

Igor Saksida

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 372.882:373.32/.34

Mladinska književnost v prvih dveh triletjih osnovne šole

O Slovenska književna didaktika kot razvijajoči se del literarne vede je pred zanimivo nalogo — izdelala naj bi »kurikul« slovenščine za novo slovensko osnovno šolo, za srednje in poklicne šole, segla pa naj bi tudi na področje predšolske vzgoje ter morda še kam. Rešitve, ki se ponujajo na ravni načel in smotrov, morajo biti preverjene na podlagi spoznanj primerjalne književne didaktike ter proučevanja tujih kurikularnih rešitev, učbenikov in književnodidaktičnih priročnikov. Povezava med spoznanji slovenske in tuje književne didaktike je tako osnova, na kateri se s strokovnim konsenzom vzpostavi vertikalna kontinuiteta izhodišč, načel in smotrov pouka književnosti, ob hkratnem upoštevanju posebnosti vsebin, razvitosti sposobnosti in interesov ter obsega literarnega znanja, ki veljajo za posamezno stopnjo šolanja. Hkrati s tem se predmetni kurikulum umešča v kontekst nekaterih temeljnih načel preoblikovanja šolstva, kot so načelo strokovne preverljivosti in konsenza, načelo postopnosti uvajanja sprememb z zagotavljanjem pogojev, načelo povezovanja slovenske kulture in drugih kultur s poudarkom na nacionalni identiteti in inkulturaciji. Zdi se, da se bo pri oblikovanju kurikularnih izhodišč (ciljev, didaktičnega algoritma ipd.) vsaj na ravni osnovne šole potrebno opredeliti do nekaterih ključnih pojmovanj oz. teoretičnih rešitev, in sicer zlasti do teorije kurikula, korelacije in integracije, ustvarjalnosti (V: Rosandić 1993).

1 Elementi za predmetni kurikulum

1.0 Opredeljevanje sestavin kurikula je mogoče v okviru uvodnih razmišljanj o pouku književnosti omejiti na tri vprašanja: KAJ, ČEMU in KAKO, kar pa ne pomeni, da so ostale kurikularne komponente nepomembne, npr. družbena situacija, vrednotenje ipd. (V: Rosandić 1993). Prvo vprašanje (*Kaj*) se nanaša na vsebinsko plat predmetnega kurikula oz. tistega njegovega dela, ki zajema branje leposlovja v šoli (npr. katera besedila berejo učenci pri pouku književnosti v prvih dveh triletjih in kako izbirati primerna besedila), drugo vprašanje (*Čemu*) se povezuje s smotri pouka književnosti, tretje (*Kako*) pa z algoritmom in modeli šolske interpretacije. Vse ti komponente kurikula zahtevajo preverjanje v praksi, tj. preizkus primernosti vsebin, smotrov in modelov glede na razvojno stopnjo otroka, družbeno situacijo in potrebe.

1.1 *Kaj?*

1.1.1 Odgovor na vprašanje, kaj je predmet pouka književnosti v prvih dveh triletjih osnovne šole, je: predmet pouka književnosti je predvsem mladinska književnost, in sicer v vsej njeni žanrski plastnosti; to izhodišče je mogoče oblikovati na podlagi tipologije branja, tj. razločevanja tipov branja glede na motivacijo za branje, stvarnost, jezik in tehniko branja. Poleg leposlovja (pesmi, proznih in dramskih besedil) se v pouk književnosti vključujejo še nekatera polliterarna in neliterarna besedila, npr. izštevanke, sestavki o avtorjevem življenju in delu, otroška pisna ustvarjalnost, s tem da osrednje mesto zavzema leposlovje, ostali tipi besedil pa se vključujejo v

književni pouk le v povezavi z literarnimi besedili (tj. kot ustvarjalna dopolnitev šolske interpretacije književnosti oz. priprava na tako interpretacijo). Središčnost branja umetnostnega besedila pri pouku književnosti po eni strani pomeni, da je književnoumetnostno delo temelj in izhodišče interpretacije (V: Krakar Vogel 1988/89, Rosandić 1988, Šabić 1983), hkrati pa tak položaj umetnostnega besedila vpliva na metodološka izhodišča kurikula. Ob upoštevanju dejstva, da je mogoče predmetni kurikulum oblikovati le na podlagi interdisciplinarnega reševanja vprašanj in dilem, pa je treba poudariti opredelitev, da zavzema v njegovem nastajanju osrednje mesto specialna didaktika predmeta, zakoreninjena v substratni znanosti (V: Rosandić 1993). Vsebinska zasnova pouka književnosti potemtakem izhaja iz kriterijev, ki jih na podlagi literarnovednih spoznanj o žanrih, zgodovini in tipologiji literature oblikuje književna didaktika, upoštevajoč bralni razvoj in teorijo recepcije. Kriteriji za oblikovanje vsebinskega dela predmetnega kurikula so:

- upoštevanje različnosti literarnih zvrsti in vrst,
- obravnavanje nacionalne in svetovne književnosti,
- literarnozgodovinska in kritiška vrednotenja avtorjev in del,
- upoštevanje literarnih interesov.

1.1.2 Teorija literarnih zvrsti in vrst sooblikuje vsebino predmeta na podlagi **raznovrstnosti besedil**, kar se kaže iz naslednjih kriterijev izbora besedil:

- vključevanje mladinske in nemladinske književnosti v program književnega pouka v celotni vertikali osnovnega šolanja,
- ustrezna zastopanost vseh treh literarnih zvrsti, tj. lirike, epike in dramatike,
- tematska in motivna raznovrstnost besedil,
- raznovrstnost glede na avtorstvo in starost besedil (ljudska in avtorska ter starejša in sodobna književnost),
- književnodidaktično osmišljeno vključevanje trivialne književnosti v program pouka književnosti.

V prvem triletju šolanja temelji književni pouk v celoti na mladinski književnosti, v drugem mladinska književnost sicer še prevladuje, vendar je v književni pouk mogoče vključevati tudi manj zahtevna dela nemladinske književnosti; v tretjem triletju prevladujejo dela nemladinske književnosti in zahtevnejša mladinska besedila (t.i. mladinska literatura v ožjem pomenu besede, tj. literatura za mladostnike) — natančen seznam del za posamezni razred (kot sestavina učnega načrta) je odvisen še od kriterija ustreznosti in sprejemljivosti besedila glede na razvitost bralca, kar se povezuje z nujnostjo preverjanja v praksi.

Razmerje med liriko, epiko in dramatikoj je v vsebinskih izhodiščih kurikula (kriterij je pomemben tudi za sestavljanje učbenikov) približno tako:

- pesemska besedila: 30 %
- prozna besedila: 50 %
- dramska besedila: 20 %.

To razmerje med zvrstmi se upošteva pri t.i. »grobem izboru del« za berilo oz. za vsebinski del kurikula — štetje naslovov, na podlagi katerega se sestavljaec približuje omenjenemu razmerju, pa seveda ne more biti edini kriterij za sestavljanje vsebine programa — ob njem je prav tako pomemben tematski kriterij in iz njega izhajajoče načelo tematskega razporejanja besedil v učnih načrtih in učbenikih. Poudariti velja, da kriteriji tematskega izbora besedil izhajajo zgolj iz *znotrajbesedilnih* sestavin književnosti in da na izbor ne vplivajo nikakršni zunajliterarni dejavniki, npr. možnosti za poudarjanje vzgojnosti besedila ali primernost besedila tematskemu sklopu iz kakega drugega predmeta. Tematska in motivna raznovrstnost kot kriterij zahteva hkrati tudi nujnost čim večje vsebinske raznolikosti besedil; to pomeni, da besedila vsebinsko ne smejo biti vezana zgolj na pravljico oz. nonsensno besedilno stvarnost ali pa zgolj na »realistične« vsebine —

posamezni značilni in v sebi smiselno zaokroženi tematski sklopi prav s svojo raznolikostjo ponujajo mlademu bralcu razgled po tematski pestrosti književnosti. V prvih dveh triletjih so osrednje naslednje teme:

- poetizirana narava,
- povezanost človeka in živali (prevladujoči motivi iz živalskega sveta),
- otroštvo (odraščanje, otrokova samopodoba),
- domišljajska igra (preobražanje ustaljene predstavnosti, »narobe svet«) in otroška ustvarjalnost,
- umetniška ustvarjalnost (poetološka tematika),
- družina in skupnost (tudi domovinska in socialna tematika),
- izrazito čustvo (npr. strah, žalost, prijateljstvo, ljubezen),
- nasilje (tudi vojna/protivojna tematika).

Tematski kriterij dopolnjujejo, zlasti ob izboru pesemskih besedil, še nekateri drugi kriteriji:

- ritmična/glasovna podoba besedila (pesmi z izrazitim ritmom in estetsko učinkovitimi glasovnimi sestavinami, npr. onomatopoija, ponovitve),
- ustrezno razmerje med pesmimi v vezanem in svobodnem verzu (na začetni stopnji prevladujejo pesmi v vezanem verzu),
- delež jezikovne inovacije in ekspresivnosti umetnostnega jezika (rušenje ustaljenih zvez med besedami, preoblikovanje besed in širjenje obsega njihovih pomenskih sestavin — množica konotacij),
- izrazitost besedilne predstavnosti, oblikovane v t. i. pesemskih/besedilnih slikah (izrazito izoblikovane podobe v besedilni stvarnosti, pogoste so v lirski poeziji, vendar tudi v pripovedništvu),
- razlike med literarnimi osebami glede na spol (vrstniški vidik: deklica ali deček kot glava literarna oseba).

Kriteriji izbora besedil veljajo v prvi vrsti za t.i. umetniško književnost, tj. za besedila, ki jih tipologija branja povezuje z literarnim branjem kot branjem besedil, katerih bistvo je umetniškost (prim. Kordigel 1990). V ta temeljni izbor umetnostnih besedil pa se po novih književnodidaktičnih konceptih (V: Rosandić 1993) vključuje tudi trivialna književnost — tako vključevanje se zdaj smiselno iz treh razlogov:

- trivialna književnost je predmet literarnih interesov bralcev od zgodnje stopnje bralnega razvoja naprej (na to opozarjajo npr. podatki, da otroci berejo trivialno mladinsko književnost (Blyton) že v sedanjem tretjem razredu OŠ, ter teze, da je tudi umetnostno besedilo mogoče brati kot trivialno),
- trivialna književnost je poseben žanr, ki zelo jasno kaže svojo besedilno oblikovanost, kar z ustreznim književnodidaktičnim pristopom (opazovanje prostoročasje, likov in dogajalne zgradbe) lahko prispeva k razvijanju sposobnosti za razumevanje literature,
- trivialna književnost prav zaradi svoje zgradbe ponuja možnosti za kritično opredeljevanje do nje, in sicer kot pojasnjevanje in vrednotenje klišeja trivialne mladinske literature (npr. romanov) ter ponavljanje vzorcev trivialnega besedila v poustvarjalni fazi interpretacije besedila (karakterizacija literarnih oseb, opisi prostora ipd.) — tako se že na začetni stopnji šolanja oblikujejo zasnove za t.i. problemski pouk književnosti (V: Rosandić 1993).

1.1.3 Vsi štirje zvrstno-vrstni kriteriji veljajo tako za nacionalno književnost, ki ima v okviru nacionalnega predmetnega kurikula osrednje mesto (v njo se vključuje tudi književnost slovenskih izseljencev in zamejcev), kot za svetovno književnost, ki izbor del iz nacionalne književnosti dopolnjuje in ga umešča v širši kontekst — bodisi zgolj s seznanjanjem mladih bralcev s temeljnimi deli svetovne mladinske književnosti (na začetni stopnji šolanja) bodisi s primerjalno metodo opazovanja nacionalne književnosti (na višji stopnji).

1.1.4 Osrednje vsebine pouka književnosti so predvsem dela kvalitetnih avtorjev, tj. tistih, ki sta jih literarna veda in kritika »prepoznali« kot klasične avtorje, kar tvori t. i. **literarni kanon** slovenske književnosti (tako že v slovenski tradiciji, V: Bezjak 1906). Pomemben kriterij izbora besedila je torej njegova in avtorjeva *representativnost* (V: Ilić 1980) glede na razvoj in tipiko literarnih zvrsti in vrst ter umetniška dovršenost besedila. Pri presojanju reprezentativnosti in kvalitete kakega avtorja/besedila se je mogoče opirati na:

- literarno kritiko (npr. v specializiranih revijah za mladinsko književnost),
- ugotovitve literarne vede (tipološka in zgodovinska spoznanja),
- upoštevanost besedil in avtorjev v obstoječih reprezentativnih izborih (antologije, berila, priporočilni seznama).

Poleg starejšega mladinskega slovstva se v program književnega pouka vključujejo tudi reprezentativni primeri sodobne mladinske književnosti, kadar je na podlagi avtorjevega dela mogoče sklepati, da gre za inovativna in umetniško dovršena dela. Pomemben vsebinski vidik je tudi *pokrajinska zastopanost avtorjev* v seznamu — le-ta se udejanja tudi z učiteljevim izborom iz seznama del in njegovim dopolnjevanjem z »literarnimi rojaki« (V: Krakar Vogel 1988/89).

Temeljni vir sestave vsebinskega dela kurikula so knjižne objave, le izjemoma je mogoče upoštevati tudi objave v periodičnem tisku. Vzroka za prednost knjižnih objav pred objavami v periodiki sta:

- širitev literarnega obzorja bralcev (besedilo v programu je motivacija za branje še ostalih avtorjevih besedil v knjigi),
- praviloma večja estetska vrednost knjige,
- večja dostopnost besedila v knjižni obliki (to velja zlasti za starejša besedila).

S stališča dostopnosti se presoja tudi knjižne objave — v berilo kot **najbližjo knjigo** ter v učni načrt se vključuje tiste knjige, za katere je mogoče predpostaviti, da jih šole imajo v svojih knjižnicah. Le tako namreč pride do izraza motivacijska vloga berila oz. priporočilnega seznama v programu — oboje kot dolgoročna motivacija preko lokalizacije besedila/odlomka bralcu širi vpogled v književnost in vzbuja zanimanje zanjo.

1.1.5 Literarni interesi učencev so četrti bistveni kriterij za sestavo vsebinskega dela kurikula. V bralnorazvojni in književnodidaktični literaturi je mogoče najti razvrstitve in opise bralnih interesov (V: Šabič 1983, Rosandić 1993), vendar pa bi bilo treba spoznanja empirično preveriti tudi na vzorcu slovenskih učencev. Njihove bralne interese bi bilo potrebno ugotoviti z **metodo ankete**, in sicer glede na naslednje sklope:

- interes za liriko, epiko in dramatiko,
- spreminjanje (naraščanje/upadanje) literarnih interesov,
- tematske interese (posebej za posamezno zvrst),
- druge interese (interes za ritem, dogodkovnost, literarne osebe).

1.2 Čemu?

1.2.0 Drugo vprašanje, iz katerega izhajajo posamezni elementi za predmetni kurikulum, zahteva opredelitev smotrov pouka književnosti v prvih dveh triletjih osnovnega šolanja. Slovenska književna didaktika je opredelila naslednje smotre pouka književnosti, ki veljajo za celotno vertikalno pouka književnosti, tj. od prvega razreda prvega triletja do zaključka šolanja:

- razvijanje bralne kulture,
- razvijanje bralne sposobnosti,
- pridobivanje književnega znanja (V: Krakar Vogel, 1991).

1.2.1 Razvijanje bralne kulture kot vzgojni smoter je po eni strani načrtno in premišljeno oblikovanje pozitivnega odnosa do branja in literature, ki ga ima razviti literarni bralec. Tak bralec namreč branje dojema kot možnost za širitev predstav in izkušenj, ki izvirajo iz zunajliterarne stvarnosti (V: Grosman 1989), hkrati pa mu literatura pomeni tudi način spoznavanja stvarnosti in samega sebe. Tako ni mogoče trditi, da se (v sodobni slovenski didaktiki mladinske književnosti) pridobivanje bralne kulture povezuje zgolj z razvijanjem otrokove potrebe po fantastični igri ali sproščeni domišljiji ustvarjalnosti; uravnoteženost spoznavne, etične in estetske plasti v literarnem besedilu je v tesni zvezi s funkcijo literature: ta ne more biti le neobvezna jezikovna igra, ampak je sredstvo za oblikovanje bralčeve samopodobe in njegovega dojemanja in vrednotenja okolja (soljudi, družbe, narave, itd.). Bralna kultura se razvija zlasti z bralcu ustrezno in ustvarjalno šolsko interpretacijo književnosti, skrbjo za kvalitetna berila, vključevanjem knjig v pouk (šolska knjižnica), pa tudi z drugimi oblikami vzpodbujanja interesa za branje literature (t.i. dolgoročne motivacije), npr: izdelava plakatov/seznamov (Knjiga meseca, Moja najljubša knjiga itd.), literarni koticiki (npr. koticiki poezije, kjer so »razstavljene« najljubše pesmi (ali druga besedila) in ilustracije, izpisani pomembnejši bio- in bibliografski podatki o pesniku/pisatelju, popestrjeni s fotografijami in prikazi različnih izdaj besedila), povezovanje šolske interpretacije besedil iz berila s fondom knjig v šolski knjižnici na podlagi lokalizacije besedil v berilu, domače branje kot nespregledljivi del pouka književnosti (preverjanje domačega branja) v povezavi s pisanjem dnevnika branja (podrobno književnodidaktično utemeljitev te oblike dolgoročne motivacije bo za posamezne faze potrebno še izdelati, V: Kermek 1982), bralna značka kot oblika dolgoročne motivacije in hkrati možnost bralčevega subjektivnega dopolnjevanja seznama obveznega branja (vgrajenost bralne značke v pouk književnosti, tudi na ravni učiteljeve obveznosti in finansiranja te dejavnosti). Hkrati s tem sta bralna značka in domače branje osnovni motivacijski sredstvi za vzpodbujanje samostojnega branja književnosti.

1.2.2 Razvijanje bralne sposobnosti je funkcionalni smoter pouka književnosti, pomeni pa razvijanje sposobnosti za sprejemanje literarnega besedila in za odzivanje nanj. Raznovrstne podtippe bralne sposobnosti je mogoče razvrstiti v naslednje skupine:

sposobnost zaznavanja in doživljanja:

- sposobnost branja (glasnega, polglasnega, tihega in interpretativnega) in memoriranja besedila,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja ritma, zvočnosti besede in nenavadnih besed oz. njihovih zvez,
- sposobnost zaznavanja in doživljanja besedilne/pesemske slike (sposobnost eidetičnega doživljanja),
- sposobnost doživljanja osnovnega razpoloženja v besedilu (veselo : žalostno : skrivnostno ipd.)

sposobnost razumevanja:

- sposobnost fantastičnega mišljenja (dojemanje medsebojne povezanosti posameznih sestavin besedilne slike, tvorjenje novih domišljjskih slik),
- sposobnost razumevanja jezikovne inovacije in asociativnega mišljenja (nenavadna beseda glede na ustaljeno jezikovno rabo, asociacije ob izraziti podobi oz. nenavadni besedi),
- sposobnosti racionalnega mišljenja (analiza, sinteza, primerjanje, tudi sposobnost razlikovanja tipa besedil)

sposobnosti vrednotenja:

- sposobnosti vrednotenja na podlagi učenčevega odziva na celovitost besedila (oblikovanje stališč do problema, ki ga zastavlja/obravnava besedilo),
- sposobnosti medbesedilnega vrednotenja,
- sposobnosti vrednotenja glede na zunajliterarno stvarnost

sposobnosti izražanja.

Shema opozarja na mnogoplastnost bralne sposobnosti in na kompleksnost bralčevih odzivov na besedilo: ti so namreč čutni (npr. branje, zaznavanje ritma), čustveni (doživljanje osnovnega razpoloženja), domišljjski (fantazijsko mišljenje) in racionalni. Z vsako od treh plasti bralčevega odziva na besedilo (zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje) se v dialoški šolski interpretaciji povezuje izražanje: bralec ubesedi svoje zaznavanje in doživljanje ritma, izraža svoje razumevanje sestavin besedilne stvarnosti, oblikuje pisne ali ustne vrednotenjske odzive na besedilo ipd. Ob tem pa ni mogoče pristati na t.i. absolutiziranje spontanega odziva na literarno besedilo (V: Rosandić 1988); ob nujnem upoštevanju subjektivnosti literarnega branja šolska interpretacija besedila namreč sistematično razvija možnosti »popolnejšega« literarnega doživetja (V: Grosman 1989), in sicer s primerjanjem posameznih delnih videnj učencev ter z učiteljevo strokovno recepcijo dela (V: Kordigel 1990) oz. njegovim branjem iz doživljajsko-spoznavnega horizonta učencev (V: Rosandić 1990) v fazi strokovne priprave na šolsko interpretacijo besedila. Vse štiri glavne skupine bralne sposobnosti (zaznavanje/doživljanje, razumevanje in vrednotenje) so v celotni vertikali stalnica — njihov spremenljivi del tvorita globina in obseg posameznih podskupin (razumevanje metafore se kot smoter pojavi šele v zadnjem triletju). Z natančno opredeljitvijo ciljev se tako pouk književnosti usklajuje z razvojnim kurikulumom, pri katerem gre predvsem za razvijanje otrokovih sposobnosti, in se izogiba kurikulu, ki bi bil utemeljen zgolj na podlagi posredovanja znanj/informacij o književnosti oz. stvarnosti nasploh.

Med sposobnostmi za zaznavanje je poleg branja v prvih dveh triletnih potrebno razvijati tudi sposobnost za poslušanje literarnega besedila, ki se razvija predvsem v fazi interpretativnega branja (učiteljevega ali učenčevega), dvojnost prenosnika pa se kaže tudi na ravni sposobnosti za izražanje, v okviru katerih se razvijata tako govorjenje kot pisanje.

1.2.3 Pridobivanje književnega znanja je materialni oz. izobraževalni smoter pouka književnosti — kot tak je hkrati tudi dodatni argument zoper absolutizacijo subjektivnosti literarnega doživetja. Književna didaktika (Rosandić 1988) predvideva vključevanje temeljnega literarnovednega znanja v pouk književnosti že od začetka šolanja (osnovni pojmi iz literarne teorije, npr. pesem, pravljica, katica in le nekateri osnovni bio- in bibliografski podatki o avtorju). Sistematično literarnogodovinsko znanje naj bi začeli učenci usvajati šele v tretjem triletju osnovne šole.

1.2.4 Smotri pouka književnosti in didaktični instrumentarij

Didaktični instrumentariji (spremna besedila h književnosti v berilih) kot sestavni del antoloških beril, ki ga dopolnjujejo istovrstna učiteljeva besedila, morajo biti sestavljena glede na vse tri temeljne smotre pouka književnosti in na njihove podtippe. Ob posameznih delih takega spremnega besedila pogosto ni mogoče določiti, na kateri smoter se vprašanje veže, saj ima tako besedilo lahko tudi več funkcij: bralca seznanja z literarnogodovinskimi podatki in ga hkrati s tem spodbuja za branje literature. Bralno kulturo tako razvijajo naloge in vprašanja, ki so sestavljena kot motivacija za samostojno branje leposlovja (npr. kot izrekanje misli/sodb o kakem literarnem besedilu). Posebno pozornost velja posvetiti sestavljanju nalog in vprašanj za razvoj razumevanja — ob tem se je potrebno izogibati dvema skrajnostma:

- pretiranemu racionalnemu odzivanju na besedilo (iskanje popreproščene glavne misli oz. »morale« književnega besedila),
- samozadostnemu obnavljanju besedilotvornega vzorca, ki ne izhaja iz prepoznavanja in razumevanja strukture besedila oz. ni usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti.

1.3 Kako?

Šolska interpretacija književnosti poteka na vseh stopnjah po metodičnem postopku/algoritmu, ki izhaja iz smotrov pouka književnosti. Faze šolske interpretacije 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 okviru teoretičnih izhodišč oz. pojasnjevanja posameznih elementov predmetnega kurikula se zdi smiselno opozoriti na glavne značilnosti in funkcijo posameznih faz.

Uvodna motivacija je začetna faza branja besedila v razredu — njena funkcija je spodbuditi učenca k branju in kar se da kompleksnemu odzivanju na literarno delo. Zaradi posebnosti literarnega besedila in zapletenosti odziva na leposlovje je motivacija mnogoplastna: miselna/predstavna ter čustvena.

Najava besedila, lokalizacija in branje je faza, ki v skladu z izobraževalnim smotrom pouka književnosti zajema naslednje podatke: avtor, naslov, zvrst; delo, iz katerega je vzeto besedilo v berilu; ustna učenčeva ali učiteljeva vsebinska lokalizacija odlomka. Prvo interpretativno branje besedila v razredu je v prvem triletju prepuščeno predvsem učitelju, v drugi triadi pa prvi bere učenec z razvito bralno tehniko; odločitev za učiteljevo ali učenčevo prvo branje je odvisna od zahtevnosti besedila, na kar se opozori ob posameznem besedilu v učnem načrtu. Interpretativno branje dopolnjujejo posneti primeri na kaseti, vendar ti ne smejo zamenjati živega branja v razredu.

Premor po branju je najkrajša, vendar pomembna faza šolske interpretacije besedila — v njej pridejo do izraza predvsem čustveni odzivi učencev na besedilo, to pa je hkrati tudi izhodišče nadaljnjih faz branja besedila, saj učitelj opazuje tako reakcije posameznih učencev kot celotno atmosfero v razredu, ki jo je ustvarilo besedilo. Trajanje in kvaliteta čustvenih odzivov sta odvisna od vsebine besedila, uvodne motivacije in ustreznosti interpretativnega branja; ker je premor po branju pomemben za nadaljnje stopnje branja, književna didaktika priporoča, naj ga učitelj ne krajša oz. moti z vprašanji ali nalogami za delo z besedilom v naslednjih fazah.

Izražanje doživetij, analiza, sinteza in vrednotenje je faza, v kateri pride najbolj do izraza razmerje med spontanimi (subjektivnimi) odzivi na besedilo in možnim popolnejšim doživetjem; z upoštevanjem načela dialoščnosti se namreč v njej postopoma prehaja od izražanja emocij, asociacij in misli k podrobnejši analizi besedila. Funkcija analize in sinteze je razvijanje vseh sestavin bralne sposobnosti, in sicer: zaznavanja/doživljanja posebnosti slušne in pomenske ravni jezika umetnostnega besedila, osnovnega razpoloženja, besedilne stvarnosti (v prvi triadi predvsem vidnih in slušnih sestavin besedilnih slik, v drugi tudi tipnih, okusnih in vonjavnih), razumevanja neznanih besed in nenavadnih besednih zvez ter sposobnosti fantazijskega/asociativnega mišljenja ob ključnih podobah ter vrednotenja na podlagi primerjave umetnostnega besedila z neumetnostnimi besedili, učenčevimi izkušnjami in zunajliterarno stvarnostjo (aktualizacija besedila v fazi sinteze).

Ponovno branje in nove naloge je sklepna faza, njena funkcija pa je predvsem utrjevanje literarnega doživetja, ki je v prejšnji fazi prešlo od spontanih odzivov v zaokroženo domišljijsko in racionalno predstavo o besedilu. Poleg ponovnega branja učencev se v to fazo vključuje tudi memoriranje besedila, in to bodisi v razredu bodisi doma. Poleg ponovnega branja in učenja na pamet se v sklepnih fazah pojavljajo še nekatere druge dejavnosti, in sicer poustvarjalno pisanje (uporaba besedilotvornega vzorca), neumetnostna besedna ustvarjalnost (odgovori na vprašanja, samostojni povzetki vsebine, oznaka glavnih junakov, predstavitev avtorja), likovno izražanje (ilustracija besedila, likovna poustvaritev besedilnih slik), druge dejavnosti (ogled predstave, filma, izbor ustrezne glasbe itd.).

2 Korelacija, integracija in ustvarjalnost

Prikazani elementi so le osnova za nadaljnje oblikovanje predmetnega kurikula, ki je zasnovan na interdisciplinarnem ovrednotenju vsebin, smotrov in faz pouka književnosti oz. praktične uresničljivosti teoretičnih izhodišč; kljub temu pa se iz njih da izluščiti poglavitno načelo za oblikovanje kurikula: vsebinski okvir pouka književnosti v prvih dveh triletnih osnovne šole je zasnovan predvsem na izboru kvalitetne, žanrsko-vsebinsko raznovrstne in mlademu bralcu primerne mladinske književnosti — zgolj ti kriteriji so tudi temelj za oblikovanje beril in njihove obravnave v šoli. V tem se tloris predmetnega kurikula oddaljuje od koncepta čvrstega povezovanja ali celo vsebinskega združevanja predmetov, ki ga je mogoče zaslediti v nekaterih izpeljavah t.i. integriranega pouka; kot tak se sklicuje na tista spoznanja književne didaktike, ki integracijo oz. korelacijo književnih in drugih vsebin postavljajo v meje jezikovno-umetnostnega področja, na višji stopnji šolanja pa s književnimi temami povezuje tudi npr. družboslovje (V: Rosandić 1988). Ob teh priporočilih ne gre spregledati priporočila, da posamezna umetnostna področja kljub njihovi povezanosti ohranjajo samostojnost: poenotenje in popreproščanje doživljanja umetnosti ni cilj takega koncepta — združljivost vsebin tako ne more biti kriterij za izbor besedil in ne načelo njihove obravnave. Posebnosti besedilne stvarnosti in jezika ter razlike v motivaciji za branje književnosti in za branje nelesposlovnih besedil so, skupaj z različno tehniko branja obeh omenjenih tipov besedil, glavni ugovori zoper pretirano povezovanje besedilne in zunajliterarne stvarnosti ter zoper opuščanje delitev vsebin na posamezne predmete. To pa tudi pomeni, da ni sporno že kar vsako povezovanje obeh stvarnosti, saj zunajliterarna stvarnost sooblikuje stvarnost umetnostnega besedila, kar v šolski interpretaciji umetnostnega besedila pride do izraza zlasti v uvodni motivaciji (preoblikovanje stvarnosti, izkušnjska motivacija itd.) ter razumevanju in vrednotenju (prepoznavanje posebnosti besedilne stvarnosti). Napačni sta tudi krčenje sporočilnosti in predstavnosti umetnostnega besedila na raven informacij o stvarnosti (umetnostno besedilo kot doživljajska (»bogasto občutkov«) ilustracija kake teme iz spoznavnih predmetov) ter popreproščeno pojmovanje njegove funkcije (umetnostno besedilo kot motivacija za obravnavo tematskega sklopa iz kakega drugega predmeta); s tem se namreč poudarja zgolj racionalne odzive na umetnostno besedilo in zapostavlja nekatere druge cilje, npr. razvijanje asociativnega in fantazijskega mišljenja (»kultiviranje domišljije«). Tako se bo pri sestavljanju predmetnega kurikula in v šolski interpretaciji leposlovja potrebno izogibati predvsem naslednjim odklonom, ki bi lahko izhajali iz prepoudarjanja integracije in korelacije:

- izbiranju umetnostnih besedil na podlagi tematskih sklopov iz kakega drugega predmeta, zlasti iz SND,
- opisovanju besedilne stvarnosti kot posnetka zunajliterarne stvarnosti,
- krčenju sporočilnosti besedila na raven ekološke vzgoje,
- motivacijski uporabi književnosti.

Poseben sklop tvorijo vprašanja, ki vzpostavljajo primerjavo med jezikovnim in književnim poukom kot predmetoma jezikovne in književne didaktike. Če je na ravni razvoja sporazumevalnih zmožnosti književno besedilo še mogoče umestiti v množico besedil, ki se razlikujejo zlasti glede na namen sporočanja in funkcijsko zvrst jezika, pa se povezovanje jezikovne in književne vzgoje pokaže kot neustrezno v trenutku, ko bi se v takem pristopu šolska interpretacija besedila ali tudi le kaka njena posamezna stopnja skrčili zgolj na raven pridobivanja jezikovnega znanja. Posebnosti umetnostnega jezika namreč postavljajo pod vprašaj postopke, s katerimi bi se npr. ob pravljiaci otroci naučili prepoznavati besedne vrste; umetnostni jezik, ki je mnogopomenski, ekspresiven in slikovit, pomene posameznih besed širi z nenavadnimi pomenskimi odenki. S tem in sploh s spoznavanjem novih besed se učenčev besedni zaklad širi, vendar pa to ni najpomembnejša funkcija literature. Jezikovna in književna didaktika se torej povezujeta predvsem na ravni stilistike, tj. opazovanja funkcije kakega opaznega jezikovnega pojava v kompleksni strukturi besedila, v katero sta poleg jezikovno-stilne ravnine vključeni tudi motivna in tematska plast. V prvih dveh triletnih seveda še ni mogoče govoriti o pravi stilni analizi književnosti: opazovanje jezika umetnostnega

besedila je na teh dveh stopnjah povezano predvsem z zaznavanjem in razumevanjem neznanih besed in nenavadnih besednih zvez (tudi razumevanje prenesenega pomena besede), s slušnimi prvinami jezika (ritem in rima), šele na koncu drugega triletja se v analizo umetnostnega besedila lahko vključujejo tudi naloge, povezane z avtorjevim slogom. Vendar pa je tudi ob vključevanju tovrstnih nalog v književni pouk potrebno upoštevati dejstvo, da je učenčeva komunikacija z umetnostnim besedilom več kot samo komunikacija z jezikovno ravnino takega besedila — ob branju se namreč v bralčevi domišljiji vzpostavi realnost, ki presega območje jezika (V: Kos 1983), pa tudi bralčevo reagiranje na umetnostno besedilo ni vedno le jezikovno (V: Rosandić 1990). Tako se zdi smiselna (ob upoštevanju povezanosti jezika in književnosti) razmejitev dveh področij predmetnega kurikula — prvo obsega umetnostna besedila (njihova šolska interpretacija je predmet književne didaktike), drugo neumetnostna besedila (tvorjenje in razumevanje tovrstnih besedil je predmet jezikovne didaktike oz. vsakega predmeta). Ta razmejitev pokaže še en pomemben cilj jezikovno-književnega pouka, tj. sposobnost prepoznavanja in uporabe določenega žanra (V: English Language 1991). Tvorjenje domišljijских spisov se po tej razmejitvi vključuje v jezikovno didaktiko (v književno le v posameznih fazah, pač glede na to, da ustvarjanje leposlovnih besedil ni glavni cilj pouka književnosti), branje književnosti v šoli pa v okviru ur slovenskega jezika sodi v književno didaktiko. Glede na obseg in pomen tvorjenja in razumevanja raznovrstnih besedil bo potrebno določiti okvirno razmerje med urami, namenjenimi pouku književnosti, in urami, namenjenimi jezikovnemu pouku. Za prvi dve triletji se zdi sprejemljivo razmerje med jezikovnim in književnim poukom 3 ure : 2 uri.

Misel, da je pisanje domišljijских spisov predmet jezikovne didaktike in da branja umetnostnega besedila v šoli praviloma ni mogoče pojmovati le kot vzpodbude za ustvarjalnost učencev, zahteva književnodidaktično osvetlitev funkcije otroške ustvarjalnosti v okviru pouka književnosti. Ustvarjalnost učencev pride najbolj do izraza v uvodni motivaciji, in sicer v tistih njenih tipih, v katerih učenci na učiteljevo spodbudo ustvarjajo predbesedilno domišljijisko stvarnost — pri tem se znane predstave iz zunajliterarne stvarnosti preoblikujejo oz. združujejo na nenavaden način (nesmisel, fantastika). Ustvarjalnosti pa ne gre omejevati le na tvorjenje nesmiselnih/fantastičnih besedil — tudi ubesedena podoba iz vsakdanje stvarnosti je lahko rezultat učenca kot razvijajoče se ustvarjalne osebnosti, npr. s tem, ko učenec iz svojega posebnega doživljajsko-spoznavnega horizonta inovativno ubesedi kako doživetje, problem ali situacijo, ki se povezuje z realnostjo in temo besedila. Ustvarjalnosti pri književnem pouku potemtakem ni mogoče povezovati le npr. z razvijanjem sposobnosti za fantazijsko ali asociativno mišljenje, kakor tudi ne zgolj z domišljijскими spisi — ustvarjalnost učencev je potrebno razvijati tudi ob tvorjenju neleposlovnih besedil, ki nastajajo v sklepni fazi šolske interpretacije (npr. povzemanje vsebine dela, predstavitev avtorja ali njegovega dela, izdelava plakata o avtorju ipd.). V prvih dveh triletjih osnovne šole zavzemajo osrednje mesto ustvarjalni domišljijски odzivi na literarno besedilo, ki pa niso le jezikovni — med zadnjimi so opazni zlasti likovni odzivi (npr. slikanje besedilne slike, ilustracija besedila).

Na podlagi zapisanega je mogoče strniti, da je povezovanje ustvarjalnosti z branjem besedila usmerjeno v razvijanje bralne sposobnosti — zato je ustvarjalnost ustrezno razvijati tudi v drugih fazah, ne le v uvodni motivaciji in novih nalogah (npr. ustvarjalno interpretativno branje odlomka, ustvarjalno recitiranje in deklamiranje).

3.1 Očrtana izhodišča so podlaga za oblikovanje ciljev kakega triletja/razreda; primer takega prenosa je del predloga učnega načrta za drugo triletje osnovne šole, in to le za pesništvo.

Vsebine

Tema: poetizirana narava (občutja ob podobah iz narave, upesnjevanje doživljanja lepote narave, povezanost opazujočega in podobe iz narave); motivika/predstavnost: bolj nevsakdanje podobe iz narave, večja jezikovno-stilna zahtevnost besedil (npr. primerjave, metaforika). Ob zaključku triletja že prvi primeri nemladinskih lirskih besedil.

(Primeri: F. Lainšček: Ledene rože, D. Gorinšek: Zlato sonce, L. Krakar: Češnja v belem, O. Župančič: Breza in hrast, J. Murn: Pesem.)

Tema: povezanost človeka in živali: živali so lahko take kot ljudje (počlovečenje živali oz. opazovanje živali z nenavadnega zornega kota), tudi skrivnostnost in povezovanje z drugimi temami, npr. z družinsko tematiko.

(Primeri: M. Košuta: Morda tudi žabice, V. T. Arhar: Učenjak, N. Grafenauer: Krokodili.)

Otroštvo kot tema (odrašcanje, otrok in odrasli, želja po odraslosti); motivika/predstavnost: deklica in deček kot »glavna junaka«.

(Primeri: M. Bor: Jaz sem pa pogumna punčka, J. Snoj: Veronika gre na ples, F. Filipič; Pesem o trdem orehu.)

Tema: domišljajska igra (preobražanje ustaljene predstavnosti, »narobe svet«) in otroška ustvarjalnost; motivika/predstavnost: nenavadni dogodki/dežele/osebe, potovanje v nevsakdanji svet.

(Primeri: M. Bor: Pesem o zvezdi, M. Dekleva: Sanje imajo kape z rdečimi cofi, T. Pavček: Če ste pametni, A. Gradnik: Narobe svet, ljudske nesmiselnice.)

Umetniška ustvarjalnost (poetološka tematika): pesnik in pesništvo, kakšne so besede, kako napisati pesem.

(Primeri: M. Košuta: V glavi drevo, J. Snoj: Kje pesem prebiva, F. Forstnerič: Hitra pesem.)

Tema: družina in skupnost (tudi domovinska tematika); predstavnost/motivika: otrok v družini, težave z bratom ali sestro, domovina v pesniški podobi (povezava tudi s temo narobe sveta).

(Primeri: T. Pavček: Kaj vse je tata, B. Štampe-Žmavc: Nadobudna budnica, J. Snoj: Ptičica papa, M. Kunčič: Ded sanja, N. Grafenauer: Peki.)

Tema: izrazito čustvo (npr. strah, žalost, veselje); pesmi o prijateljstvu in ljubezni.

(Primeri: F. Lainšček: Klic v sili, S. Vegri: Prijatelj, J. Stritar: Oba junaka, Škrjanček poje, žvrgoli, narodna/ljudska, N. Grafenauer: Sreča.)

Tema: konflikt (tudi nasilje in vojna tematika); tematika konflikta je lahko ubesedena različno glede na emotivne reakcije, ki jih ta tema vzbudi pri bralcu (npr. smeh ali žalost/tesnoba).

(Primeri: K. Kovič: Kočija, F. Forstnerič: Bronasti vojak.)

Cilji

Učenci bodo ob zaključku triletja sposobni:

- pozorno poslušati branje daljših oz. zahtevnejših pesmi,
- interpretativno brati daljše oz. zahtevnejše pesmi,
- doživeto in razumljivo recitirati daljše besedilo, ki so se ga naučili na pamet,
- prepoznati in poimenovati ritem pesmi (hitri : počasni),
- zaznati menjavanje ritma v pesmi (kitice s hitrim in kitice s počasnim ritmom),
- zaznati in razložiti nenavadne besede in njihove zveze oz. določiti glavne značilnosti jezika pesmi,
- najti za sporočilo ključne besede in zveze ter nizati asociacije, ki jih le-te vzbujajo,
- doživeti in poimenovati osnovno emotivno obeležje, ki ga vzbuja ali upesnjuje besedilo (veselje, radost, žalost, strah),
- zaznati in doživeti vidne in slušne ter izrazite vonjavne, tipne in okusne sestavine pesemske slike,
- samostojno razdeliti novo besedilo na pesemske slike,
- povezati pesemsko sliko s čustvenimi sestavinami besedila,
- obnoviti vsebino pesmi in označiti osebe v pesmi,

- razlikovati med kratkimi in dolgimi verzi in poiskati povezave med ritmom, dolžino verza in vsebino pesmi,
- prepoznati pesemsko izpoved in jo razlikovati od drugih besedil (pesniško preoblikovanje stvarnosti, upesnjevanje zanimivih dogodkov, poetizirana podoba stvarnosti),
- oblikovati svoje stališče do sporočila pesmi,
- primerjati novo besedilo z že prebranimi pesmimi in poiskati sorodnosti in razlike,
- primerjati besedilno stvarnost pesmi in zunajliterarno stvarnost.

Učenci bodo ob zaključku triade poznali:

- strokovno izrazje:
 - ritem in rima,
 - izpovedna in pripovedna pesem,
 - narodna oz. ljudska pesem,
 - poosebitev (personifikacija),
 - ukrasni pridevek, primera, onomatopoiija (podobnoglasje),
 - osrednje pesnike in njihove najpomembnejše zbirke.

Izbor besedil iz ljudskega slovstva vključuje tudi posamezne primere ljudskih pripovednih pesmi.

3.2 Književnodidaktični zapisi torej ne smejo običati v teoretičnih opredelitvah in modelih, pač pa morajo ponuditi gradivo za učne načrte, priročnike in učbenike — tu se njihovi avtorji srečujemo z zelenim drevesom literature in živim bralcem, pred katerim siva teorija včasih sramežljivo obmolkne.

Navedenke

- J. Bezjak, 1906: Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli, Ljubljana, Slovenska Šolska Matica (Didaktika).
- English Language 5-14, 1991: Curriculum and Assessment in Scotland, The Scottish Office Education Department.
- M. Grosman, 1989: Bralec in književnost, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- P. Ilić, 1980: Lirska poezija u savremenoj nastavi, Novi Sad, Radnički univerzitet »Radivoj Čirpanov« (Nova nastava).
- M. Kermek, 1982: Samostalno čitanje književne lektire u osnovnoj školi, Suvremena metodika nastave hrvatskog ili sprskog jezika, VII, 3.
- J. Kos, 1983: Očrt literarne teorije, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- M. Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev, Otrok in knjiga, 29-30.
- B. Krakar Vogel, 1988/89: Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti, Jezik in slovstvo, XXXIV, 3 in 4-5.
- B. Krakar Vogel, 1991: Skice za književno didaktiko, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- D. Rosandić, 1988: Metodika književnog odgoja i obrazovanja, Zagreb, Školska knjiga.

