

Miha Mohor  
Kranj

## POUSTVARJALNO PISANJE IN BRANJE ZA ZNAČKO

Vaje (po)ustvarjalnega pisanja so nepogrešljive prvine dela v razredu in mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih, uredništvih šolskih literarnih listov, pa tudi pri druženjih ob knjigah za bralno značko. Mlade bralce spodbujajo k osebnemu in ustvarjalnemu branju in jim krepijo doživljajsko občutljivost za literaturo.

Exercises of interpretative/creative writing are indispensable elements of the work in class, as well as of mentorial efforts in literary circles, editorships of school literary periodicals, and in discussions on the reading badge books. Young readers are thus encouraged to personal and creative reading, instrumental in the development of the perception of literature.

Med Slovenci pogosto nanese beseda na to, kako je književnost v šoli 'nesrečna' in kako so z njo 'nesrečni' učenci. Kot mačka okrog vrele kaše se vrtimo okrog vprašanja, kje tiči vzrok za premajhno priljubljenost šolskega branja. Bi se z nekoliko truda dalo najti dobro rešitev, da bi otroci vzljubili knjigo? Počezno govorjenje, kako prav šolniki delajo škodo z nenehnim siljenjem otrok v branje, je bržkone prelahkotno. Po drugi strani pa je res, da tudi s popolnoma spontanim prebiranjem zgolj vsečnih knjig šola ne more opraviti svojega poslanstva. Naloga, ki se postavlja pred učitelje umetnosti – in v tem okviru književnosti – je očitno težja, kot se naivnežu kaže na prvi pogled, saj je ob izobraževalnih ciljih usmerjena tudi v afektivne cilje. Teh pa se ne da doseči na hitro, se jih težko objektivno meri in jih mimogrede spodnese vsaka metoda pouka, kakršna učencu prekine asociativno zvezo med umetnostnim besedilom in občutkom ugodja. Nikakršne učiteljeve učene interpretacije, ki naj bi vodile učence k 'idealnemu' literarnoestetskemu doživetju in avtorjevemu namenu, je ne morejo nadomestiti. In še nečesa, kar je skrito v jedru našega problema, ne moremo prezreti: književnost se nam bralcem kaže predvsem kot možnost ohranjanja sveta kot odprte strukture. Ali če citiram pesnika Milana Deklevo: »Poezija je odprto polje, ki postavlja vprašanja. Odgovorov nima. Če zapustimo ta nivo, potem imamo opraviti z nečim drugim, samo s poezijo ne.« Šola pa je generalno gledano razsvetljenski civilizacijski konstrukt; njena zaprta struktura kurikula omogoča predvsem pogoje za uresničevanje izobraževalnih ciljev, te pa tudi najlažje preverjamo z zunanjimi oblikami testiranja, kar vse vodi do tega, da se umetnostni pouk in vzgoja tako rada vedno znova sfižita v nefunkcionalno šolsko nabiranje znanja o umetnostih na račun privzganja

kulture. Kultura pa je predvsem utrjena zmožnost in potreba, ki ima zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja.

Naslednji kratki zapis o metodi (po)ustvarjalnega pisanja kot ponovnem branju literarnega besedila v okviru dejavnosti bralne značke je poskus reševanja tega našega paradoksa.

Učni načrti, ki so bili ob koncu 20. stoletja oblikovani za nove devetletke, so imeli zaradi nanizanih spoznanj v središču vgrajen premik v funkcionalno smer in v razvijanje sposobnosti doživljanja literature. Za inovativne učitelje to ni bila ne vem kako velika novost, saj so bile besedne igrice in vaje v slogu po osemletkah že kar nekaj časa nepogrešljive prvine dela v razredu in mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih, uredništvih šolskih glasil ter pri bralni znački. Ko so učitelji z njimi poglobljali pouk sporočanja in učencem utrjevali ter dograjevali jezikovno znanje, so jih tudi spodbujali k osebni in ustvarjalni branji in jim krepili doživljajsko občutljivost. To je bil pouk, ki je spodbujal obogatitev bralčeve lastne recepcije, razumevanje in doživljanje prebranega.

Vsak stik s književnim delom je pač zelo osebno dejanje, enkratna komunikacija bralca z umetnostnim besedilom. Prav zato je možen tudi dialog različnih bralcev. Bralci v medsebojnem komuniciranju o prebranem predstavljajo svoje točke, kjer se njihovo obzorje pričakovanja (bolj ali manj izkušensko, izobrazbeno, občutljivostno kompleksno) prekriva s pomenskim poljem pesniškega, proznega ali dramskega teksta. Skozi izmenjevanje recepcijskih podob se to prekrivanje širi in jih kot bralce bogati. Novi komunikacijski model šolskega ukvarjanja s književnostjo se lepo prepleta z našo didaktično tradicijo, v veliki meri pa izhaja prav iz pozitivnih izkušenj in dognanj tovrstne šolske prakse. Zato tudi ne preseneča, da v osnovnošolskem kurikulumu ostaja **bralna značka** kot pomembna interesna dejavnost. S svežimi metodičnimi potmi, vsebinami in usmerjanjem otrok v različne aktivnosti je pol stoletja pomagala razklepati spone okostenelega pouka, zato se v devetletni osnovni šoli ni ohranila le v neobvezni interesni obliki, temveč njene številne vsebinske in metodične prvine prepoznavamo v učnih načrtih za *slovenščino* in za izbirni predmet *literarni klub*. Bi se mar v sodobni šoli lahko izognili naslednjim ciljem bralne značke: da učenci berejo kvalitetno in raznovrstno leposlovno in poljudnoznanstveno literaturo in do nje razvijajo pozitiven odnos, ustvarjajo doživljajska, domišljajska in esejistična besedila, se poustvarjalno odzivajo na prebrano, z ustvarjalnimi vajami razvijajo domišljijo, pridobivajo estetske izkušnje in se tako senzibilizirajo za branje besednih umetnin, prebirajo poljudnoznanstvena besedila, časopisni in revialni tisk?

V dejavnosti bralne značke se vedno bolj umeščajo izkušnje delavnic kreativnega pisanja, saj so tesno povezane z literarnoestetskim branjem in so usmerjene v razvijanje bralne sposobnosti. Metoda ustvarjalnega pisanja kot ponovnega branja literarnega besedila je sinteza metod raziskovalnega učenja in učenja z ustvarjanjem. Tako kot je književnost sad ustvarjalnega dejanja, je njeno sprejemanje popolnejše, če je soustvarjalno, tj. če mladi bralec iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Ob branju književnega besedila se čustveno in domišljajsko vznemiri in si zaželi skozi jezik po svoje ustvarjati svet. Takrat se poisti z literarnimi junaki in postavljajo se mu vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki mu jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Smoter takega prevzema vloge, pri kateri sprejemnik postane ustvarjalec, ni urjenje bodočih poklicnih pesnikov in pisateljev, ampak je v prvi vrsti poveče-

vanje bralčeve občutljivosti za literarno besedilo in njegove konstitutivne elemente. Ob lastnem ustvarjalnem naporu pri iskanju ustreznih jezikovnih in oblikovnih rešitev otrok postaja namreč dojemljivejši za prej prezrte vidike književnih umetnin. Literarnoestetska poustvarjalnost mu skozi igro pomaga oživljati domišljijo, prinaša mu estetske izkušnje in ga tako senzibilizira za nova branja.

Iz povedanega sledi, da naloge (po)ustvarjalnega pisanja ne bi smele postati same sebi namen, nekakšno učiteljevo sproščujoče darilo ali zgolj možnost za razbremenitev utrujajočega pouka. Med cilji šolskega branja književnih del in otrokovo ustvarjalnostjo ali poustvarjalnostjo mora učitelj potegniti smiselne povezave. Za ponazoritev bom v nadaljevanju nanizal nekaj vaj v slogu in jezikovnih iger iz štirih komentiranih in z didaktičnim instrumentarijem opremljenih knjig v zbirki *Knjiga pred nosom*<sup>1</sup>, jih osvetlil iz perspektive izbranih funkcionalnih ciljev pouka slovenščine ter s primeri ilustriral, katere cilje šolskega ubadanja s književnostjo bi uresničevali s posamezno dejavnostjo. Seveda z marsikatero vajo (po)ustvarjalnega pisanja lahko dosegamo več ciljev hkrati.

## 1. Razvijanje sposobnosti kreiranja domišljjske predstave dogajalnega prostora in časa.

1.1 Ob prebiranju antičnih mitov o Tezeju in Ikaru otroci narišejo skico labirinta in si izmišljajo nove zgodbe, domišljjsko povezane s to skrivnostno zgradbo. Prostor svojega fiktivnega sveta opisujejo podrobno in v povezavi s književno osebo in zgodbo: *»Nariši načrt labirinta, iz katerega bi bilo težko priti. Z izbiro barv izrazi svoja občutja ob približevanju cilju – strašni pošasti. Izmisli si novo zgodbo, ki bo domišljjsko povezana s to zgradbo.«*

1.2 Dogajanja prestavijo v sodobnost ali v drug prostor. Zgodbo o Orfeju preselijo v naš čas in na Slovensko: *»Bi bil Orfej danes priljubljena pevška zvezda ali nerazumljeni pesnik? In naslov spisa? Bi bil takle pravšnji: Orfej naših dni? Pri pisanju pazi, da bo kljub potrebnim zamenjavam prvin, ki označujejo čas in prostor, tvoja pripoved kar najbolj prepričljiva. Pa tudi marsikateri motiv za ravnanje književnih oseb bi bil danes drugačen kakor pred stoletji, kaj ne?«* V komično perspektivo jih usmerja naslednja vaja poustvarjalnega pisanja: *»S ščepcem domišljije pošlji Pelopsa poslal(a) na sodobne olimpijske igre. Bržkone bo prišlo do številnih smešnih nesporazumov. Mu bo uspelo priti do medalje?«*

1.3 Dogajalni čas v svoji pripovedi upovedujejo z omembami okoliščin, dogodkov, navad, predmetov ipd., značilnih za obdobje, in s posrednimi besedilnimi podatki (z arhaizmi v zgodovinski zgodbi, z neologizmi v pripovedi, umeščeni v prihodnost, s slengizmi v zgodbi o sodobni mladini). Tudi njihovi popolnoma izmišljeni svetovi morajo biti naslikani z mnogimi podrobnostmi, da omogočajo plastične predstave. Tako napišejo osnutek za drugačen razplet Seliškarjeve *Bratovščine Sinjega galeba*: *»Tihotapci so bili trdno odločeni znebiti se nevsječnih prič svojega kriminalnega delovanja. Le kaj bi se zgodilo z bratovščino, če bi uspeli fante odpeljati v Azijo in bi jih tam prodali trgovcu s sužnji?«*

---

<sup>1</sup> Roald Dahl, *Matilda*, Ljubljana, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2008; Tone Seliškar, *Bratovščina Sinjega galeba* Ljubljana, Mladinska knjiga, 2009; Eduard Petiška, *Stare grške bajke*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2009; Erich Kästner: *Leteča učilnica* – v rokopisu.

## **2. Razvijanje sposobnosti za identifikacijo z literarno osebo, iskanje in uvidevanje relevantnosti v književnem delu upovedanega problema za bralčevo lastno življenjsko situacijo.**

2.1 Po prebiranju poglavja iz *Bratovščine Sinjega galeba* o Ivovem podvigu v kamnolomu član bralske skupine piše o svojem drznem 'junaštvu', ki se je izkazalo za tako nevarno pustolovščino, da kaj takega ne namerava več ponoviti. Podobna naloga bi se glasila: »Postavi se v vlogo pisatelja in piši o svojem doživljanju nezgode. Začni s trenutkom, ko se je pripetila, in spis oblikuj s kratkimi povedmi kot notranji samogovor, tako da bo dogajanje podano skozi vtise, čustvovanje in misli, ki so se takoj po nesrečnem dogodku prepletali v tebi.« Poglavje iz *Leteče učilnice*, v katerem Erich Kästner popisuje nagajivosti, kakršne so si privoščili dečki v internatski spalnici, kar nagovarja k pisanju: »Katero njihovo veselo prigodo bi tudi ti rad(a) doživel(a)? Se ti je kaj podobnega dogajalo na počitnicah ali v šoli v naravi? Napiši o tem zgodbico, da se ne pozabi.« Ulijev drzni skok, s katerim je deček poskušal premagati svojo strahopetnost, pa navdihuje bralčevo izpoved: »Tudi tebi se je prav gotovo kdaj posrečilo premagati strah in narediti kaj pogumnega. Pripoveduj o tem. Kakšni so bili takrat tvoji občutki?«

Ob grški bajki o Herakleju mentor svojega varovanca postavi v junakov položaj: »Predstavljaljaj si, da si silak Heraklej. V obliki prvoosebne pripovedi napiši, kako si rešil(a) Prometeja po mnogih stoletjih njegovega trpljenja? S kakšno zvižajo sta se izognila Zeusovi jezi?« Podobna naloga bi se glasila: »Nadaljuj zgodbo o Siziifu in povej, kako bi se ti vtihotapil(a) v kraljestvo mrtvih in ga odrešil(a) neusmiljene božje kazni.« Vznemirljivi dogodki, do katerih pride, ko krilatec Eros zaradi očaranosti nad prelepo Psiho izgubi svoje tri čudežne puščice, spodbujajo otroško domišljijo: »Napiši zgodbico, iz katere bomo izvedeli, kako z najdenimi puščicami spremeniš odnose med sošolci in sošolkami.«

## **3. Razvijanje sposobnosti zaznavanja značaja književnih oseb in iz tega izhajajoče razumevanje za motiviranost njihovih ravnanj. Razvijanje sposobnosti kreiranja domišljajske predstave literarnih oseb na podlagi podatkov, ki jih posreduje književno delo.**

3.1 V *Leteči učilnici* Kästner odstira značaj profesorja Justusa skozi njegove spomine na dijaška leta. Vaja poustvarjalnega pisanja bralce usmeri, da pripoved o dogodku položijo v usta ene izmed književnih oseb: »Kakšen nauk je iz učiteljeve zgodbe potegnil Lepi Teodor, da je odšel s sklonjeno glavo? Zamisli si stran iz osmošolčevega osebnega dnevnika. Le kaj bi zapisal vanj tistega večera, ko jim je učitelj pripovedoval svoje spomine? Se je mladenič iz vsega tega kaj naučil?« Sposobnost zaznavanja značaja književne osebe lahko izpričajo tudi s pisanjem naslednje naloge: »Gimnazijci so svojemu profesorju kakor najboljšemu očetu zaupali mnoge težave. Poznal je njihove odlike in sposobnosti, a tudi napake. Predstavljaljaj si, da v stari omari naletiš na njegovo beležnico, kamor si je zapisoval ocene in mnenja o učencih. Vprezi domišljijo in napiši, kaj bi se lahko ohranilo v njej.« Na podlagi podatkov iz Kästnerjevega romana napišejo novinarski portret čudaškega sosedu Nekadilca, kakršnega bi prispeval Johnny v novo osnovani šolski časopis *Leteča učilnica*: »Ga bo morda naslovil takole: *Nekadilec s pipo ali samotar, ki ga*

radi obiščemo?» Tovrstne vaje so zelo zanimive in učinkovite, še posebno kadar je potrebno isti dogodek popisati iz zornih kotov različnih književnih oseb: »Napiši, kako bi o Uljevem vratolomnem skoku z dežnikom pripovedovali njegovi sošolci Johnny, Martin, Matija ali Sebastjan, kako osmošolec Lepi Teodor, kako profesor Justus ali Nekadilec.«

3.2 V Dahlovi *Matildi* bralci spoznajo dve popolnoma različni pedagoginji: učiteljico Medico in ravnateljico Volovškarco. Mentor svoje značkarje usmeri v igro vlog: »Kakšen odnos izkazujeta do Matilde in ostalih učencev? Primerjaj ju. Kako o deklici govori prva in kako druga? S sošolko prevzemita njuni vloge in improvizirano odigramo dvogovor o Matildi. Potem ga zapišita, da nastane gledališki prizorček.«

#### **4. Razvijanje sposobnosti zaznavanja strukture in spoznavanje zakonitosti, po katerih so ustvarjena književna dela. Razvijanje sposobnosti zaznavanja razpoloženja, ki vlada v literarnem svetu. Razvijanje zmožnosti povezovanja motivov v temo.**

4.1 Otroci vzpostavljajo ustvarjalen in kritičen dialog z besedilom, tako da pisno upovedujejo analogije, posnemajo jezik, slog in vrste sporočevalnega postopka. Takole jih mentor lahko vpelje v tvorjenje rim in oblikovanje preproste rimane verzne forme: »Matilda je v šoli prebrala duhovito pesmico, ki se ji reče limrik. To je petvrstična kitica s sosledjem rim a a b b a; njena snov pa je predstavitev človeškega značaja, ki ga spremlja šaljiva, nesmiselna moralna ocena. (Več o limriku izveš v priročniku za mlade pesnike **Oblike sveta** Borisa A. Novaka.) Bi ti jo bilo pretežko posnemati in zložiti rime v nov šaljiv limrik? Le poskusi. V oporo naj ti bo še en limrik, delo angleškega mojstra te pesniške vrste Edwarda Leara. V slovenščino ga je pretil Tone Pretnar.

Je ena punca iz Domžal,  
igra na srebrno piščal  
viže zmeraj vesele  
za stričeve prašičke bele.  
Ta smešna punca iz Domžal.

*Ti je pesmica uspela? Ne povsem? Nič hudega. Saj je tudi Matilda priznala, da so bili sprva njeni limriki nekam klavrni.«*

4.2 Otroci povestim in romanom dopisujejo nove predzgodbe, konce ali 'manjka-joča' epizodna poglavja. Tako si izmislijo poglavje za *Matildo*, da ga bodo vstavili na mestu, kjer Dahl popisuje, kako se učenci ravnateljčinemu nasilju upirajo z domiselnimi vragolijami: »Predstavljalj si, da so pisatelju v tiskarni izgubili rokopis napetega poglavja z naslovom *Matilda in Sivka izpeljeta drzno zamisel*. Pomagaj mu. Napiši ga kar ti – in to tako, da ga lahko vstaviš v knjigo pred poglavje *Prvi čudež*.« K istemu cilju sredi prebiranja zgodbe vodi podobna vaja v poustvarjalnem pisanju: »S čim je Matildin oče Pelin napravil na ravnateljico vtis sijajnega možakarja? Od tega goljufa bo kupila celo avto, ki po zagotovilih nima niti 20 000 kilometrov. Si lahko predstavljaš, kako se bo ta del zgodbe razpletal naprej?«

4.3 Spreminjajo ključne elemente zgodbe, ki potem vplivajo na njen zaplet in razplet. Pri bajki o Ojdipu in Antigoni poskusijo spremeniti zaključek pripovedi: »Kaj bi lahko preobrnilo razvoj dogodkov, da se zgodba ne bi končala tako tra-

gično?» V podobno vajo bi vodilo vprašanje: »Bi bil možen srečen konec bajke o Faetontu?«

4.4 Po branju značkarji pišejo tudi nove prigode znanih književnih oseb: »Če ti je bila Matilda tako všeč, da bi rad(a) prebiral(a) njeno nadaljevanje, te moram razočarati. Pisatelj ga ni napisal. To pa ne pomeni, da z nekoliko domišljije ne moreš sam(a) predvidevati, kaj se bi se s književnimi znanci dogajalo naprej: kako je Matilda odraščala pri Medici in kako sta skupaj premagovali ovire, ki jima jih je postavljalo življenje, kaj se je dogajalo z Volovškarico po njenem nenadnem odhodu ali kako je preostanek družine Pelin v Španiji zapravljaj prigrjoljufani denar, dokler goljufivega podjetnika tam ni dosegla dolga roka pravice ...«

4.5 Bralci spreminjajo socialno in funkcijsko zvrstnost književnega dela ter ga slogovno preoblikujejo. Na podlagi časopisne vesti o zlorabi otrok oblikujejo kratke realistične pripovedi, v katerih veljajo zakonitosti realnega sveta in v katerih je dogajanje povezano v trden vzročno-posledični sistem. V premislek o zakonitostih umetnostnih in neumetnostnih besedil vodi tudi vaja, pri kateri učenci prvine literarnega dela predelajo v obliko novinarskih žanrov: tako poglavja Dahlove književne pripovedi o *Matildi* spreminjajo v časopisne vesti ali komentarje. Ob prebiranju *Bratovščine Sinjega galeba* bi lahko sestavili pravila otroške družine: »Postavi se v vlogo vodje svoje izmišljene bratovščine in zapiši pravila. Kako pa bi se glasila zaobljuba?« Pisali bi fiktivni dnevnik: »Predstavljaš si, da po naključju najdeš list iz Brazilčevega dnevnika. Ker pozorno prebiraš Seliškarjevo povest, ti z malo domišljije ne bo težko napisati, kaj je pisalo na njem.« Ali 'rekonstruirali' starodavne prerokbe: »Stari Grki so verjeli, da jim je usoda vnaprej določena. Zatekali so se k svečenicam s posebnim preroškim darom. Ena takih, Sibila iz Kum, je svoje prerokbe tudi zapisovala. Predstavljaš si, da na podstrešju najdeš njeno knjigo in v njej stran, ki napoveduje tvojo prihodnost.«

4.6 Otroci sodelujejo pri pisanju skupne 'knjige'. Na podlagi enotnih izhodišč (književne osebe, dogajalni prostor in čas), o katerih se dogovorijo, pišejo zaokrožene zgodbe, ki jih uredniško povežejo v nanizanko. Seveda to lahko počno ob snovi, motivih in osebah prebranih književnih del.

## 5. Pišejo krajše dramsko besedilo in oblikujejo dramtizacijo pripovednega besedila.

Tako oblikujejo dramski dialog, s katerim prikažejo, kaj se je dogajalo v delfskem preročišču. Besede, ki jih govorijo dramske osebe, opremijo z opombami o njihovem gibanju in prizorišču (didaskalijami), da bodo režiserju in igralcem v oporo pri uprizoritvi. Ob prebiranju *Starih grških bajk* bi bila primerna naslednja naloga v pisanju prizorčka: »Predstavljaš si, da te na poti v Tebe zaustavi pošastna sfinga. Katero težko uganko bi zastavila tebi? Napiši dvogovor, v katerem si boš s pravilnim odgovorom rešil(a) življenje in premagal(a) sfingo. Ta prizor s sošolcem ali sošolko odigrajta v razredu.«

V središču Kästnerjevega romana *Leteča učilnica* so priprave na igrice in njena uprizoritve. Bralci pomagajo književnim osebam dokončati gledališki list zanjo in tako izkažejo poznavanje gledališča. Napišejo, kdo so avtor, igralci, scenograf in režiser. Tudi kratka vsebina vseh petih dejanj ne bi smela manjkati na takem gledališkem listu.

Na podlagi starih grških bajk pišejo sinopsise ali fragmente filmskega scenarija kot z besedami opisano filmsko zgodbo, podlago za film: »*Medeja, Jazon in njegova odprava bi bili več kakor primerni junaki televizijske nanizanke. V kakšne nove pustolovščine bi jih poslal(a)? Napravi osnutek scenarija za prvega od filmov.*«

## **6. Spoznavanje kanona, slovstvene tradicije in razmislek o lastnem sprejemanju književnega dela.**

6.1 Učenci v skupini sodelujejo pri zapisovanju in zbiranju ustnega izročila (pripovedke, bajke, anekdote).

6.2 Zbirajo anekdote o mojstrih lepe besede; prepisujejo jih iz knjig in z medmrežja, izrezujejo iz časopisov, zapisujejo ob šolskih srečanjih s pisatelji in pesniki.

6.3 Pišejo o literarnoestetskem doživljanju literature. Izhodišče k tovrstnim premislekom in zapiskom se najde v uvodnih poglavjih Dahlove *Matilde*: »*Matilda je bila pravi knjižni molj. Pisatelj Roald Dahl je o njenem navdušenem branju zapisal: 'Knjige so jo odnašale v nove svetove in jo seznanjale s presenetljivimi ljudmi, ki so živeli razburljiva življenja.' Premisli in povej, kaj ti pove ta pisateljeva misel.*« Oblikujejo si lasten odnos do prebranega, do književnosti nasploh in se učijo stališča argumentirano zagovarjati: »*Katera knjiga je tebi omogočila, da si, ko si sedel(a) ob njej v svoji sobici, potoval(a) po vsem svetu? V pripovedi o Matildi se stališča oseb najbolj razlikujejo prav ob vrednotenju pomena knjig. Kakšen je tvoj odnos do knjig? Matilda je v pogovoru s knjižničarko pripomnila, da v knjigah marsičesa še ne razume, a so ji kljub temu všeč, saj pisatelj pripoveduje tako, da se bralec počuti, kot da je zraven in gleda, kako se vse popisano dogaja. Kaj napraviš ti, če česa v knjigi ne razumeš povsem?*« Napišejo predstavitve svoje najljubše knjige, tudi v obliki oglaševalskih sporočil, tako da bi zanje navdušili čimveč vrstnikov: »*Matilda je pri branju krepko prehitela svoje vrstnike, saj je že pri nepolnih petih letih prebrala kup knjig, ki jih niti mnogi odrasli še nikoli niso vzeli v roke. Ali v seznamu Matildinega branja najdeš knjigo, ki jo imate doma ali si jo opazil(a) na policah šolske knjižnice? Pa menda ne porečeš, da si tudi ti že kakšno izmed njih prebral(a)? Pobrskaj po spominu in napiši svoj seznam knjig iz zadnjih šestih mesecev. O prebranih knjigah se pogovarjaj s prijateljem ali prijateljico. Oblikujta lestvico petih knjig, ki so obema zelo všeč.*«

6.4 Na koncu koncev se bralci lahko preskusijo tudi v pisanju strokovnih in publicističnih besedil o književnosti (avtor, besedilo, zvrst, literarnozgodovinska dejstva).

Gibanje bralna značka se je v petdesetih letih obstoja izkazalo za žilavo in živo na vseh šolah, kjer se zaradi vneme bralcev in mentorjev ni moglo šablonizirati. Inovativni učitelji, knjižničarji in mentorji bralne značke so dograjevali in prepletali didaktične metode srečevanja s književnostjo, ki otrokom ne utrjujejo občutka, da jim je branje nekaj zoprno tujega in nedosežnega. Sposobnosti za sprejemanje književnih besedil in odzivanja nanje so jim povečevali z organiziranjem debatnih klubov, knjižnih tematskih razstav, literarnih nastopov in srečanj z ustvarjalci, z obiski kulturnih prireditev, oblikovanjem lestvic priljubljenih knjig ter načrtovanjem projektnega dela, pa tudi z vključevanjem izkušenj delavnic kreativnega pisanja. Cilja navdušiti otroke za branje leposlovja in jih naučiti, da bodo imeli

potrebo živeti s knjigo tudi potem, ko ne bodo več šolarji, pa niso mogli doseči povsod tam, kjer so z vsiljevanjem zaprtih seznamov knjig, ki so jih morali otroci prebrati, pisanjem obveznih stereotipnih 'zapisnikov branja' in izpitniško obliko preverjanja učenčevega poznavanja prebrane literature drseli nazaj v šolsko sformalizirano. Pri kakovostni bralni znački, ki temelji na dialogu bralcev in kjer so vsi 'individualni pomeni' legitimni, mentor usmerja zgradbo, smer in možnost razpravljanja o književnosti ter ukvarjanja z njo, resnična povezava pa se vzpostavlja med avtorjem književnega dela in bralcem. Prizadeva si omogočiti enakopraven in odprt dialog bralcev; otrokom priporoča besedila, ki po njegovem prepričanju ustrezajo stopnji posameznikovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja, sprejema pa tudi njihove pobude za lastno branje. Zato mora biti tudi vključevanje vaj in nalog (po)ustvarjalnega pisanja v ta proces temu podrejeno, dobro premišljeno in za vse vključene v skupna branja predvsem neobvezno, a zabavno početje.

### **Povzetek**

V temelj bralne značke je vgrajeno vodilo, da je branje dialog. Zato si mentorji v okvirih tega gibanja že domala pol stoletja prizadevajo omogočiti in krepiti na eni strani komunikacijo med bralcem in književnim delom kakor na drugi dialog med enakopravnimi bralci (sošolci, učitelji, starši, književnimi ustvarjalci ...). V bralnem klubu so vsi 'individualni pomeni' legitimni, mentor usmerja možnosti razpravljanja o književnosti ter ukvarjanja z njo, osnovna povezava pa se vzpostavlja med avtorjem književnega dela in bralcem. V tej interesni dejavnosti, osvobojeni marsikakšne nevšečne šolske formalnosti, se porajajo in živijo številne uspešne metode dela s knjigo, ki otrokom večajo sposobnost za sprejemanje književnih besedil in odzivanja nanje. Med takimi, ki spodbujajo mlade k osebni in ustvarjalni branji in jim krepijo doživljajsko občutljivost za literaturo, spadajo tudi vaje ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja, saj predstavljajo sintezo med literarnoestetskim branjem, raziskovalnim učenjem in učenjem z ustvarjanjem. Ker si v prvi vrsti prizadevajo doseči cilj, da bodo otroci radi brali in da bodo imeli do književnosti pozitivno vrednostno razmerje, mentorji v dejavnosti bralne značke vpletajo igrice, vaje in naloge (po)ustvarjalnega pisanja zelo premišljeno. Da pa vse skupaj ostaja tudi zabavno početje, se otroci, vključeni v skupna branja, lahko sami odločajo, katero od ponujenih nalog bodo izbrali.

V osrednjem delu prispevka je ilustrativno predstavljenih nekaj vaj (po)ustvarjalnega pisanja.

### **Viri in literatura**

Andrej Blatnik (ur.), 1990: *Šola kreativnega pisanja*. Ljubljana: Aleph.

Milena Blažič, 1992: *Kreativno pisanje: priporočnik vesele znanosti od besede do besedila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Milena Blažič, 1996: *Kreativno pisanje 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Milena Blažič, 1997: *Ustvarjalno pisanje 3*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



- Roald Dahl, 2008: *Matilda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Meta Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Meta Grosman, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Metka Kordigel, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model 'poučevanja' mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Metka Kordigel, 2006: O mladinski literaturi, književni vzgoji, didaktičnih gradivih in še čem. *Otrok in knjiga* 67. Str. 44–46.
- Boža Krakar-Vogel, 1994: Književna kultura in pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 37. Str. 77–81.
- Boža Krakar-Vogel, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Vida Medved Udovič, 2006: Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga* 67. Str. 49–59.
- Miha Mohor, 1995: Mladinska književnost in ustvarjalno pisanje osnovnošolcev. *Jezik in slovnost* 40/8. 293–300.
- Miha Mohor, 2006: Na poti iz slepih ulic književnega pouka. *Mentor* 27/1, 2. 81–82.
- Miha Mohor, 1990: Parodija in travestija kot slogovni vaji v osnovnošolskem literarnem krožku. *Pedagoška obzorja* 5/16. 29–35.
- Miha Mohor, 2007: Šolska glasila in bralna značka. V: *Interes zbudi dejavnost: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Miha Mohor, 2004: Šolsko ustvarjalno pisanje. *Didakta* 14/80. 28–30.
- Miha Mohor, 2007: The Reading Badge: The Movement for the Development of Youth Reading Culture in Slovenia. V: *Reading AdVentures, Perspectives on Reading and the Culture of the Book*. Tel Aviv University.
- Miha Mohor, 2000: Ustvarjalna bralna značka. V: *Bralna značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke*. Ljubljana: Rokus. 92–97.
- Miha Mohor, 2000: Ustvarjalno in poustvarjalno pisanje ob prozih besedilih v tretjem triletju devetletke. V: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 78–89.
- Lavone Mueller, Jerry D. Reynolds, 1994: *Creative Writing*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Boris A. Novak, 1991: *Oblike sveta*. Ljubljana: Mladika.
- Boris A. Novak, 1997: *Oblike srca*. Ljubljana: Modrijan.
- Igor Saksida, 2005: *Bralni izzivi mladinske književnosti*. Domžale: Izolit
- Igor Saksida, 2006: Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 33/67. 46–49.
- Igor Saksida, 1994: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.
- Tone Seliškar, 2009: *Bratovščina Sinjega galeba*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Eduard Petiška, 2009: *Stare grške bajke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.