajanje od tematskega principa preko tematskih sklopov do razvrščanja po literarnozgodovinskem ključu, tj. po obdobjih in smereh. Že v prvi polovici triletja so posamezna otrokom zanimiva literarnozgodovinska obdobja (npr. antika, romantika) predstavljena z zaokroženim reprezentativnim izborom besedil – tematskim sklopom, kar jim omogoči prepoznavanje vsebinskih in formalnih značilnosti književnosti v času in razvoj literarnih zvrsti in vrst. Elementi literarne zgodovine se z literarnoteoretičnim in besediloslovnim znanjem vnašajo v pouk književnosti skozi vse osnovnošolsko obdobje, v drugi polovici zaključnega triletja pa ga učenci začenjajo usvajati bolj sistematično, a le v obsegu, da si lahko izoblikujejo podobo loka literarnozgodovinskih obdobj in smeri. Tako kot že učni načrt tudi berila učitelja odvrčajo od stranpoti, kjer bi se to znanje sprevrglo v poglavitni cilj poučevanja književnosti. Potrebno ga je vgrajevati v bralčev horizont pričakovanj, da bo ob vsakem novem branju sposoben zaznati več besedilnih signalov, ki jih je avtor za dekodiranje pomena vgradil v literarno delo. Zato so ob zabrisanih literarnozgodovinskih okvirih besedila za berila še vedno izbrana v prvi vrsti po literarnoreceptijskem načelu.

Didaktični instrumentarij v berilih je sestavljen tako, da širi in pogloblja učenčevo/bralčevo receptijsko sposobnost, ki naj ga usposobi za čim intenzivnejše doživljanje literature. Obenem mu omogoča literarnoestetsko branje, to je branje brez pragmatične motivacije, in branje, pri katerem sicer sodelujejo tudi kognitivni procesi, a ne le ti. Pri branju je v prvi vrsti pomembna emocionalna udeležba in domišljijško sodelovanje pri (so)kreaciji domišljijško čutnih predstav.

Vprašanja, naloge, usmeritve, namigi, informacije, slovarček besed, vse to je zapisano ob literarnih besedilih v oporo tudi učitelju, da pri otrokovem prvem stiku s književnim delom omogoča in z več vzporednimi in zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi spodbuja učenčevo spontano receptijo ter intenzivira njegovo ustvarjalno komunikacijo s književnim besedilom, v zaključnih fazah ukvarjanja z besedilom pa širi učenčev horizont v smeri prezrtih prvin spoznavne, estetske in etične komponente književnega dela. V spremljajočem **priročniku** za pouk književnosti v tretjem osnovnošolskem triletju pa najde še zbirko tovrstnih teoretičnih prispevkov ter številne modele izvedb učnih ur.

<sup>8</sup> Naj to podkrepim s primerom tovrstnega sklopa besedil iz ustnega izročila, trivialne in visoke literature, ki ga sestavljajo Erjavčev zapis folklorne pripovedi o izanski vampirski pošasti, odlomek iz Stokerjevega grozljivega romana *Drakula* ali Novakove povesti *Zaljubljeni vampir* in Gogoljeve novele *Vij*, komično književno perspektivo pa učencem odpre poglavje iz povesti Dese Muck *Pod milim nebom*.

Berila za zadnje triletnje devetletne osnovne šole *Sreča se mi v pesmi smeje*, *Dober dan*, *življenje*, *Skrivno življenje besed* predvsem omogočajo literarnoreceptijske in komunikacijske modele poučevanja književnosti. Med izbranimi pesmimi, prozo in dramskimi besedili (tudi v odlomkih) otrok med trinajstim in petnajstim letom zmore oblikovati besedilne pomene, prav tako pa se ob njih da razvijati njegovo literarnoreceptijsko sposobnost. V didaktični instrumentarij so vtakani namigi, predlogi, vprašanja in naloge, ki so učitelju v oporo, ko delo organizira in vodi tako, da učenci ustvarjalno komunicirajo s književnimi besedili, da so z njimi v dialogu. Usmerjanje v razne oblike (po)ustvarjalnega pisanja je vanj organsko vključeno in zato zmanjšuje možnost, da bi take naloge postale same sebi namen, nekakšno učiteljevo sproščujoče darilo, zgolj možnost za razbremenitev utrujajočega pouka. Predstavljajo še eno priložnost več, da se iz mnogokrat preveč kognitivno usmerjenega procesa literarni pouk preoblikuje v situacijo. Domišljajska aktivnost in igre z jezikom ob zapolnjevanju prezrtih prvin spoznavnih, estetskih in etičnih komponent literarnega dela intenzivirajo otrokovo senzibilnost za recepcijo književnosti.

**Barbara Hanuš**

## **KAKO POVABITI OTROKE V SVET KNJIŽEVNOSTI?**

Leta 1997 sem začela pripravljati berilo *Pozdravljen, svet* (berilo za 3. razred osemletne šole), ki je prvič izšlo leta 1998. Ob snovanju berila sem izhajala iz izkušenj, ki sem jih imela kot šolska pedagoginja, šolska knjižničarka, profesorica slovenščine in učiteljica podaljšanega bivanja. Želela sem pripraviti privlačen izbor besedil, saj sem prepričana, da berilo lahko motivira otroke za branje. To je bilo prvo berilo, ki je prineslo nov koncept oblikovanja beril, ta koncept sem upoštevala tudi pri berilih, ki sem jih pripravila v naslednjih letih (*Besede za vsevede*, *Pozdravljene, besede*, *Kako raste svet* in *Moje prvo berilo*).

Ob pripravljanju beril sem morala odgovoriti na dve temeljni vprašanji: kaj izbrati in kako to predstaviti učencem.

### **Kaj izbrati?**

Berila so zbirke leposlovnih besedil, primernih starostni stopnji otrok. Poleg pesmi, proznih in dramskih del sem vključila še druga besedila, s katerimi lahko popestrimo pouk: pesmi z notami, pogovore in reke, uganke, izštevanka, zapise v narečju, navodila za izdelavo lutk, stripe, slikopise in zgodbe v slikah. Pesmi z notami ne uvajam zato, ker bi želela posegati na področje glasbene vzgoje, ampak želim pokazati, da tudi pri pesmih, ki jih pojemo, lahko opazujemo besedila. V berilih so objavljeni tudi otroški prispevki. Natisnjeni so tako, da se že na prvi