

# OTROK IN KNJIGA 67





# OTROK IN KNJIGA

REVIJA ZA VPRAŠANJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI,  
KNJIŽEVNE VZGOJE IN S KNJIGO POVEZANIH MEDIJEV

*The Journal of Issues Relating to Children's Literature,  
Literary Education and the Media Connected with Books*

# 67

2006  
MARIBORSKA KNJIŽNICA  
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR

OTROK IN KNJIGA izhaja od leta 1972. Prvotni zbornik (številke 1, 2, 3 in 4) se je leta 1977 preoblikoval v revijo z dvema številka na leto; od leta 2003 izhajajo tri številke letno.

*The Journal is Published Three-times a Year in 700 Issues*

Uredniški odbor/*Editorial Board*: Maruša Avguštin, Alenka Glazer, Dragica Haramija, Meta Grosman, Marjana Kobe, Metka Kordigel, Tanja Pogačar, Igor Saksida, Vanesa Matajč in Darka Tancer-Kajnih; iz tujine: Meena G. Khorana (Baltimor), Lilia Ratcheva - Stratieva (Dunaj) in Dubravka Zima (Zagreb)

Glavna in odgovorna urednica/*Editor-in-Chief and Associate Editor*: Darka Tancer-Kajnih

Sekretar uredništva/*Secretar*: Robert Kereži

Časopisni svet/*Advisory Board*: Vera Bevc, Tilka Jamnik, Metka Kordigel, Barbara Kovač (predsednica/*President*), Darja Kramberger, Jakob J. Kenda, Tanja Pogačar, Dragica Haramija, Darka Tancer-Kajnih in Lenart Zajc

Redakcija te številke je bila končana decembra 2006

Besedila v rubriki Razprave – članki so recenzirana

Za vsebino prispevkov odgovarjajo avtorji

Izdajajo/Published by: Mariborska knjižnica/*Maribor Public Library*, Pedagoška fakulteta Maribor/*Faculty of Education Maribor*, Pionirska knjižnica Ljubljana, enota Knjižnice Otona Župančiča/*Children's Library Ljubljana – Oton Župančič Library*

**Naslov uredništva/Address**: **Otrok in knjiga**, Rotovški trg 6, 2000 Maribor, tel. (02) 23-52-100 in 23-52-116, telefax: (02) 23-52-127, elektronska pošta: darka.tancer-kajnih@mb.sik.si in revija@mb.sik.si spletna stran: <http://www.mb.sik.si>

**Uradne ure**: v četrtek in petek od 9.00 do 13.00

**Revijo lahko naročite v Mariborski knjižnici**, Rotovški trg 2, 2000 Maribor, elektronska pošta: revija@mb.sik.si. Nakazila sprejemamo na TRR: 01270-6030372772 za revijo *Otrok in knjiga*

**Vključenost v podatkovne baze**:

MLA Bibliography, NY, USA

Ulrich's Periodicals Directory, R. R. Bowker, NY, USA

# RAZPRAVE – ČLANKI

Jakob J. Kenda  
Ljubljana

## STROKOVNA IN ZNANSTVENA RECEPCIJA SODOBNE FANTAZIJSKE LITERATURE (3. del)

Prvi del razprave je uvodoma postavil nekaj hipotez o pojmu sodobna fantazijska literatura in z različnimi metodami utemeljil, kateri so najpomembnejši avtorji tega žanra. Nato je pregledal recepcijo prvega izmed četverice najpomembnejših, J. R. R. Tolkiena, in razložil temeljni recepcijski model fantazije, kakršen se je razvil ob njem. Obenem se je ustavil ob nekaterih zanimivejših prispevkih o Tolkienu in pokazal na glavne smeri raziskav o tem avtorju. Drugi del razprave je nadaljeval s podobno obravnavo še dveh izmed kanonskih pisateljev žanra, Le Guinove in Pullmana: ob kritičnem pregledu in razporeditvi sekundarne literature o njunem delu v vrsto raziskovalnih sklopov je tudi pokazal, kako recepcija pri Le Guinovi in Pullmanu sledi osnovnemu modelu ter na kakšne načine ga variira. Pričujoči tretji del se bo s sorodnimi cilji posvetil še Rowlingovi oziroma njeni pripovedi Harry Potter, v zaključku pa bo sistematično strnil izsledke celotne raziskave v nekaj sklopu.

The first part of the article gave some hypotheses about the concept of modern fantasy literature and used different methods to establish the most important authors of this genre. Then it gave an overview of the reception of the first of the four most important authors, Tolkien, and explained the reception model of fantasy literature that developed in response to him. In addition, the article discussed some more interesting contributions about Tolkien and pointed out the main lines of discussion about this author. The second part of the article continued with a similar discussion of two other important authors belonging to the canon of the genre, Le Guin and Pullman. It gave an overview of writing about their main works and a classification of critical and theoretical writing about them, thus showing how the reception of Le Guin and Pullman follows the basic model and what variations of that model it includes. The third part of the article is devoted to the work of Rowling and her novels about Harry Potter with regard to the critical reception of her work. The conclusion contains a summary of the main points of the whole study.

### **Harry Potter**

Strokovno in znanstveno recepcijo pripovedi *Harry Potter* (1997–) J. K. Rowlingove v danem trenutku težko ovrednotimo v celoti, saj njen sedmi in predvidoma zadnji del še ni izšel. A dvojje – zgodnjo recepcijo in pregled iz religioznih vzrokov

sproženega spora o vrednosti *Harryja Potterja*, ki je očitno bolj ali manj končan – vendarle lahko razdelamo scela. S tem bodo zaradi doslednosti ostala odprta zgolj vprašanja, ki se nanašajo na literarno kvaliteto pripovedi, čeprav bomo pregledali tudi dosedanje prispevke na to temo.

Fantazijsko delo Rowlingove glede prvih odzivov vsekakor sledi že večkrat opisanemu osnovnemu modelu recepcije v anglosaških strokovnih in znanstvenih krogih. Kot druga najpomembnejša dela sodobne fantazije je tako tudi pripoved angleške pisateljice časopisna kritika pohvalila že presenetljivo kmalu. Dinah Hall je v avstralskem *Daily Telegraphu* tik po izidu prve knjige najprej pronicljivo predvidela, kako lahko Rowlingova kot revna samohranilka izvrstno služi nameram knjigotrškega marketinga, a nato opozorila, naj 'to ne zasenči dejstva, da gre za izjemno knjigo', in sicer predvsem zaradi 'popolne mešanice fantazije in povsem stvarnih karakterjev'. Victoria Hopkinson je avtorico jeseni istega leta v londonski izdaji *Financial Timesa* označila za 'razburljivi novi talent,' čigar 'pisanje je neskončno domiselno in zabavno' (vse citirano v Nel 2003: 53), v ZDA pa je pripoved med prvimi v začetku leta 1999 v *Christian Science Monitor* pohvalila Yvonne Zipp in jo primerjala z nekaterimi klasiki fantazije (primerjaj isto: 54). Večinoma pohvalne ostajajo kritike vse do danes, le da v zadnjem času postajajo vedno tehtnejše – ena zanimivejših iz leta 2005 je res obsežna recenzija anglista Mullana iz *Observerja*, ki seveda opisuje šesti, zaenkrat zadnji izdani del pripovedi.

Z rastočo popularnostjo *Harryja Potterja* pa so se v splošnem pohvalnim kritikam pridružili izrazito ali celo eksczesno negativni glasovi, ki jih v grobem lahko razdelimo v skupini, kakršni smo srečali že pri Pullmanu: prva naslavlja na pripoved očitke iz izrazito verskih izhodišč, druga pa Rowlingovi opreka literarno vrednost. Iz pomislekov o celostni predstavitvi recepcije, zapisanih v uvodnem odstavku, bi bilo smotrno najprej opraviti pregled religiozno pogojenega spora, a za to bomo morali vsaj deloma zapustiti področje strokovne, sploh pa znanstvene recepcije *Harryja Potterja*; nekateri verski zadržki so bili tako skrajni, da jih literarno časopisje in tudi splošno novinarstvo nista želela zastopati, temveč sta o njih zgolj poročala. Tako lahko šele s finalno fazo takšnega dela recepcije, ob monografijah, ki o pripovedi Rowlingove razmišljajo s pretežno verskih stališč, govorimo o strokovnih obdelavah te problematike.

Predvsem v ZDA, a do neke mere povsod v anglosaškem svetu, so številne združbe ali posamezniki poskušali doseči takšno ali drugačno prepoved *Harryja Potterja*. Leta 2000 je ravnateljica ene od angleških osnovnih šol 'prepovedala uporabo knjig o Harryju Potterju med poukom in v drugih dejavnostih na šolskem zemljišču', in sicer zato, ker 'Biblija odločno uči, da čarovniki, hudiči in demoni obstajajo in so nevarni, in Božjim ljudem dopoveduje, naj z njimi nimajo nikarkršnega opravka' (citirano v Bridger: 7). Iz podobnih razlogov je leta 2001 na šolskem zemljišču prepovedalo pripoved kar 60 zasebnih avstralskih šol adventistov sedmega dne (primerjaj BBC News, 29. 11. 2001), eden izmed šolskih svetov v Kanadi pa se je pod pritiski skupine staršev odločil, da morajo učenci za šolsko branje knjig o Harryju Potterju prinesiti pisno potrdilo svojih staršev ali skrbnikov (primerjaj Bridger: 10). ZDA, kot rečeno, so na področju takšnih reakcij prednjačile: že leta 1999 so starši v Južni Karolini zahtevali od državnega sveta, naj umakne Rowlingovo iz osnovnih in srednjih šol ter z bralnih seznamov, sorodne ukrepe pa so nekoliko kasneje želeli tudi v Georgiji in celo v državah, ki ne pripadajo t. i. biblijskemu pasu: v Michiganu, Minnesoti, New Yorku in Kaliforniji (primerjaj

isto: 11). Oblasti se zahtevam sicer niso uklonile oziroma se jim niso uklonile v bistvenih točkah, protesti proti pripovedi pa so dosegli svoj vrh leta 2001; takrat so na primer verniki Cerkve Kristusovega občestva zažigali knjige Rowlingove ob razkazovanju nacističnih simbolov (primerjaj BBC News, 31. 12. 2001). Da se je tovrstno razburjenje začelo izraziteje pojavljati z letom 2000, v letu 2004 pa je bilo že v zatonu, najboljše kažejo vsakoletna poročila American Library Association o najpogosteje 'izzvanih' knjigah, saj je bil *Harry Potter* na vrhu lestvice prav med leti 2000 in 2003 (primerjaj ALA 2003). To sicer še ne pomeni, da so versko pogojeni protesti povsem potihnil; resda so bili že v letu 2005 osamljeni in se pojavljajo zgolj v znanih oblikah ter obnavljajo stare argumente, a sledimo jim lahko vse do danes (glej npr. Maeshiro 2006).

Posebno mesto med takšnimi kritiki Rowlingove ima Richard Abanes, saj je svojim versko pogojenim očitkom namenil celo monografijo. Iz njegovega navedenega utemeljevanja je sicer moč izluščiti zgolj dve graji, ki ju strne v sledeči zaključek: 'Romani so dejansko polni potencialno škodljivih sporočil, ki slavijo okultno, in moralnega relativizma' (Abanes: 260). Toda prav Abanesova centralna očitka sta prepogosto na trhljih temeljih. Rowlingova naj bi na primer slavila okultno z zajemanjem iz okultistične tradicije in sodobnosti – Adalbert iz pripovedi naj bi bil tako aluzija na Adalberta iz Magdeburga, francoskega psevdomistika. A če je tako, se Rowlingova sodeč po priimku literarnega Adalberta (Kvasallo) prejkone iz okultizma norčuje.

Na podoben način kot zgoraj je očitke skrajne desnice poskusil zavrniti že Francis Bridger, profesor etike in v angleških katoliških krogih znan publicist. A razen zanimive faktografije, ki jo ponuja, je njegova monografija vendarle problematična, saj svoje izpodbijanje iz krščanstva izhajajočih ugovorov *Harryju Potterju* namreč dostikrat utemeljuje slabo. Tako na primer meni, da 'čarovnija nikdar ni bistvena sestavina reševanja težav. Nikdar ne deluje kot nekakšen *deus ex machina*' (Bridger: 29). To je v nasprotju z marsikaterim ključnim dogodkom v pripovedi; Harry tako ob koncu druge knjige premaga strašnega baziliska zgolj zaradi legendarnega Gryfodomovega meča in feniksa Fawksa, ki se čarobno udejanjita ob njem pač zato, ker 'bodo na Bradavičarki vedno dobili pomoč vsi, ki bodo prosili zanjo' (Rowling 1998: 195). Po sorodnem principu, kot smo ga pokazali že pri Tolkienu, je namreč tudi v *Harryju Potterju* pogosta preprosta tehnika *deus ex machina*, tovrstne posege Dobrega v dogajanje pa Rowlingova utemeljuje v svetovnem nazoru, katerega korenine bi spet lahko pokazali predvsem v krščanstvu.

Slednje bi vsekakor veljalo podrobneje raziskati, pri čemer pa lahko že vnaprej zatrdimo, da imata svetovni nazor in etika pri Rowlingovi v krščanstvu zgolj korenine; z njegovim pomenom torej ne gre pretiravati, na kar nas opozarja druga monografska zavrnitev verskih pomislov o pripovedi, Grangerjeva, ki je v interpretacijah skrajno enostranska. *Harry Potter* naj bi bil na primer tako popularen, ker 'naslavlja potrebo (res naravno potrebo, sorodno naši potrebi po fizični hrani), ki jo imamo do duhovne hrane v obliki vzgojne, domišljajske izkušnje življenja v Kristusu' (Granger: xix). Takšno ideološko pogojeno razumevanje pripovedi smo zavrnili že ob drugem razpravljavcu, ki označi Harryja za 'krščanskega viteza' (glej Kenda 2005: 22). Tem in drugim simplifikacijam se zato ne bomo več posvečali, poudarili pa bomo, da je Granger verjetno še bolj prispeval k umirjanju verskih očitkov kot Bridger; gre namreč za publicista, ki je priznan v krogih ameriške katoliške desnice, njegovo pisanje pa poziva k spreobrnitvi v odnosu do pripovedi.

Glede verskih pomislekov recepcija pri *Harryju Potterju* torej sledi osnovnemu modelu, kakršnega smo pokazali ob Tolkienu in drugih. Resda pri Rowlingovi do polarizacije mnenj ni prišlo že ob izidu prvega dela, a kritiki in vsaj nekateri zagovorniki so vsekakor gorečni in mestoma zahtevajo odločna aktivistična dejanja; predvsem slednje je zanimiva, čeprav zaradi svoje ekscesnosti tudi neprijetna posebnost recepcije *Harryja Potterja*. V nekaj letih se nato spor še okrepi, toda s tem se tudi izpoje in vsaj navidez potihne, čeprav se bolj ali manj osamljeni zapisi znanih očitkov pojavljajo še naprej. K umiku negativne kritike pa očitno mnogo prispevajo prav nasprotna mnenja iz istega tabora, ki so tako vztrajnejša kot številčnejša.

Kot rečeno ne moremo z gotovostjo trditi, da se bo takšen vzorec pokazal tudi ob drugem tipu negativnega vrednotenja, torej ob kritikah, katerih skupni imenovalec je očitek literarne šibkosti. Ob tem pa vendar lahko zatrdimo, da *Harry Potter* glede tega zaenkrat sledi splošnemu modelu.

Izmed negativno nastrojenih zapisov je daleč najpomembnejši Tuckerjev iz leta 1999. Gre namreč za prvi daljši članek o *Harryju* s strani znanega razpravljavca o mladinski književnosti, poleg tega pa njegove pomisleke vede ali nevede ponavljajo drugi kritiki Rowlingove, čeprav so izrecno šibki. Tucker namreč *Harryja Potterja* po eni strani kar naprej označuje za nekvalitetno literarno delo, po drugi pa kritizirane vidike v isti sapi pohvali. Tako na primer zapiše, da je Rowlingova izrazito tradicionalna s svojimi znanimi popularnimi temami in odnosi ter ji očita posnemanje zastarelega modela pisanja, a jo prav na tem področju pohvali: 'Rowlingova izboljšuje model tradicionalne zgodbe o internatski šoli' (Tucker: 224) in 'uspeh serije veliko dolguje načinu, s katerim je avtorica vdahnila novo življenje tradicionalnim oblikam pisanja za otroke' (isto: 228).

Od drugih Tuckerjevih ugovorov lahko iz spisa razberemo še sledeče: liki so dvodimenzionalni, vloge spolov stereotipne, junaštva preprosta, morala pa absolutna. Tudi te razpravljalec sam spodbije, a temu navkljub nekatere že leta 2000 najdemo v kritiki Harolda Blooma za *Wall Street Journal*. S tem spisom znanega raziskovalca mnogih literarnih področij se ne bomo ukvarjali podrobneje, saj je že Sutherland Borahova dovolj utemeljeno zapisala: 'Vsakemu, ki je prebral prvo knjigo [pripovedi Harry Potter] je bilo Bloomovemu samovšečnemu poziranju navkljub jasno, da se mu ni zdelo vredno truditi z branjem celotnega zvezka' (Sutherland Borah: 352). In nizu znanih imen, ki so se vse prepovršno lotila kritike literarnosti *Harryja Potterja*, lahko dodamo še kakšno: Rogerja Suttona, trenutnega urednika *Horn Book Magazine*, pa tudi publicista in pisatelja Briana Aldersona, katerega edini jasni ugovor je spet povzet po Tuckerju; v svojem spisu se namreč osredotoča na Tuckerjevo zaključno misel, da *Potter* s svojo popularnostjo lahko škodi poznavanju bolj kvalitetnih del. V to skupino kritikov nenazadnje seveda spada še Zipes, a ker smo ga zavrnili že na drugem mestu (Kenda 2005), naj na tem le dodamo, da vsekakor tudi on le variira samoovržene Tuckerjeve pomisleke – tradicionalnost pisanja, dvodimenzionalnost likov, stereotipnost spolnih vlog, preprostost morale itd. Edini Zipesov resnično svojstveni ugovor pa je nejasen: kaj naj bi bila zgolj z namigi utemeljena 'fenomenalnost' pripovedi, ki naj bi bila eden od pomembnih dejavnikov 'homogenizacije' otrok, je nemogoče reči.

Zgoraj navedene očitke po izidu Zipesove monografije ponavlja še vrsta manj vidnih raziskovalcev, pri čemer lahko kot primer takšnega razpravljanja navedemo zbornik *Harry Potter's World* (2003, ur. Elizabeth E. Heilman) – niti eden izmed



člankov v njem ne prinaša novih pristopov ali načina dokazovanja, zato pa so pogosto nagnjeni k filigranskemu načinu utemeljevanja. Pri kritiki literarnih kvalitet *Harryja Potterja* je tako s stališča preučevanja recepcije zanimivo predvsem tisto, kar nam lahko predstavlja posebnosti znotraj njenega splošnega modela. Prvo izmed treh bistvenih posebnosti smo do zdaj zgolj nakazovali: zaenkrat najvidnejši kritiki Rowlingove so imeli precej večje reference kot večina tistih, ki so imeli pomisleke ob drugih najpomembnejših avtorjih žanra. Drugo posebnost smo zapisali že večkrat: svojim referencam navkljub so pravzaprav ponavljali ene in iste očitke, ki so bili problematični že v svoji izvorni varianti. Tretja specifična kritike šibke literarnosti *Harryja Potterja* pa gotovo vsaj deloma izhaja iz zgornjih dveh: tudi nivo takšne kritike je zagovornikom pripovedi verjetno omogočal, da so ugovore nasprotne strani v splošnem zavračali nečustveno.

Tako se kritiki kritikov sicer občasno niso mogli povsem izogniti, a negativne ocene pripovedi običajno zgolj mimobežno ošvrknejo ali jih nalašč ne citirajo, predvsem pa so izjemno redke razprave, ki odkrito kažejo razburjenje spričo negativnih mnenj. Tovrstno pisanje se vsekakor začanja pojavljati že z letom 2001 in kot njegov primer moramo najprej navesti že omenjeno Bridgerjevo monografijo, čeprav se vprašanj o literarni kvaliteti pripovedi dotika samo posredno. Bridger se namreč v klasičnem slogu novega zagovorništva ob očitke krščanske desnice zgolj obregne: na kratko na primer zavrne Abanesov očitek v zvezi z moralnim relativizmom, češ da je takšno mnenje 'past, v katero so padli nekateri' (Bridger: 58).

Pomembnejši tako nastrojeni spis je že razprava Michele Fry iz istega leta, ki je svoji nečustvenosti navkljub ena bolj širokopoteznih zavrnitev Tuckerja in njegovih ponavljalcev. Fryjeva se sicer osredotoča predvsem na vlogo spolov v pripovedi in s primeri pokaže, da imajo izrazito sodobno. A prek tega se dotakne tudi očitka utemeljenosti pisanja na tradiciji šolske pripovedi oziroma natančneje internatske pripovedi; v njej je *Harry Potter* po njenem res utemeljen, vendar jo odločno prenovi z izrazito sodobnega gledišča. Predvsem pa se Fryjevi prek vloge spolov pokaže, kako Rowlingova pravzaprav subvertira mit junaka, značilen za dvajseto stoletje.

Prvo mesto med publikacijami o pripovedi J. K. Rowlingove, ki so do nje naravnane pozitivno in izhajajo iz manj razburjenega odnosa do njenih kritikov, pa zaseda *The Ivory Tower and Harry Potter*. Zbornik, prvič izdan 2003. in nekoliko dopolnjen v naslednjem letu, bo sicer ostal še lep čas nepresežen v razpravljanju o *Harryju Potterju*. Mimo tega, da velika večina člankov pripada novemu tipu priznavalnega pisanja, namreč zbornik odpira kar nekaj izvirmih vidikov pripovedi, nadalje kot prvi prinaša na razpravljanje o njej številne metode, kakršne smo spoznali pri obravnavi drugih najpomembnejših avtorjev sodobne fantazije, predvsem pa v skupnem članku Whitedove, urednice monografije, in Grimesove prinaša razpravo, ki pomeni pomembno novost znotraj raziskovanja žanra v celoti.

Ob novih uvidih v pripoved je najprej potrebno opozoriti, da so članki, ki jih odpirajo v zborniku, žal nekoliko šibki. To velja predvsem za spis Nancy K. Jentsch, ki spregovori o vprašanju prevajanja *Harryja Potterja*, pri čemer ji umanjka vsaj dovoljšnje poznavanje teorije s tega področja, podobno pa sta mestoma površna tudi Philip Nel (Nel 2004) v razmišljanju o prirejanju pripovedi za njene ameriške izdaje in Terry Doughy, ki za primarno publiko *Harryja Potterja* pokaže fantovski del mladinskega bralstva.

Bolj poglobljeni so članki, ki na *Harryja Potterja* aplicirajo iz fantazije drugih avtorjev znane vidike in metode: Mary Pharr razlaga Rowlingovo s Campbellom in Jan Lacoss, na podlagi Proppa pokaže povezave med pripovedjo in ljudsko pravljico – Rowlingova uporablja strukturo ljudske pravljice, a na nepredvidljiv način, saj so njene funkcije nanizane presenetljivo drugače kot v ljudskem izročilu. Grimesova pa podrobneje aplicira na *Harryja Potterja* Bettelheima, a nato prek Dickensa, Twaina in drugih opozori tudi na povezave pripovedi z veristično literaturo za mlade ter se nazadnje prek Freudovega učenca Ranka dotakne še pomena, ki ga ima za Rowlingovo mitologija.

Skupni prispevek Whitedove in Grimesove *What Would Harry do?* pa pomembno novost znotraj razpravljanja o žanru v celoti predstavlja z razmislekom o etični komponenti *Harryja Potterja*. V članku namreč avtorici zanimivo razporedita različne moralne odzive karakterjev v pripovedi na podlagi Kohlbergovih vplivnih raziskav na tem področju, kakor jih je izvajal iz Piagetovih dognanj. V številnih primerih nadrobno utemeljeno razporeditev moralnih odzivov na najbolj bazične prekonvencionalne, bolj pogoste konvencionalne in najvišje postkonvencionalne avtorici članka nazadnje tudi izpeljeta v zanimiv sklep: vsi karakterji Rowlingove so podvrženi regresom na nižje stopnje etičnega odziva ali začasnim prestopom na višje. S tem se ustvari znotraj fantazijskega sveta realistična slika moralnega položaja povsem resničnega sveta, znotraj katere morajo bralci skozi blodnjak moralnih odzivov sami najti pot k najsvetlejšim.

Spet z drugega, a nič manj zanimivega vidika razpravlja o etiki še zadnji od pozitivno naravnanih raziskovalcev, ki se mu velja posvetiti vsaj nekoliko podrobneje. Gre za enega od prispevkov k monografiji *Harry Potter and Philosophy* (2004), ki je sicer s stališča literarne vede nezanimiva, saj je umeščena v serijo knjig, namenjenih popularizaciji filozofije. Kot takšna se dostikrat le dotika samega predmeta proučevanja, v katerem naj bi bilo zaslediti razne filozofije, a Pattersonova razprava *Kreacher's Lament* ta izhodišča preseže. Naslanjajoč se na sociološke raziskave in predvsem na Kanta utemeljeno razreši enega izmed etičnih problemov *Harryja Potterja*, ki se je marsikateremu raziskovalcu zdel prikazan izrazito vprašljivo (primerjaj npr. Bridger: 77 ali Zipes: 182): problem hišnih vilincev. V kritikah slednjega je osrednji predvsem očitek, da je problem prikazan (nevarno) neizdelano, Patterson pa s številnimi izvrstnimi primeri iz besedila ter zgoraj opisanimi orodji pokaže prav nasprotno: vprašanje diskriminacije in brezbriznosti do vilincev ter njihove socialne neenakosti s čarovniško skupnostjo, ki jih ima tako rekoč za sužnje, je pri Rowlingovi razčlenjeno še kako natanko. Pokazane so tudi skrajne posledice takšnega amoralnega odnosa: izrecno pozitivni junak Sirius Black ima etično hibo prav v razmerju s podedovanim vilincem, kar ga njegovim siceršnjim kvaliteta navkljub posledično stane življenja. In predvsem prek govorov osrednje odrasle figure, ravnatelja Dumbledorja, je tako rekoč na dlani, kakšne spremembe bi bile potrebne v odnosu med hišnimi vilinci in čarovniki.

Med priznavalno pisanje bi sicer lahko prištevali še celo vrsto monografij in člankov o pripovedi, ki pa so manj pomembni. Tako kot pri Pullmanu je v zvezi z Rowlingovo na voljo vrsta priročnikov, namenjenih v prvi vrsti šolski rabi, izmed katerih po kvaliteti izstopata kratki monografiji Julie Eccleshare in Philipa Nela (Nel 2003), eden bolj površnih pa je sicer petsto strani obsegajoče delo Schaferjeve. Še večje je število poljudnostrokovnih del, namenjenih predvsem ljubiteljem *Harryja Potterja*, izmed katerih bi veljalo izpostaviti zgledno

Colbertovo monografijo že zaradi njenega uspeha pri publiku, pa tudi zaradi relativne zgodnosti – izšla je že leta 2001 (druga, dopolnjena izd. 2003). Veliko število takšnih in drugačnih spisov o pripovedi pa nadalje opozarja na zadnjo posebnost razpravljanja o *Harryju Potterju*, ki jo velja imeti v mislih: kljub temu da pripoved še ni končana, izide vsako leto nenavadno veliko število razprav o njej. Posledica tega je prejkone tudi pogosto ponavljanje že povedanega, kar je na primer značilno za kratki spis Michaela Payna v *Bookbirdu* (2003) ali pa za razpravo Blackove iz istega leta; Payne ponavlja opisano stališče Michele Fry, da je Rowlingova pripoved utemeljila v tradiciji šolske pripovedi, a jo v marsičem izvrstno posodobila, Blackova pa podobno kot njeni predhodniki iz monografije *Ivory Tower* aplicira na *Harryja* Bettelheima in Campbella, čeprav predvsem slednjega mnogo bolj sistematično in jasno.

A mimo te in drugih opisanih specifik del o Harryju Potterju je iz povedanega vendarle očitno, da se tudi na področju literarnovrednostnega spora že kažejo obrisi modela, ki smo ga označili za temeljnega pri recepciji vseh kanonskih avtorjev sodobne fantazije. Spor se je v svoji začetni fazi vsekakor odvijal skladno z modelom, ob vedno številnejših priznavalnih spisih, ki se poleg tega izogibajo prekomerni čustvenosti, pa je domnevati, da bo tudi *Harry* postal v stroki in znatnosti v splošnem priznan.

## Zaključek

Ob polarizaciji mnenj, zaradi katere je proces recepcije sodobne fantazije tako buren, je zanimivo, kakšne očitke kritiki pravzaprav namenjajo glavnim predstavnikom tega žanra. Pomisleke namreč lahko strnemo v le tri skupine: literarnovrednostno, feministično in religiozno. Vsaj v manjši meri lahko najdemo pri vseh izstopajočih delih očitke iz vseh treh skupin, čeprav pri večini obravnavanih avtorjev prednjačijo takšni, ki spadajo v eno ali dve: pri Tolkienu smo tako opozorili predvsem na literarnovrednostne in feministične, pri Le Guinovi zgolj na slednje in pri Pullmanu na literarnovrednostne in religiozne. Le pri Rowlingovi bi res lahko zagovarjali tezo, da je njena pripoved napadena na vseh treh področjih, saj je znotraj opisanega literarnovrednostnega dovolj opazna tudi feministična struja.

Pri tem je zanimivo vprašanje, koliko je takšna kritika, ki nima pretirano široke palete, prispevala k razvoju žanra. Zdi se, da vsaj posredno vendarle je. Poglavitni avtorji, morda z izjemo Pullmana, po Tolkienu v splošnem ne ponavljajo šibkih plati njegovega pisanja, za katere smo povedali, da jih v bistvu izpostavlja že zgodnja kritika *Gospodarja*: neskladnost med pripovednim in estetskim ter problematično prikazovanje vlog spolov. Izpovednost in estetskost sta pri Le Guinovi tako usklajeni že od začetka, problematično prikazovanje (oziroma neprikazovanje) ženskih likov v prvih treh delih pa, kot povedano, v nadaljevanju avtorica izrabila za izhodišče ene največjih kvalit *Zemljemorja*. Kot so posredno dokazovali številni od Fryjeve naprej, daje nadalje *Harry Potter* svojim ženskim likom mnogo bolj sodobno vlogo od Tolkienove, ob pripovedi Rowlingove pa bi tudi težko govorili o neskladju med estetskim in izpovednim. Edino pri Pullmanu tako zaenkrat ostaja odprto vprašanje takšnih neravnovesij in ženskih likov, a tudi ob njegovi trilogiji je potrebno poudariti, da so vsaj ženski karakterji precej bolj izpostavljeni kot pri začetniku sodobne fantazije.

Če se vrnemo k pomenu kritike za razvoj žanra: ob ciklu Le Guinove smo tudi pokazali najbolj neposreden primer vpliva negativno nastrojenega razpravljanja na razvoj sodobne fantazije, saj so k izredno povečani vlogi ženskih likov v zadnjih treh delih cikla nedvomno prispevali prav neprestani pritiski iz feminističnega tabora. A temu navkljub bi težko trdili, da ima pomen za razvoj žanra celotna kritika fantazijskih del: napredek je bil resda pogojen tudi z očitki z literarnovrednostnega in feminističnega področja, težko pa bi bilo trditi, da k razvoju žanra kaj prispevajo verski ugovori.

Če na podoben način pregledamo še tisti del stroke in znanosti, ki posamezne avtorje in žanr obravnava pozitivno, moramo takšno spisje najprej grobo razdeliti na zagovorniškega in priznavalnega. Prvi vsekakor pretežno nastaja ob polarizaciji mnenj, torej ob začetku procesa recepcije, in polagoma potihne s splošnim sprejetjem dela za kvalitetno, čeprav se zagovorništvo skupaj z osamljenimi izbruhi skrajne kritike pojavlja tudi kasneje. Njegov pomen za žanr seveda ni toliko v podarjanju dejanskih kvalitete – spomnimo se samo Lewisove primerjave Tolkienu z Ariostom – temveč ima največkrat preprosto obrambno funkcijo, ki se v najboljših primerih takšnega pisanja kaže v izpodbijanju očitkov nasprotne strani.

Najboljše priznavalne obravnave pa seveda izpostavljajo prav najpomembnejše plati posameznih del, pri čemer smo lahko skozi pregled recepcije posameznih kanonskih avtorjev zapazili številne sorodne vidike. Tako kot negativno vrednotenje lahko tudi priznavalni del pozitivnega strnemo v nekaj področij: v splošnem najslabše raziskani vidik, čeprav se zdi bistven, je vprašanje strukture fantazijskih del, ki smo ga omenili zgolj ob Tolkienu. Naslednje področje je ugotavljanje povezav med fantazijo in ljudsko oziroma umetnostno pravljico, ob katerem je tudi iz pričujočega pisanja razvidno, da razpravljavcem najpogosteje služi Proppov model. Tretje polje predstavljajo spisi, ki pokažejo zveze z različnimi disciplinami – omenjali smo seveda predvsem lingvistiko in antropologijo, vendar bi jih lahko navedli kar še nekaj; sicer manj pomembna monografija zakoncev Gribbin je vendarle v celoti posvečena prav pomenu, ki ga imajo za *Njegovo temno tvar* različne naravoslovne znanosti. Četrty vidik razpravljanja smo našli pri vseh avtorjih, razen pri Tolkienu, saj gre za opisovanje razmerja posameznega dela s prejšnjimi predstavniki sodobne fantazije, predvsem seveda prav Tolkienu. Širše zastavljene tovrstne primerjave pa posežejo k najrazličnejšim literarnim virom – pri Tolkienu seveda k srednjeveškimi, pri Pullmanu mdr. k Miltonu, Blaku in Kleistu, pri Rowlingovi k piscem šolske pripovedi. Bolj samosvoj vidik razpravljanja se suče okoli vprašanja mitologije v fantaziji, kjer smo večkrat opomnili na obe najpomembnejši teoriji, iz katerih izhajajo razpravljavci: Jungovih arhetipov in Campbellovega monomita. Zadnji krog razprav pa lahko združimo šele na podlagi razpravljanja o recepciji Rowlingove. Vsaj zdi se namreč, da bi Tolkienov katolicizem, taoizem pri Le Guinovi in Pullmanovo nihanje med gnosticizmom in ateizmom lahko zedinili na isti imenovalci z vzgonom razpravljanja o moralnih vprašanjih pripovedi *Harry Potter* – skupni imenovalci bi bil raziskovanje etičnih dilem, ki se zdijo bistvene za sleherni izmed kanonskih del novodobne fantazije.

Tako bogato paleto bomo raziskovalci fantazije v prihodnjih letih nedvomno lahko še razširili, saj se že zdaj kaže nekaj zanimivih problemov – temeljita raziskava na področju občinstva potolkienovske fantazije bi gotovo dala zanimive podatke o njegovi starostni strukturi, ki se kaže kot bistvena za obstoj tega žanra, odločilna pa je bila verjetno tudi za njen začetek. Zanimiv bi bil pregled sodobne

fantazijske literature s historičnega vidika, saj ga ni uspešno prikazal še nihče, sploh pa v uvodu razprave nakazana umestitev sodobne fantastije na razvojni osi od starejše, ki jo naša mladinska literarna veda imenuje fantastična mladinska pripoved, in še marsikaj na področju teorije našega žanra.

## Viri

Abanes, Richard (2001): *Harry Potter and the Bible: The Menace behind the Magick*. Camp Hill: Horizon Books.

ALA (2003): 'Harry Potter series tops list of most challenged books four years in a row.' [http://www.ala.org/news/v8n16/banned\\_books.html](http://www.ala.org/news/v8n16/banned_books.html), dostop 2. 11. 2005

Alderson, Brian (2000): 'Harry Potter, Dido Twite, and Mr. Beowulf'. *The Horn Book Magazine*, May/June 2000, str. 349–352.

BBC News (29. 11. 2001): 'Schools Ban Potter »Occult« Books'. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/film/1683112.stm>, dostop 2. 11. 2005.

BBC News (31. 12. 2001): 'Satanic Harry Potter Books Get Burned'. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/arts/1735623.stm>, dostop 2. 11. 2005.

Black, Sharon (2003): 'The Magic of Harry Potter: Symbols and Heroes of Fantasy'. *Children's Literature in Education*, Vol. 34 (2003), No. 3, str. 237–247.

Bloom, Harold (2000): 'Can 35 Million Book Buyers be Wrong? Yes.' *Wall Street Journal*, 11. 7. 2000, str. 16.

Bridger, Francis (2001): *A Charmed Life: The Spirituality of Potterworld*. London: Darton, Longman and Todd.

Colbert, David (2001): *The Magical Worlds of Harry Potter: A Treasury of Myths, Legends, and Fascinating Facts*. Wrightsville Beach: Lumina Press.

Doughy, Terri (2004): 'Locating Harry Potter in the »Boys' Book« Market'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 243–257.

Dresang, Eliza T. (2004): 'Hermione Granger and the Heritage of Gender'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 211–242.

Eccleshare, Julia (2002): *A Guide to the Harry Potter Novels*. London, New York: Continuum.

Fry, Michele (2001): 'Heroes and Heroines: Myth and Gender Roles in the Harry Potter Books'. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, Vol. 7 (2001), str. 157–167.

Granger, John (2004): *Looking for God in Harry Potter*. Wheaton: SaltRiver.

Gribbin, Mary in Gribbin, John (2003): *The Science of Philip Pullman's 'His Dark Materials'*. London: Hodder Children's Books.

Grimes, Catherine M. (2004): 'Harry Potter: Fairy Tale Prince, Real Boy and Archetypal Hero'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 89–122.

Heilman, Elizabeth E. (ur.) (2003): *Harry Potter's World: Multidisciplinary Critical Perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, str. 221–239.

Jentsch, Nancy K. (2004): 'Harry Potter and the Tower of Babel: Translating the Magic'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 285–301.

- Kenda, Jakob J. (2005): 'Pripis k Zipesovem razmišljanju o Harryju Potterju'. *Otrok in knjiga* 62, str. 18–24.
- Lacoss, Jan (2004): 'Of Magicals and Muggles: Reversals and Revulsions at Hogwarts'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 67–88.
- Maeshiro, Karen (2006): 'Wilsona axes »Harry Potter«. *Dailynews.com*, 21. 2. 2006. [http://www.dailynews.com/antelopevalley/ci\\_3529452](http://www.dailynews.com/antelopevalley/ci_3529452), dostop 1. 3. 2006.
- Mendelsohn, Farah (2004): 'Crowning the King: Harry Potter and the Construction of Authority'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 159–181.
- Mullan, John (2005): 'Into the Gloom'. *Observer*, 23. 7. 2005. <http://books.guardian.co.uk/harrypotter/story/0,10761,1534123,00.html>, dostop 2. 11. 2005.
- Nel, Philip (2003): *J. K. Rowling's Harry Potter Novels: A Reader's Guide*. New York, London: Continuum.
- Nel, Philip (2004): 'Harry Potter and the Transfiguration of Language'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 261–284.
- Patterson, Steven W. (2004): 'Kreacher's Lament: S. P. E. W. as a Parable on Discrimination, Indifference, and Social Justice'. V: David Baggett & Shawn E. Klein (ur.): *Harry Potter and Philosophy: If Aristotle Ran Hogwarts*. Chicago and La Salle, Illinois: Open Court, str. 105–117.
- Payne, Michael (2003): 'Hogwarts and the Austere Academy: Reviving the School Story'. *Book-bird*, Vol. 41 (2003), No. 2, str. 20–24.
- Pharr, Mary (2004): 'In medias Res: Harry Potter as Hero-in-Progress'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 53–66.
- Rowling, J. K. (1997): *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (1998): *Harry Potter and the Chamber of secrets*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (1999): *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2000): *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2003): *Harry Potter and the Order of Phoenix*. London: Bloomsbury.
- Rowling, J. K. (2005): *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. London: Bloomsbury.
- Schafer, Elizabeth D. (2000): *Exploring Harry Potter*. London: Ebury Press.
- Steege, David K. (2004): 'Harry Potter, Tom Brown and the British School Story'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 140–156.
- Sutherland Borah, Rebecca (2004): 'Apprentice Wizards Welcome: Fan Communities and the Culture of Harry Potter'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 343–364.
- Sutton, Roger (1999): 'Potter's Field'. *The Horn Book Magazine*, September/October 1999, str. 500–501.
- Tucker, Nicholas (1999): 'The Rise and Rise of Harry Potter'. *Children's Literature in Education*, Vol. 20, No. 4, 1999, str. 221–234.
- Whited, Lana A. in Grimes, Katherine (2004): 'What Would Harry Do? J. K. Rowling and Lawrence Kohlberg's Theories of Moral Development'. V: Lana A. Whited (ur.): *The Ivory Tower and Harry Potter: Perspectives on a Literary Phenomenon*. Columbia and London: University of Missouri Press, str. 182–208.

Vida Medved Udovič  
Koper

## BRANJE DRAMSKIH BESEDIL V ŠOLI

Namen dramskih in gledaliških dejavnosti v devetletni osnovni šoli je razvijati učenčevo senzibilnost za sprejemanje dramskih besedil in njihovih uprizoritev, tako da ob učiteljevem spodbujanju dramske in gledališke recepcije, ki je oprta na raznolike dramske in gledališke dejavnosti, izoblikujemo kultiviranega bralca dramskih besedil in kultiviranega gledalca njihovih uprizoritev. Učitelj, ki ni le kultiviran (profesionalen) bralec, pač pa tudi bralec, ki upošteva doživljajsko-spoznadni horizont svojih učencev, udejanja dve vrsti senzibilnosti: senzibilnost kultiviranega bralca in gledalca, učenčevo dramsko in gledališko senzibilnost. Za opaznejši delež dramskih/gledaliških dejavnosti pri pouku slovenščine se zavzemamo iz več razlogov: ob vstopu v šolo so otroci na razvojni stopnji, ko je igra še v ospredju njihovih dejavnosti, zato jo je potrebno čim bolj spontano vključiti v poučevalne metode prvega triletja. Igra mora biti seveda upoštevana v vsej svoji razsežnosti od spontanosti do strukturiranih igralnih dejavnosti (od paidie do ludusa).

The main purpose of dramatic and theatrical activities in a nine-year primary school is to develop a student's sensitivity to perceive and understand dramatic texts and their staging which should lead into the creation of a cultivated reader and consequently provide a cultured audience at their stage performances. There are several reasons that support our decision to include dramatic and theatrical activities in classes of Slovene to a greater extent; from the very beginning children consider a play the central activity. Therefore it should be spontaneously interwoven into the teaching of the first three years of education. Naturally, the play should be considered in all its aspects, including both spontaneous and structural activities equally.

### Uvod

V mladinskih dramskih besedilih, namenjenim šolski obravnavi, lahko opazimo vrste dogajanj, ki učinkujejo smešno, so neusahljiv vir šaljivih učinkov, ki jih dosežemo z različnimi postopki, tudi na jezikovni ravni. Vse to vabi mladega bralca, da se prepusti sproščeni igri in odtrga od konvencionalnega vsakdana. Gledališkemu dogodku v razredu (šoli) se lahko približamo tudi s pomočjo t. i. »relacijske teorije«<sup>1</sup>, ki upošteva odnos med odrom in občinstvom. Tako mladi bralec/gledalec

---

<sup>1</sup> Upoštevati moramo, da »realizacija verbalnih in neverbalnih označevalskih dejanj se zmerom nanaša na spremenljivi univerzum akcije, v katerega so zajeti avtor, igralci in gledalci. Gledališče je za ta proces še posebej odprto, kajti napisan tekst je semiotično nepopoln in ob

ni le objekt, sprejemnik v procesu komunikacije, je tudi udeleženec v razrednem (šolskem) gledališkem dogodku, ki ga omogočajo predvsem pravljичne veseloigre v prenovljenih berilih. Pomembna plast v skoraj vseh izbranih dramskih besedilih je njihova naravnost v humornost. Odprto pa ostaja vprašanje, na kakšen način so v nekaterih predstavljenih mladinskih igrach doseženi komični učinki, ki zmorejo pri mladem bralcu vzbuditi smeh in željo po igri, učitelju pa omogočajo gledališkodidaktične zamisli razredne prizoritve.

### **Dramatika v učnem načrtu 1983**

Učni načrt iz leta 1983 pri književni vzgoji vse do 4. razreda med svoje vsebine ni uvrščal dramskih besedil. V podrazdelku *Filmske in TV vzgoje* pa je bilo učinkovito zamišljeno približevanje prvin dramske zgradbe z didaktično igro: »Ob didaktični igri (npr. *Tisoč zgodb*) učenci sestavljajo kocke v pripovedni niz, ki bo imel svoj dramski razplet. Pozornost usmerimo na različne možnosti kombiniranja, ki jo ponujajo različne vsebine, in obratno, kombinacije sprožajo nove domislice« (isto: 26).

V tretjem razredu je bila dramatizacija (govorna in prostorska ponazoritev dogodka, situacije) priporočena kot eden izmed učinkovitih načinov govornega sodelovanja med učenci.

Posebej je bilo poudarjeno otrokovo spoznavanje dvogovora in pogovora v različnih življenjskih položajih s pomočjo govorne in prostorske ponazoritve dogodka (situacije), »ki jo izvajamo na osnovi sproščevalne gledališkovzgojne metode« (isto: 23).

Šele v 4. razredu so navedene tudi dvogovorne dejavnosti, ki se navezujejo na učenčeve izkušnje in književna besedila, in sicer: »Posnemanje dvogovora in življenjskega položaja in iz književnih besedil. Pogovor in dvogovor kot oblika označitve oseb, njihovih dejanj in misli. Okvirne teme: V trgovini, Pogovor z borcem, pisateljem, najstarejšim krajanom, slikarjem, delavcem, športnikom ... Pogovor med Frenkom in Slavico, Dva potočka se spreta« (str. 31). Med gledališkimi/dramskimi pojmi so navedene le značilnosti lutkovne in mladinske gledališke igre, niso pa posebej navedene gledališke/dramske prvine, na katere bi se pri značilnostih lahko oprli, primerno razvojni stopnji otrok četrtega razreda osnovne šole. Med besedili za branje in obravnavo je bilo predlagano le eno dramsko besedilo, to je *Zvezdica zaspanka* Franeta Milčinskega.

Nakazana pa je bila književno- in gledališkodidaktična usmeritev za dramska besedila, in sicer takole: »Značilnosti lutkovne in mladinske gledališke igre povezujemo s skupnim, na posamezne vloge razdeljenim branjem, s poskusom animacije lutk, ki so jih učenci izdelali pri likovni in tehnični vzgoji, in s poskusom improvizirane postavitve posameznega prizora v prostor na osnovi sproščevalne gledališkovzgojne metode« (str. 32). V navedenem primeru gre že leta 1983 za

---

inscenaciji dodani elementi se bodo nujno navezovali na zgodovinsko določenega interpreta« (M. Carlson, 1994: 270). Sodobna gledališka teorija zatrjuje, da se umetniško delo kmalu osvobodi svojega avtorja in nagovarja vedno drugačnega sprejemnika v karseda različnih kontekstih. Relacijsko teorijo utemeljuje Ross Chambress v članku *La masque et la miroir*, *Etudes litteraires* XIII/3 (dec., 1980) (v: isto: 271).



dober primer smiselnega in zaželenega celostnega pristopa pri gledališki vzgoji v OŠ. Učitelje razredne stopnje je napeljeval, da na oblikovnem/likovnem področju t. i. estetske predmete izkoristijo za razvijanje otrokove ustvarjalnosti, ki je smiselno vključena v lutkovnem animiranju.

Drugo, kar preseneča v tem učnem načrtu, je tudi predlog za improvizirano postavitvev posameznega prizora v prostor, kar predstavlja že prvine šolskega ugledališčenja dramskega besedila. Vsa ta sicer za zblíževanje mladega bralca z mladinskimi dramskimi besedili učinkovita priporočila pa izzvenijo v prazno, saj je med mladinskimi dramskimi besedili predlagano za obravnavo le eno (*Zvezdica zaspanka*).

Delež dramskih/gledaliških dejavnosti na predmetni stopnji osnovne šole Učnega načrta iz leta 1983 pripada pogovoru, dvogovoru, dramatizaciji (govorna in prostorska ponazoritev dogodka, situacije) z okvirnimi temami: pogovori o zanimivih književnih osebah, filmih, TV oddajah, o borcu, pisatelju, ki jih je obiskal; o živalih, za katere skrbijo, o rastlinah, ki so jih sami posejali in jih negujejo. Pri t. i. dramatizaciji književnih besedil je opaziti izrazito naslonitev na književna besedila, ki pa sodijo le med klasična, tradicionalna (*Brodnik, Pri izkušnji, Sirota Jerica, Peter Klepec, Dobro jutro, Ptička sinička*) (str. 38). V izbor književnih besedil ni uvrščen noben predlog iz sodobne mladinske književnosti. Poudarjeni so bili predvsem spoznavni vidiki obravnave literature ob koncu osnovne šole. Navajamo pomembno usmeritev za književno vzgojo v osmem razredu:

Iz besedil, ki jih obravnavamo v tem razredu, naj se mu ustali znanje v predjezikovnih prvinah književnega dela, o značilnostih treh temeljnih književnih vrst ter o zvočnobesedno in stvačnoslogovnih sestavinah umetnostnega jezika. Ob Linhartu, Shakespearju in drugih bodo učenci spoznali tudi tipične književne perspektive, kot so npr. tragično, komično, kritično, satirično, pravljico, idilično ipd. (str. 66).

Zaokroženo in uporabno znanje o besedni umetnosti in njenih izraznih sredstvih, kot so ga želeli doseči sestavjalci Učnega načrta (1983), ni zmožel postati cilj ukvarjanja z literaturo v osnovni šoli. Receptijske zmožnosti učencev razvijamo namreč v prvi vrsti z njihovim srečevanjem z literaturo tako, da izhajamo iz njihovega odzivanja nanjo in konkretizacije pomenov, ki si jih ustvari ob prebranem vsak učenec sam. Približevanje dramatike osnovnošolcem je bilo premalo izdelano, saj ni vsebovalo konkretnih izhodišč za obravnavo dramskih/gledaliških prvin od petega do osmega razreda, zato je bilo nerelevantno naslednje priporočilo sestavjalcev Učnega načrta: »Obravnavo dramskih besedil naj se razširi še na prepoznavanje gledaliških sredstev pri uprizoritvi dramskega besedila. V ta namen naj šola organizira obisk didaktično opremljene gledališke predstave« (str. 66). Nikjer v učnem načrtu ni pojasnjeno, kaj obsega »didaktično opremljena gledališka predstava« in katera gledališka institucija pripravlja takšne didaktično opremljene gledališke predstave.

Sestavjalci Učnega načrta (1983) so opozorili na gledališko vzgojo, ki pa, kot že omenjamo, med samimi predlaganimi učnimi vsebinami ni metodičnodidaktično zasnovana, zato je po takšni zasnovi ni bilo mogoče sistematično razvijati. V učnem načrtu je izstopalo področje filmske vzgoje, ki je bilo načrtovano v samostojnem razdelku in je nakazovalo možne metodičnodidaktične postopke. Sestavjalci Učnega načrta so se sicer zavedali pomena gledališke vzgoje, saj so poudarjali, da »(z)aradi sorodnosti z jezikovno in književno vzgojo in zaradi nenehne prisotnosti gledališča, filma ter televizijskega in radijskega medija v učenčevem življenju in

razvoju se na učni predmet navezujejo še osnove gledališke vzgoje, predvsem z vidika govorne izraznosti in igre« (str. 69). Govorna izraznost je v učnem načrtu upoštevana pri vajah v branju s stavčno (besedilno) fonetiko (str. 57), medtem ko o igri med zastavljenimi vsebinami ne zvemo prav ničesar. Posebej je v komentarju h književni vzgoji zapisano, da »seznam za domače branje ne vključuje dramskih besedil, ker se bo učenec srečal z njimi pri književni vzgoji in jih spoznaval v obliki gledaliških, lutkovnih, radijskih in televizijskih predstav« (str. 80). Torej iz navedenih razlogov dramatika ni upoštevana v petem, šestem in sedmem razredu, pa tudi osnovni dramski/gledališki pojmi niso bili predvideni.

V navedeni literaturi, ki zaokroža Učni načrt iz leta 1983, pa so gledališki vzgoji namenjeni še vedno aktualni priročniki *Improvizirajmo sceno*, Pionirski dom, 1977, *Improvizirajmo kostume*, Pionirski dom, 1977 in *Osnove gledališke umetnosti*, MK, 1981, Drage Ahačič.

### Dramatika v učnem načrtu slovenščina 1998

V *Učnem načrtu Slovenščina* (1998) pa je že v uvodnih Funkcionalnih in izobraževalnih ciljeh pri obravnavi umetnostnih besedil dramatika s pripadajočo gledališko vzgojo zastopana zgledno. Med funkcionalnimi cilji zasledimo za razvijanje dramske/gledališke senzibilnosti temeljna cilja:

- Učenci (r)azvijajo sposobnost gledanja/branja, razumevanja in vrednotenja dramatike. Vsako leto vidijo vsaj eno gledališko predstavo.
- Poslušajo, doživljajo in vrednotijo radijske igre.

V poglavju Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev (po razredih) pri obravnavi umetnostnih besedil lahko ugotovimo, da sta avtorja književnega dela (M. Kordigel in I. Saksida) vpeljala v šolsko obravnavo dramatiko s sodobnejšim prijemom, s književnodidaktično zamisljivo, ki upošteva, da je drama literarna vrsta, namenjena branju in uprizarjanju ter da učenci na tej stopnji šolanja že lahko uprizarjajo samostojne dramske prizore v razredu in osvajajo temeljne dramske/gledališke pojme na ravni rabe in razumevanja.

Osvetlili bomo le nekatere izmed navedenih ciljev v zvezi z gledališko vzgojo oz. razvijanjem književnih sposobnosti, povezanih z dramatiko, ki pomenijo bistven prispevek k ustrežnejšemu načinu približevanja dramatike in gledališča mladim, primeri so za drugo triletje. Skratka, želimo poudariti pomen gledališke recepcije kot pomembne sestavine učenčevih estetskih izkušenj.

V razdelku BRANJE (v poglavju *Razčlenitev funkcionalnih in izobraževalnih ciljev*) je opredelitev cilja pri dramatiki povezana z interpretativnim branjem:

<p>»1) Samostojno berejo besedilo, razčlenjeno na več prizorov, po vlogah. Poiščejo primeren glas za osebo, ki jo predstavljajo. Besedilo uprizorijo v razredu.</p> <p>Novak B. A.: <i>V ozvezdju Postelje</i></p>	<p>2) Pri skupinskem glasnem branju tekoče in razumljivo berejo besedilo po vlogah ter spreminjajo hitrost, barvo in register govora na spremembo razpoloženja kake dramske osebe. Besedilo uprizorijo v razredu.</p> <p>Goljevšček A.: <i>Če zmaj požre mamo</i>, Petan Ž.: <i>Starši naprodaj</i>« (53).</p>
--	--

Glasno skupinsko branje po vlogah dramskega besedila je koristna in učinkovita vaja, s pomočjo katere učenci razvijajo interpretativno branje. Z. Zupančič takole poudari pomen takšnega branja:

Med govorcema, ki počneta dialog, se splete in napne nevidna elastična vrv – spretnejši je njun položaj na odru, bolj je vrv napeta in iskričevje je njeno vibriranje /.../. Govorca tudi pazita, da se barvi glasov ne zmešata in jakosti ne zlepita, da je eden klarinet in drugi trobenta, da včasih povzemata melodijo drugega in vrneta svojo variacijo in se pustita udariti po obrazu zgolj zato, da lahko močnejše udarita. Kadar eden govori, ostali poslušajo. Zlezejo mu pod kožo in z ritmom srkanja njegovih misli in s kratkimi medmeti kakor s premišljenimi udarci bobna spremljajo solo točko pripovedovalca (Z. Zupančič, 1993: 58–59).

Z Zupančičevim slikovitim prikazom moči govora (dialoga, monologa) na odru smo želeli utemeljiti, da je postopno, didaktično premišljeno vodenje učencev, da odkrivajo smisel dialoga (ene najpomembnejših prvin dramskega načina pisanja), učinkovito lahko že pri prvih, t. i. bralnih vajah. Zadržane spodbujamo, nekatere odvajamo nastopaštva in jih uvedemo v improvizacijo (zaigrana zgodba), gibanje na odru (občutek za ravnotežje na »odru« v razredu) ter jih spomnimo na oponašanje in življenje v osebe.

Gledališka komunikacija temelji na gledaliških znakih (simbolih), saj si gledališče pomaga z njihovo govorico, ko besedne pomene prevaja v druge gledališke »jezike«. Tudi šolski prostor lahko prevzame funkcijo »gledališkega odra«. »Oder«, pospravljen in prazen del razreda, je lahko učinkovita scenografija, ki ga napolni igralci, ki igra in določa pravila igre. »Deset lesenih, nevtralnih kock lahko z menjavanjem položajev in kombinacij ter z reakcijami igralcev na vsako izmed njih ustvari vse svetove, gore in morje, gradove, grobnice, mize, stole in postelje, ki jih zgodba potrebuje« (Z. Zupančič, 1993: 78).

Takšen nasvet gledališkega strokovnjaka je kar se da uporaben pri oživljanju dramskih besedil, kot so *V ozvezdju Postelje* (B. A. Novak), *Če zmaj požre mamo* (A. Goljevšček) in *Starši naprodaj* (Ž. Petan).

Igralna površina (»franc. aire de jeu; angl. playing area; nem. Spielfläche; šp. área de actuación«, P. Pavis, 1997) je lahko v razredu/učilnici del odrske površine ali prostora, v katerem se gibljejo igralci (učenci).

Razredno gledališče, igre vlog, različne improvizacije si za svojo predstavo omejujejo »območje igre, ki oblikuje simbolično nedotakljiv in za publiko neprehoden prostor<sup>2</sup> /.../ Kakor hitro igralci na igralni površini zavzamejo svoja mesta, postane ta prostor spričo simboličnosti predstavljenega kraja 'posvečen'. Gestični premiki igralcev strukturirajo 'prazen prostor', ki ga igralci poselijo s svojimi mizanscenskimi premiki. Igralno površino tako strukturira kretanja ali že sam pogled igralca« (P. Pavis, 1997: 343).

Kako poglobljati gledališko recepcijo z namenom vzgojiti kulturno/gledališko razgledanega gledalca, nakazuje učni načrt tudi v razdelku poslušanje in gledanje:

---

<sup>2</sup> Danes je za igralno površino (odrske deske) pogosto uporabljen izraz scenski dispozitiv, ki govori o tem, da »prizorišče ni fiksirano in da scena ni postavljena od začetka do konca: scenografija uporablja igri namenjeno površino, predmete in mizanscenske tlorise v skladu z dogajanjem, ki jih je treba odigrati, ne da bi se jih togo oklepala, pripravljena, da tudi med samo predstavo, spremeni njihovo zasnovo. Gledališče je stroj za uprizarjanje, veliko bližji konstrukcijskim igram za otroke kot dekorativnim freskam« (P. Pavis, 1997: 665).

»Razvijajo sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje gledališke predstave.	
Ogledajo si vsaj po eno gledališko in vsaj po eno lutkovno predstavo v vsakem letu (lahko tudi na video posnetku). Gledališki dogodek primerjajo z branjem besedila.	Ogledajo si vsaj po eno gledališko predstavo v vsakem letu (lahko tudi na video posnetku).
Razlikujejo glavne in stranske osebe gledališke/lutkovne predstave in zaznavajo njihove lastnosti (čustvena stanja). Zaznajo sestavine gledališke/lutkovne predstave (gledališče, gledalci, oder, igralci, dogajanje, začetek in konec predstave; lutke in vrste lutk).	Zaznavajo in doživljajo prvine gledališkega dogodka (igralec, vloga, luč, scena, kostumi, glasbena oprema).
Razvijajo sposobnost doživljanja radijske igre.	
Poslušajo radijsko igro, oblikujejo kompleksnejše domišljjsko-čutne predstave oseb na podlagi zaznavanja govora, posrednih oznak in zvočne opreme radijskega besedila. Dojemajo simboliko zvočne opreme govora« (54).	

## Dramska besedila v berilu za četrty razred 9-letne OŠ

### BERILO *Babica, ti loviš*

Dramska besedila so v berilu za tretji/četrty razred osnovne šole *Babica, ti loviš* zastopana glede na razvrstitvena merila žanrov oz. književne vrste mladinske dramatike, ki jih je v svojem doktorskem delu izpeljal Igor Saksida (1995: 57–58). Glede na uprizoritvena določila so upoštewane vse navedene vrste, in sicer gledališka igra, lutkovna igra, radijska igra ter televizijska igra in filmski scenarij. Pojem gledališka igra je v didaktičnem instrumentariju posebej poudarjen pri igri *Kdo je napravil Vidku srajčico* (F. Levstik – B. A. Novak), lutkovna igra je kot vrsta vpletena pri *Zakaj živijo kokoši drugače* (malajska ljudska, prevedla in priredila Draga Ahačič) in *Grdi raček* (Philip Walsh), poenostavljen opis radijske igre je mogoče prebrati pri *Magnetnem dečku* (Milan Dekleva) in *V ozvezdju postelje* (Boris A. Novak). S televizijsko igro in filmskim scenarijem se otroci lahko seznanijo ob besedilu *Vitez na obisku* (Miroslav Košuta).

Razvrstitev po obsegu in členjenosti besedila, po kateri deli Saksida mladinske igre na velike vrste (večdejanke) in male vrste (enodejanke in samostojni prizori), so v berilu upoštewane pri vseh izbranih dramskih besedilih predvsem večdejanke, z izbranim ključnim odlomkom in samostojni prizor (*Zakaj živijo kokoši drugače*). Mladinske igre, razvrščene na podlagi dramskih oseb in tematike na dekliške in deške igre, v izboru ne izstopajo, saj so vsa izbrana dramska besedila z glavnimi osebami, s katerimi se lahko identificirajo tako dečki kot deklice.

I. Saksida razvršča mladinske gledališke igre tudi na podlagi dramatikovih opredelitev lastnih del, prevladujoče funkcije in notranje zgradbe v tri tipe: vzgojni/poučni, idealizacijski in zbliževalni/dvogovorni tip. Takšno razvrstitev utemeljuje s tipološko plastnostjo in pravi, da je le-ta značilna tudi za mladinsko poezijo; v mladinskih dramah je po Saksidi tipološka plastnost povezana z značilnimi dramskimi situacijami, z osebami/tipi in ponavljajočo se tematiko iger (v: I. Saksida, 1996: 109). V berilu so izmed treh tipov med dramskimi besedili zastopana le dvogovorna/zbliževalna, saj sta pri vseh v ospredju domišljija in humor, to sta prvini, po katerih se bistveno ločijo te igre od vzgojnih. Saksidovo utemeljevanje

zbliževalnega/dvogovornega tipa se opira na postopke, kot sta dialog in zблиževanje tvorca (odraslega) in naslovnika (otroka) v obdelavi pravljичne snovi in humorja. Vse izbrane mladinske igre prinašajo domišljjsko osvetlitev stvarnosti s poudarkom na smešnosti, kršenju pravil in soočanju pravljичnosti z realnostjo (v: isto: 112). Menimo, da je ta tipološka delitev razvidnejša pri lirskih besedilih, v katerih je pesnikov subjekt neposrednejši pri nagovarjanju otrok, saj gre za kratka besedila s specifično lirsko strukturo.

Glede na razvrstitev po perspektivi, so mladinske igre pri Saksidi uvrščene med komedije in žaloigre. V berilo so uvrščena besedila pretežno vedra, sproščena, igriva s humorno noto, bolj naravnana v komičnost.

Medbesedilnost upošteva kot enega izmed kriterijev tudi berilo, saj vsebuje poleg sicer pretežno izvirnih besedil tudi nekatere predelave priljubljenih pravljic, kot sta *Pepelka malo drugače* (Lewy Olfson) in *Grdi raček* (Philip Walsh). Malajska pripovedka *Zakaj živijo kokoši drugače* je preoblikovana v dramsko obliko (pripovedila Draga Ahačič), v dramsko obliko je predstavljena tudi Levstikova mladinska pripoved *Kdo je napravil Vidku srajčico* (F. Levstik – B. A. Novak). Vsa izbrana dramska besedila upoštevajo naslovnika glede na vsebino in starost naslovnika v največji možni meri, saj so v izbor uvrščene le otroške igre. I. Saksida pa uvršča med mladinske igre tudi igre v ožjem pomenu besede, npr. dijaške igre, ki jih ni v tem berilu.

Didaktični instrumentarij, ki usmerja pri srečevanju z dramskimi besedili v berilu *Babica, ti loviš!* predvsem učence, je oblikovan tako, da učenci lahko samostojno (po/ustvarjalno) nadgrajujejo svoje estetske izkušnje z dejavnostmi, ki izhajajo iz njihovega doživljajskega in spoznavnega sveta.

V didaktičnem instrumentariju so bralne naloge zasnovane tako, da razvijajo vse štiri otrokove sporazumevalne dejavnosti, predvsem pa so predlagane dejavnosti ustrezne literarnemu (dramskemu) besedilu. Metode dela se prepletajo, gre za njihovo kombinacijo. Ob besedilu *Vrabec Živžav najde prijatelja* se prepletajo branje (V razredu večkrat glasno preberite besedilo.), pripovedovanje, ko učenci pojasnjujejo občutke strahu, napetosti, zmede (Kaj občutita vrabca, ko ju napade muca Maca?), neverbalno izražanje strahu, napetosti, zmede (Kako bi ponazoril(a) njune občutke?); razlaganje, ko z opazovanjem besedila zaznajo zapis(ovanje) dramskega besedila v obliki glavnega in stranskega besedila.

Igri *Kdo je napravil Vidku srajčico* in *V ozvezdju Postelje* sta pospremljeni s kratkimi pojasnili, ki se opirajo na obvezne zgradbene elemente dramskega besedila (Igra je sestavljena iz seznama oseb (Videk, Zvezdana) in njihovega govora ter iz oznak prostora in dejanj oseb. Vse to je potrebno za uprizoritev v gledališču). Takšna pojasnila bi bila za otroke popolnoma nesmiselna, če ne bi spoznali, kakšno vlogo imajo zgradbeni elementi pri uprizarjanju (v gledališču). Zato je toliko pomembnejša sklepna dejavnost otrok, kjer otroci s pomočjo navedenih pojasnil o zgradbi besedila učinkovito razpoznavajo zgradbo dramskega besedila in znajo pragmatične napotke udejanjiti pri uprizarjanju (S sošolci si razdelite vloge in del igrice uprizorite v razredu.).

V besedilih *Domača naloga na potepu* in *Zadnje sanke dedka Mraza* nastopajo podobne osebe, pri katerih je pomemben predvsem njihov govor. Otrokova dejavnost je usmerjena k oponašanju/posnemanju njihovega govora (Ker je igra namenjena uprizoritvi v gledališču, je pomembno, kako osebe govorijo. Kako govori Mojca, ko postane Pika Nogavička? Kako govori Zimika? Kako pa Lepopis?).

Mogoče bi poleg vprašanj, ki zahtevajo, da otroci utemeljijo različne načine govora oseb, lahko otroke bolj določno usmerili k posnemanju načina govora v posameznih ključnih replikah, npr. Kako Mojca govori, ko postane Pika? (Mojca: Bom pa poskusila ... Če mi na en-dva-tri takoj ne pihneš na najvišjo vejo, te bom poslala še višje, BOŠ VIDEL BENETKE!).

*Pepelka malo drugače* že z naslovom vzbuja drugačna pričakovanja, kot jih ponuja običajna pravljica Pepelka. Pomembno je, da otroci izluščijo kraj dogajanja (Kje se igra dogaja?) in si ga tudi domišljijsko predstavljajo, saj se vendar dogajanje odvija v Pravljični deželi na Pepelkinem domu (Nariši, kakšen bi moral biti oder, na katerem bi skupaj s sošolci zaigral(a) igro *Pepelka malo drugače*).

Sestavljavci berila so za *Grdega račka* predvideli lutkovno animacijo, za katero na domiselni način pripravijo otroke (Besedilo lahko skupaj uprizorite v razredu. Izdelajte lutke in si razdelite vloge. Lutke naj premika ena, bere pa naj druga skupina sošolk. Ne pozabi na govor lutk. Kako govori krokar? Kaj pa glasba za vašo predstavo?)

Iz usmeritev, ki je namenjena uprizoritvi v razredu, je mogoče izpeljati učne korake, ki s uprizoritvenimi določili postopno uvajajo učence v konkretno gledališko lutkovno (razredno) predstavo. Navodila/usmeritve lahko razdelimo na pet korakov, ki ponazarjajo začetno spodbudo za pripravo predstave in pa najelemenarnejše postopke, da predstava lahko zaživi pred občinstvom/sošolci. Uprizoritevna določila za lutkovno izvedbo *Grdega račka* smo tako strnili v petih korakih in jih zaokrožili še s šestim; v pomoč so nam bila vprašanja in naloge avtorjev. Takole smo jih razvrstili:

1. spodbuda (Besedilo /*Grdi raček*/ lahko skupaj uprizorite v razredu.)
2. način uprizoritve (Izdelajte lutke ...)
3. razdelitev vlog (... in si razdelite vloge. Lutke naj premika ena, bere pa naj druga skupina sošolcev/k.)
4. govor lutk (Ne pozabi na govor lutk.)
  - a) vživljanje v osebe (Kako govori krokar?) ...
5. glasbena spremljava (Kaj pa glasba za vašo predstavo?)
6. občinstvo v vlogi mladih kritikov (Pripoveduj o svojem doživetju razredne lutkovne predstave.)

Takšen književnodidaktični način obravnave dramskega besedila smiselno zaokrožujemo še s sklepnim delom, v katerem sošolci ovrednotijo predstavljeno igrico. V predstavi sodeluje 8 učencev(k) – 4 igralci/govorci in 4 igralci/animatorji lutk, drugi sošolci so v vlogi občinstva, ki po predstavi nastopi(jo) v vlogi kritikov (6. korak).

V berilu je med dramskimi besedili manj primerno dramsko besedilo *Magnetni deček*. Kljub temu da je odlomek humoren, so nekatera poimenovanja v besedilu kar učenjaška, npr. »Skrivnost vesolja je skrivnost magnetizma. /... na velikih razdaljah so planeti potovali po silnicah magnetnega polja.« Zastavlja se tudi vprašanje, če so otroci na tej stopnji že dovolj seznanjeni s posebnim/odmaknjanim svetom znanstvenikov. Tako tudi vprašanje Katere zvoke bi moral(a) dodati govoru Netka in Alberta, da bi prikazal(a), kje se radijska igra dogaja, ni najbolj smiselno.

Predelana malajska pripovedka *Zakaj živijo kokoši na zemlji* je besedilna/dramska podlaga za lutkovni prizorček (Razdelite si vloge. Izdelajte lutke in zaigrajte

prizorček). Razveseljiv je namig sestavljalcev berila, kako lahko deluje razred s svojo opremo kot gledališki prostor (Oder naj bodo kar šolske klopi.). Posebna spektakelska poudarka pa sta dosežena z vključevanjem giba in glasbe, neverbalnih prvin v gledališki predstavi (Kaj pa ples Malajcev? Zaplešite ga kar sami ob primerni glasbi.)

*Vitez na obisku* s svojim slikovitim izgledom lahko pričara otrokom domišljijsko preoblikovanega viteza, ki bi ga lahko celo filmsko upodobili (Predstavljaljaj si, da bi lahko posnel(a) film o vitezovem obisku. Kje bi se film dogajal? Kdo bi igral viteza?).

V didaktičnem instrumentariju, namenjenem spodbujanju doživljanja in uprizarjanja dramskih besedil ob *Čudežnem kamnu*, bralne naloge sestavljalcev lahko razdelimo v več sklopov; poimenujemo jih po najizrazitejši učenčevi dejavnosti takole: domišljajska predstavnost dramskih oseb, domišljajska oznaka čudežnega predmeta (=kamna) in razvijanje osnovnih gledaliških pojmov. Potek domišljajske predstavnosti dramske osebe usmerjamo s pomočjo nekaterih gledaliških prvin, ki oblikujejo književna in uprizoritvena določila, ustrezna za prikazovanje dramske osebe. Izhajamo iz govora (verbalni del, dialog), zunanjšega izgleda, kretenj, mimike, maske in kostumov (neverbalni del). Pri domišljajski predstavnosti oseb se torej osredinimo na njeno čim kompleksnejšo čutnonazorno podobo. Gledališke prvine v književnih in uprizoritvenih določilih smo oprli na konkretne usmeritve za učence ob besedilu A. Goljevšček *Čudežni kamen*:

1. domišljajska predstavnost dramskih oseb
  - a) govor (Kako govori Gurgel?)
  - b) zunanji izgled (Kakšen je? Kakšna pa sta Aleš in Tomaž?)
  - c) kretnje, mimika ... (Kako se obnaša?)
  - č) maska, kostum (Nariši masko in kostum za igralca, ki bi v gledališču igral Gurgla.)
2. domišljajska oznaka čudežnega predmeta (= kamna)

Ustvarjalno pisanje se lahko navezuje na besedilno stvarnost *Čudežnega kamna*, saj že sam naslov vzbudi veliko asociacij. Književnodidaktična določila se pri razvijanju domišljajskih svetov učencev usmerjajo le k vzpodbujanju ustvarjalnega zagona in k sproščnemu oblikovanju čim izvirnejših zamisli, zato pred pisanjem spisa z naslovom *Tvoj čudežni kamen* učence domišljajsko vzpodbudimo za izražnje lastne predstave čudežnega kamna.

a) TVOJ ČUDEŽNI KAMEN

- barva
- oblika
- topel, hladen
- čudežna moč

b) SPIS: Tvoj čudežni kamen

### **Razvijanje/oblikovanje osnovnih gledaliških pojmov**

Oblikovanje osnovnih gledaliških pojmov je eden izmed ciljev gledališke vzgoje v osnovni šoli, ki ga najučinkoviteje dosežemo ob obravnavi dramskih besedil, ki jih z branjem in večkrat tudi z uprizarjanjem v razredu izpeljemo iz konkretnega

besedila/predstave v preprosto definicijo določenega pojava. Iz berila *Babica, ti loviš!* navajamo primera preproste definicije, kaj je gledališka predstava, v kateri so zajeti ključni elementi: gledališče – oder – igralci – gledalci – igra – gledališka predstava. Vzpodbudimo tudi refleksijo o konkretni gledališki predstavi, o kateri lahko učenci pripovedujejo. V oklepajih sta navedena definicija iz imenovanega berila in usmeritev za pripovedovanje o ogledani predstavi.

- a) Preprosta opredelitev, kaj je gledališka predstava (Če igro zaigrajo v gledališču na odru igralci za gledalce, nastane gledališka predstava).
- b) Obuditev spomina na ogled gledališke predstave (Si že videl(a) kako gledališko predstavo?).

Odlomek iz dramskega besedila *Čudežni kamen* je v berilu zadnji med dramskimi besedili, zato mogoče ni naključje, da so ob njem predvidene naloge z vsemi štirimi sporazumevalnimi možnostmi otrok, ki so domiselno podprte še z neverbalnim, tipično gledališkim načinom izražanja (likovno podporo in gibom).

Poudariti moramo, da bi se učne metode v 1. in začetku 2. triletja morale opazneje opirati na igro, ne le pri slovenščini kot osrednjem učnem predmetu, pač pa tudi pri drugih predmetih. Predvsem jezikovni del prenovljenega učnega načrta zanemarja igro kot najnaravnejše izhodišče za razvijanje sporazumevalne zmožnosti.

Prenovljeni *Učni načrt, Slovenščina (1998)* pri književnosti sicer upošteva vrstno zastopanost književnih besedil (lirika, pripovedništvo, dramatika); dramska besedila, primerna razvojni stopnji, so zgledno vključena med posameznimi razdelki, tj. poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Lutkovna igra je končno dobila primerno mesto v gledališki vzgoji.<sup>3</sup>

## Sklep

Ogled gledališke ali lutkovne predstave pomeni učencem svojevrsten dogodek, video posnetek gledališke ali lutkovne predstave je le zasilna rešitev, ki ima kaj malo zveze s pravim gledališkim dogodkom. Uprizoritev v živo je za poglobljanje gledališke recepcije nenadomestljiva. Vloga občinstva mora postati premišljen del gledališke vzgoje, prepogosto je ta del gledališkega dogodka po krivici prezrt. Na občinstvo gledamo kot na nekoga, ki ga morajo igralci in režiserji potrpežljivo prenašati, vendar le občinstvo daje predstavi pomen. Mlado občinstvo mora še posebej uživati osebno svobodo doživljanja. Ne moremo si ga zamišljati kot enovito množico učencev, ki jo je treba voditi, da bo podoživljala življenjske zgodbe nekoga drugega in se identificirala z igralci in njihovimi čustvi. Učitelji se morajo zavedati, da so tudi mlado občinstvo posamezniki/učenci, ki zmorejo presoditi spret-

---

<sup>3</sup> E. Majaron, lutkovni strokovnjak, povezuje lutko z otrokovo igračo: »Lutka – igrača je pogosta lutkovna tehnika v uprizoritvah za najmlajše gledalce. Igrača, ki jo otroci poznajo iz svojega vsakdana s pomočjo direktne animacije in prisotnost lutkarja, oživi, postane odrska lutka. Namenjene so uprizoritvam v majhnih intimnih prostorih. Lutke – igrače nimajo posebno izdelanih animacijskih pripomočkov in posebej izdelanih scenskih elementov. Uprizarjamo kratke zgodbe s preprostim zapletom in lirično tematiko. Lutkar, ki igra lutke – igrače pred očmi gledalcev, opravlja tudi funkcijo posrednika ali pojasnjevalca; s tem povečuje kontaktnost in neposrednost lutk – igrač. Ker je igrača intimen otroški partner, se jo uporablja v terapevtske namene in za uprizoritve s poudarkom na didaktičnosti (E. Majaron, 1987: 61).



nosti igralcev (in dramatikov), koliko so le-ti nadarjeni za ustvarjanje čarobnega sveta gledališke resničnosti.

O pravici do učenčevega osebnega odnosa do gledališča zapisuje gledališka pedagoginja Violeta Spolin v znanem priročniku *Igralne improvizacije* (1980) naslednje: »Ko bo naša gledališka vzgoja omogočila bodočim dramskim piscem, režiserjem in igralcem s stališča občinstva razmišljati o procesu, ki mu pravimo gledališče, in o občinstvu kot posameznikih, od katerih ima vsak pravico do premišljenega in osebnega doživetja, ali ni verjetno, da se bo tedaj pojavila popolnoma nova oblika gledališča« (V. Spolin, 1980: 22).

V šolski praksi pa je potrebno bolj, kot je sedaj v navadi, osmišljati (posodobljene) učne vsebine vseh predmetov z učenčevo dejavnostjo, ki temelji na njegovi t. i. »ludistični izkušnji«. Tudi raziskave so potrdile, da omogoča učenje, ki izhaja iz igre, je torej oprto na teatralnost, ki presega zgolj gledališko prakso, trajnejše znanje, predvsem pa je tako pridobljeno znanje uporabnejše. Ne gre zanemariti dejstva, da z igro podprt model učenja vključuje otroke z zelo različnimi sposobnostmi, zato se s takšnim modelom poučevanja naravno izognemo zaznamovanosti otrok, ki jih pri materinščini predvideva med drugim nivojski pouk v zadnjem triletnem bodoče devetletne šole.

V didaktičnih navodilih za uresničevanje prenovljenega učnega načrta slovensčine njegovi snovalci kljub posebnemu razdelku o dramatiki premalo upoštevajo eno izmed univerzalnih lastnosti otrok, pa tudi odraslih, tj. »volje do gledališča«.

Temeljni cilj gledališča je, da svojim gledalcem prinaša zadovoljstvo in užitek, zato mora upoštevati pravila dramske igre tako, da se prilagodi nekaterim temeljnim načelom igre, ki so razprostranjena med ludusom (konvencionalna igra) in paideo (spontana, anarhična igra) in v tem vmesnem prostoru je zaobsežena neskončna mreža čustvovanj in raznovrstnih kombinacij.

## Literatura

M. Carlson, 1992, 1993, 1994: *Teorije gledališča: zgodovinski in kritični pregled od Grkov do danes*, I–III. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica MGL, 115, 116, 117).

B. Golob, M. Kordigel, I. Saksida, 2002: *Babica, ti loviš!*: berilo za četrti razred 9-letne in tretji razred 8-letne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

H. R. Jaus, 1995: *Receptijska teorija – retrospektiva njene ne(pre)poznane predzgodovine*. Prevedel Tomo Virk. V: *Sodobna literarna teorija: zbornik* (ur. A. Pogačnik). Ljubljana: Krtina (Temeljna dela). 157–176.

E. Majaron, 1987: Režija kot animacija lutkovne predstave: odgovori na vprašanja Edija Majarona. *Lutka* 39/40 (1987). 13–40.

V. Medved Udovič, 2000: *Igra videza*. Ljubljana: Rokus.

*Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. Slovenski jezik*, 1983. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

P. Pavis, 1997: *Gledališki slovar*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 124).

I. Saksida, 1995: *Umeščenost mladinske dramatike v slovensko književnost*. Doktorska disertacija. Ljubljana.

V. Spolin, 1980: *Improvizacijske vaje*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 81).

A. Ubersfeld, 2002: *Brati gledališče*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko (Knjižnica Mestnega gledališča ljubljanskega, 35).

*Učni načrt: Slovenščina*, 1998. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.

Lidija Dujić  
Zagreb

## LUTKA Z BESEDILOM OKOLI VRATU

Lutka ne izvira iz besedila, temveč iz giba, izpeljanega iz likovnega dejstva. Na tem izhodišču obstaja lutkovno gledališče v dveh osnovnih oblikah: likovno /vizualno gledališče, ki je abstraktno, namenjeno odraslemu gledalcu, praviloma brez besedila, s poudarjeno tendenco, da se lutke /predmeti/ objekti izognejo aktantskim dramskim modelom in lutkovno gledališče, ki je namenjeno predšolskim otrokom in učencem prvih razredov, spored je skoraj izključno lektiren /pravljichen, lutke se hkrati na sceni spopadajo z velikanskim obsegom besedila, prav tako pa tudi s tehnološko agresivno medijsko konkurenco. Z dodatnim besedilom za vratom se lutka na sceni opoteka.

A puppet does not originate from text but from movement, derived from visual fact. Based on this, puppet theatre has two principal forms: the visual theatre – abstract, reserved for adult audience, usually textless, with emphasized tendency for puppets/objects to avoid actable theatre models – and puppet theatre for children. The program of the latter is almost exclusively fictitious, puppets on the scene having to fight with enormous quantity of text, as well as with technologically aggressive media competition (synchronized animated films, computer games). Puppet on scene staggers under the burden of additional text.

»Posekano drevo bo odpustilo le, če bodo iz njega izrezljali lesenega Ostržka,«<sup>1</sup> je v lanskem voščilu ob svetovnem dnevu lutkarstva, 25. marca 2005, zapisal hrvaški slikar, kipar in lutkar Zlatko Bourek. S tem da je omenil najbolj znano lutko svetovne otroške literature, se je Bourek namenoma ali po naključju dotaknil ene izmed najbolj občutljivih točk v dojemanju lutkovnega gledališča. Na eni strani so poetične koncepcije<sup>2</sup> – kakor pri Charlecu Nodierju – ki lutko spuščajo v biblične čase in jo povezujejo z brezimno Evino hčerko, ki je vzela »v roke vejico, jo zavila v velik list in jo začela zibati v svojem naročju,«<sup>3</sup> pri čemer je posnemala svojo mamo, hkrati pa je s to igro tudi spremenila funkcijo neobdelanega kosa lesa, saj ga je spremenila v lutko. Na drugi strani pa so nepregledne vrste avtorjev,

---

<sup>1</sup> Zlatko Bourek, Hrvatska poruka uz Svjetski dan lutkarstva, Lutkarstvo u Hrvatskoj, *Bilten Hrvatskoga centra UNIM*, št. 9, Zagreb 2005, str. 65.

<sup>2</sup> Izraz je prevzet iz knjige Borislava Mrkšića *Drveni osmjesi, Eseji iz povijesti i teorije lutkarstva*, Međunarodni centar za usluge u kulturi, Zagreb 2006, str. 9.

<sup>3</sup> *Ibid.*, str. 9.

ki so oblikovali »duhovni patronat igre z lutko«. <sup>4</sup> Borislav Mrkšić, avtor *Lesenih smehljajev* – hrvaške lutkarske začetnice in biblije, <sup>5</sup> začenja takšno vrsto s temi imeni: Platon, Aristotel, Horac, Mark Avrelj, Petronij, Galen, Apulej, Tertulijan, Shakespeare, Cervantes, Ben Johnson, Molière, Goldoni, Hamilton, Pope, Swift, Fielding, Voltaire, Goethe, Byron, Ibsen, Dostojevski, Čapek in številni drugi. <sup>6</sup> Če zamenjamo sintagmo »številni drugi« z imeni nekaterih prvih slovenskih in hrvaških avtorjev, ki so povezani z ustanavljanjem poklicnih lutkovnih gledališč, bomo opazili, da je ta vrsta pravzaprav dvotirna: lutkovno gledališče v Ljubljani je leta 1920 ustanovil slikar Milan Klemenčič, zanj so pa pisali književniki Ivan Lah, Miran Jarc, Oton Župančič in Fran Milčinski; zagrebško Marionetsko kazališče – ustanovili so ga istega leta – pa je tudi vodil slikar Ljubo Babić, njegovi sodelavci pa so bili književnika Velimir Deželić in Dragutin Domjanić ter skladatelj Božidar Širola. Omenjena pesnika sta zanimiva zato, ker sta s svojima igricama *Krpan mlajši*<sup>7</sup> in *Petrica Kerempuh in pametni osel* profilirala nacionalne lutkovne junake in pri tem ohranila povezavo s tradicionalnim ljudskim sejemskim lutkarstvom. Tedanji časopisni zapisi o prvih lutkovnih predstavah v Zagrebu med drugim poudarjajo, da bodo »starši gotovo prav radi pošiljali svoje otroke v lutkovno gledališče«, zakaj »kjer je prof. Babić, tam je umetnost, kjer so pa Tolstoj, Nazor in Širola, tam je zagotovo nauk.«<sup>8</sup> Takšno pojmovanje lutkovnega gledališča se je večidel ohranilo tudi doslej.

Lutko umeščamo med likovnost in narativnost, prevzela je nehvaležno vlogo vzgojnega posrednika večidel v škodo svojega umetniškega poslanstva. Vendar se lutka ni rodila iz besedila, temveč iz giba, navdihnjenega iz likovnega dejstva. »Gib je alfa in omega lutkarske umetnosti,« je še sredi prejšnjega stoletja zapisal Zvonko Berković. »Kultura lutkovnega gledališča je predvsem kultura giba (...). V lutkovnem gledališču se čuti (vsaj pri nas) pomanjkanje del, napisanih za lutke. Igre si pogosto izposojajo od starejšega brata, velikega gledališča, ter jih večinoma uprizarjajo brez pomislekov na odru lutkovnega gledališča. (...) Lutka ni ustvarjena za to, da bi bila nosilka dramskega dejanja (...). Lutke nimajo komplicirane človeške psihe (...). Lutke imajo čudovito sposobnost, da posnemajo človeka, da posnemajo njegove gibe in manire.«<sup>9</sup> Omenjeni Mrkšić je v svoji lutkarski začetnici parafraziral začetek *Janezovega Evangelija* in zapisal: »V začetku je bil gib (...).«<sup>10</sup> To tezo je zatem primerjal z izkušnjami Sergeja Vladimiroviča Obrazcova, enega izmed najbolj vsestranskih in najbolj vplivnih lutkarjev 20. stoletja. Ta ruski pisatelj, slikar, igralec, pevec in režiser je o naravi lutke razmišljal takole:

»Lutka je kar ustvarjena za to, da se giba. Samo gib ji daje življenje in samo zavoljo njenih značilnih gibov nastane tisto, kar imenujemo delovanje. Prav to delovanje, fizično delovanje, pa poraja odrski lik. Seveda je zelo pomembno tudi besedilo, vendar če ni besedilo, ki ga govori lutka, podrejeno njenim gibom, se loči od lutke in obvisi v zraku. Gesta in gib lahko

---

<sup>4</sup> Ibid., str. 258.

<sup>5</sup> Izrazi so prevzeti iz Predgovora k drugi izdaji *Drvenih osmijeha* Livije Kroflin, cit. publikacija, str. 5.

<sup>6</sup> Borislav Mrkšić, cit. publikacija, str. 258.

<sup>7</sup> Za lutkovno gledališče je igro napisal Oton Župančič s Franom Milčinskim.

<sup>8</sup> Cit. po knjigi Borislava Mrkšića, str. 182.

<sup>9</sup> Zvonko Berković, *O umjetnosti kazališta lutaka, v knjigi O kazalištu lutaka*, Novo pokoljenje, Zagreb 1951, str. 21–24.

<sup>10</sup> Borislav Mrkšić, cit. publikacija, str. 163.

obstajata tudi brez besed, praviloma pa ni besede brez giba v nobeni igralski vlogi, zlasti pa ne v vlogi, ki jo interpretira lutka.«<sup>11</sup>

Če upoštevamo tudi dejstvo, da je lutkarstvo v razponu od svojih obrednih začetkov do institucionalnega delovanja zarisalo lok svojevrstne padajoče recepcijske krivulje od velikega k majhnemu gledalcu, nas potem ne more presenetiti njegovo vztrajanje pri dveh osnovnih, scensko pa fleksibilno pojmovanih modelih. Prvi je usmerjen k likovnemu aspektu lutkovnega gledališča – najpogosteje imenovanem likovni in/ali vizualni teater<sup>12</sup> – pričakuje odraslega gledalca, praviloma se ogiba vsakršne narativne predloge, teži pa po bolj abstraktni in bolj univerzalni komunikativnosti. Drugi model pa ustreza splošnemu mnenju, da gledališče nasploh – potemtakem tudi lutkovno – izhaja iz besedila. Če je poudarek na dramskem besedilu ali na dramatizirani prozni predlogi, potem se takšno lutkovno gledališče nagiba h konkretnemu otroškemu občinstvu (mlajšim šolarjem in predšolskim otrokom), za katero izbira lektirni spored, tako da postajajo lutke javne izvajalke predpisanega čtiva iz otroške literature. Ker vzporedno obstajanje teh modelov zadeva obe gledališči – tako veliko/dramsko kakor tudi malo/lutkovno – bi bilo zanimivo registrirati še nekatere pojave, ki jih opažamo v sodobni gledališki praksi. Čeprav se dramsko gledališče izogiba odrski lutki, se čedalje pogosteje loteva polutkovanja dramskega diskurza; prav na sledi teze Radovana Ivšiča: »Kdor se zares ukvarja s teatrom, se ne bo mogel izogniti lutki ...«<sup>13</sup> Takšne tendence so bile namenoma navzoče v skoraj vseh uprizoritvah najbolj uspešnega in najbolj trdoživnega hrvaškega alternativnega gledališča Daska v Sisku. Vneta za mlade obiskovalce in zaljubljena v Harmsa, Oberiute in rusko avantgardo je Daska izbrane izhodiščne tekste<sup>14</sup> scensko reciklirala z namenom, da bi postali igrivo scensko znamenje, ki ga je moč enakopravno nositi z izvajalcem, kateremu je praviloma vsakič črtan del igralske zasedbe; zamenjane ali dopolnjene s scensko protezo spreminja like v (napol) žive avtomate z rahlo belo masko na obrazu, previsoke ljudi v črnih oblekah, ki nosijo glave pod pazduho ali pa se prosto gibajo po mizi brez teles in spravljajo gledalca v zadrego ob vprašanju, kje se neha človek in kje se začne lutka. Nedavno gostovanje novogoriškega gledališča v Zagrebškem gledališču mladih s Carrollovo Alico, ki so jo napovedali kot čudežni musical, pogloblja vprašanje ustreznosti literarnih predlog za mlado občinstvo. »Čeprav je Carroll svojo Alico namenil otrokom, se novogoriška predstava obrača na odrasle (in odraščajoče) gledalce,« je zapisano v gledališkem listu za to predstavo. Spričo tega se poraja ne samo vprašanje kriterija za definiranje mladinske literature – otrok je njen lik in/ali naslovnik – ampak tudi vprašanje vrnitve že razvrščenih del mladinske književnosti k odraslemu občestvu.

---

<sup>11</sup> Cit. po knjigi Borislava Mrkšiča, str. 163.

<sup>12</sup> V hrvaškem jeziku ne gre za spomenki, temveč za zelo podobna pojma. V gledališki praksi je bistven razloček v uporabi lutk /predmetov/ objektov v likovnem teatru, ki ga pa v vizualnem teatru ni.

<sup>13</sup> Livija Kroflin, *Zagrebačka zemlja Lutkanija*, Medunarodni centar za usluge u kulturi, Zagreb 1992, str. 79; Radovan Ivšič (1921) je pesnil v hrvaškem in francoskem jeziku, bil je dramatik, esejist in prevajalec.

<sup>14</sup> Gre za Mrožkove *Emigrante*, Ivšičevega *Vodnika pobjednika*, Beckettovo dramo *V pričakovanju Godota*, Stoppardovo dramo *Rosenkrantz in Gildenstern sta mrtva*, Collodijevega *Ostržka*, Andersenovega *Kositrnega vojaka*, Harmsove in druge drame.

V gledališko izpostavljenem ploskem črno-belem svetu lahko mala Alica postane velika samo po zaslugi lutkarskih trikov – s posojanjem tujih rok in nog, ki jih dodajajo njenemu telesu izza scenskih zidov, miz in omar; tako kakor tudi Klobučar in Beli zajec lahko upravičijo svoj gledališki obstoj z gibom in masko, ki jih namenoma ustavlja med igračo, igralcem in scensko lutko. Postmodernistični postopek spraševanja kanona bi utegnil biti zadovoljiv odgovor na ta pojav, če v otroškem gledališču ne bi izumljali popolnoma nasprotnih zgledov. Tendenci polutkovanja dramskega gledališča se v otroškem gledališču pridružijo tendenca po hotenem nedramatiziranju prozne predloge – posledično, z lutkarskimi efekti<sup>15</sup>. Gre za dramsko-lutkarske oblike, pri katerih se igralcem fizično prepove možnost za normalno gibanje – bodisi da se zavoljo želene višine morajo plaziti po kolenih ali pa imajo sirenin rep namesto nog, tako kakor pri predstavah, ki so nastale po Andersenovi *Palčici* in *Mali sireni* – in se igralci na odru gibajo kakor lutke, zraven tega pa še govorijo prozno besedilo, ki ni dramatizirano, ali natančneje, tudi premi govor izvirnega besedila se izgovarja s pojasnilnimi stavki, ki bi jih lahko šteli za didaskalije, pohabljenim scenskim gibom živega igralca se dodaja popačeni, izrazito neodrski govor. Sočasno potekata dva procesa: najprej se izogibajo scenskih lutk, toda igralce spreminjajo v svojevrstne lutke, potem pa na sceno pride prozna predloga, katere dramatizacija tiči v tem, da se predlogi ne spremeni žanrski vzorec, temveč se izrecno poudarja njegova neodrska narava. Takšne predstave so podobne vizualno privlačnim slikanicam, liki so na meji dramskega in predmetnega, jezik je scensko redundanten, tehnicistične prvine pa so tudi (pretirano) poudarjene – od scenografije in kostumografije do rekvizitov, še posebej pa zvok in osvetljava. Z estradizacijo si otroško gledališče prizadevajo narediti ne samo medijsko bolj privlačno, ampak ga tudi čimbolj približati agresivnim animiranim filmom in računalniškim igricam. Pri tem se po naključju ali namenoma – uveljavlja tudi nova zvrst gledaliških presenečenj, pri katerih ne gre toliko za občudovanje vsega, kar lutka zmore na sceni, temveč predvsem za tisto, česar živemu igralcu na odru ni potrebno umeti.

V amorfni, časovno krhki snovi se zdi domala nemogoče izločiti čiste modele literarnega besedila, ki vnaprej računa z lutko, lutkovnega gledališča, upravičeno nastalega iz kanonskega dela, ali likovnega/vizualnega teatra, ki ostane narativno prehodan kljub temu, da ni konkretne literarne predloge. Vendar takšni modeli obstajajo. Omenimo nekaj konkretnih primerov:

Letošnja dobitnika hrvaške nagrade Grigor Vitez, ki jo podeljujejo za mladinsko literaturo: književnik Ludwig Ljudevit Bauer in slikar Vjekoslav Vojo Radoičić sta izjemen zgled sinergije literarnosti in likovnosti, ki je v nagrajenih knjigah usmerjena prav v gledališke prostore. *Morski* in *Bajkoviti igrokazi* (Morske in Pravljične gledališke igre) so redek zgled literariziranega gledališča<sup>16</sup> – odrsko pismenega dramskega besedila, ki je hkrati bleščeča literatura, bogato ilustrirana z gledališkim instrumentarijem. Bauerja praviloma srečujemo v vlogi literarnega inovatorja pa tudi teoretika – zlasti, kadar gre za pravljico, ki je izhodišče njegovega celotnega literarnega opusa. Njegovo pojmovanje pravljice kot pripovedovanih sanj, na sledi

<sup>15</sup> Gre večidel za predstave režiserja Roberta Waltla in dramaturga Ivica Buljana, uprizorjene v Zagrebačkem kazalištu mladih, Žar ptici in osiješkem Dječjem kazalištu.

<sup>16</sup> S to naslovno sintagmo je priobčen kritičen prikaz prve knjige. Prim. Lidija Dujić: Uknjiženo kazalište /Das verbuchte Theater, Njemačka riječ/ Deutsches Wort, št. 58, Osijek, december 2005, str. 36–38.

specifične čapkovske estetike, se zrcali v proznih in odrskih delih, ki ne poznajo razlik med velikim in malim bralcem – to je doživljala pravljica kot zvrst! – temveč oba pritegnejo in očarajo s subtilno, kultivirano duhovitostjo in tematskimi aktualizacijami, ki navdušujejo bralce z odkrivanjem povsem novih, nedotaknjenih prostorov te zvrsti. Kako mojstrsko obvlada pravljico, je Bauer izpričal tudi v svojih lutkovnih odrskih delih. Upravičeno je brez pomišljanja zmerom pokazal svoj odrski pogum, saj je bil teatrološko podkovan z lutkovno poetiko, znanjem o mešanju tehnično različnih zvrsti lutk in učinku groteske, lastnemu prav lutkovnem gledališču – ni omahoval zgolj med dramskim ali lutkarskim diskurzom, marveč se je odločil za njuno integracijo, pri čemer se dramatična napetost ne dosega samo na verbalni ravni besedila, ampak tudi na šivih dramskega in lutkarskega jezika. Artikuliranje – tako verbalnih kakor neverbalnih, tako literarnih kakor gledaliških – komunikacijskih kanalov se ob tem vsiljuje kot poglobljena tema teh odrskih del. Tudi v knjigi, ki jo je napisal pred odrskimi deli, *Čarovnici Lizi Hainburški*, Radoičić spremlja Bauerjevo pripoved o zgodovinski nestrpnosti med Vzhodom in Zahodom z vnašanjem kolažev v ilustracije, tako da liki v pravljici postajajo podobni ploskim lutkam v gibanju, strani v knjigi pa izdelanim gledališkim prizorom. *Morski in Bajkoviti igrokazi* (Morske in Pravljične gledališke igre) govorijo povsem ekspliciten odrski jezik – odpirajo se z malodane izginulim odrskim zatorom, ponujajo likovne rešitve za ginjole in ploske lutke (ki z igralci na sceni vzpostavljajo nekaj vzporednih ravni resničnosti, med katerimi ni prehoda razen v pravljici), razbijajo statično obliko t. i. afiša/gledališkega lepaka, v katerega lahko pokukamo skozi številna okenca, ki prikrivajo in odkrivajo imanentno gledališko dvojnost pojma igralec-vloga, na enak način pa scenografsko rešujejo tudi prostor dogajanja (interier-eksterier).

Poudariti moramo, da je Radoičić svoj ilustratorski navdih prepričljivo povezal z mojstrstvom izkušenega scenografa – ki je ustvaril okrog petdeset scenografij, večidel na Dunaju in v avstrijskih gledališčih. Vsekakor je srečna in izjemna okoliščina za hrvaško mladinsko literaturo – upamo, da tudi za mladinsko gledališče! – da sta se tako samosvoji, sveži in avtentični poetiki ne samo srečali, ampak tudi spoznali; vtis svežosti infantilnega in avtentičnega otroškega sveta ponujajo v enaki meri njune ilustrirane knjige kakor tudi s knjigo prepojeno gledališče.

Drugi pozitiven primer se nanaša na združitev najbolj zahtevne lutkarske tehnike z bržkone najbolj znanim odrskim delom vseh časov – Hamlet na vrvicah! Potem ko je slovenski režiser Vito Taufer dvakrat uprizoril Shakespearovega *Hamleta* v velikem gledališču, se je odločil še za marionete<sup>17</sup>. Svoje razloge je pojasnil takole: »Klasična stara marioneta je zmožna utelesiti žalost in psihološke odtenke tega odrskega dela.«<sup>18</sup> Ker smo že omenili, da lutka ne more izraziti psiholoških dimenzij lika, bomo Tauferjevi tezi postavili nasproti nekaj stavkov, ki jih je o marionetah napisal Radovan Ivšić: »Marionete je zelo težko voditi; izvajalec ima zasedeni obe roki in zato je navadno potrebno, da zraven njega stoji igralec, ki govori besedilo. Pri tem je zelo težko sinhronizirati besedo in gib. Marionete so omejeno hitro gibljive, poetične so, niso stvarne. Ustvarjene so za čudežne

---

<sup>17</sup> Gre za predstavo ljubljanskega Lutkovnega gledališča, ki je gostovalo v Zagrebu na PIF /Mednarodnem festivalu lutkovnih gledališč 3. septembra 2006.

<sup>18</sup> Cit. po Katalogu 39. PIF-a, ur. Livija Kroflin, Međunarodni centar za usluge u kulturi, Zagreb 2006, str. 23.

pravljice in opere.«<sup>19</sup> Pol stoletja presledka med dvema gledališkima praksama je gotovo globoko vplivalo na mišljenje obeh avtorjev, medtem pa se je spremenil tudi pojem gledališke emocije. Zato ne bi bilo napak, če bi vendarle zanju uporabili skupni imenovalec za prepoznavanje in poudarjanje poetičnosti marionet, ki jo je Taufer v svoji predstavi podkrepil z nekoliko arhaičnim, a nič manj poetičnim prevodom Otona Župančiča. Ob poudarjenih gibih – ki bi jih dramsko gledališče brez pomisleka imenovalo patetične – se je Taufer odločil za zelo disciplinirano in omejeno uporabo lutkovnega medija. Marionete na izredno dolgih vrvicah so se suvereno gibale po gledališko konkretnih dvornih prostorih in pri tem z gibi kreirale svoj značaj – ubran z opisano in pričakovano dvorno etiketo; ob tem so brezhibno obvladale besedilo, ki jih ni prav nič omejevalo, marveč le dopolnjevalo. Odločilni prizor Mišnice je najbrž najbolj očitno razodeval režiserjev pristop. Dotlej umirjena predstava, v kateri so bile marionete samo marionete, Hamlet pa samo Hamlet – brez kakršnih koli dodatnih intervencij – je pravzaprav zbegala gledalce, ki so očitno pozabili gledati takšne predstave. Ko so se namreč v Mišnici pojavile marionete – potujoči igralci z maskami na obrazu, je večina občinstva razočarano ugotovila, da bo predstava do konca takšna, kakršna je bila dotlej: klasična marionetna predstava s klasičnim Shakespearjevim besedilom. Namesto insceniranega prepira v igralskem ansamblu, ki preide tudi na lutke, ali namesto dvoboja, v katerem ne umirajo od meča, ampak zaradi prerezanih vrvic ali pa namesto vsakovrstnega pačenja Shakespearovih stihov ... – predstava z jasnimi liki v umljivi govoric in logičnimi dramskimi situacijami. Celo scena Mišnice je bila neoporečno natančno prebrana – gledališka semantika se je ravnala po narativni logiki. Vprašanje je, ali je sedanji gledalec s svojo nenehno premikajočo se, nazadnje pa izpahnjeno gledališko optiko še zmerom lahko adekvaten udeleženec takšnega gledališkega dejanja. Toda če zamenjamo optiko in si ogledamo predstavo z druge, lutkarjeve plati, se bomo srečali s spoznanjem, da se je za lutkarje prav malo tega zares spremenilo – denimo odkar je Šotolin Matija Pile podedoval koš z marionetami in se odpravil v nove kraje, v neznane grofije in kraljestva, k zlatemu jabolku uspeha, proti plohi aplavza (...).«<sup>20</sup> Poglejmo, kakšna je – literarizirana – Matijeve lutkarska izkušnja:

»Matija pa je igral, da se je kar iskriilo, vsega se je takoj spomnil, kakor hitro je lutko prijel za žico, zataknjeno v glavo, kakor hitro je poravnal ročaj in nataknil na prste štiri vrvice, besede predstave so zapovrstjo vrele iz njegovega spomina kakor pobožna procesija, nič se ni zmotil, ni se zmedel, ni se mu zataknilo, mižé je čutil, kdaj mora katera lutka nastopiti, videti je bilo malodane, da marionete kar same od sebe igrajo, same hodijo, same govorijo, kar same pošiljajo druga drugo iz garderobe na oder, ker so tako dolgo molče in tjavdan ležale na podstrešju, ker so se tako dolgo in obupano veselile tega trenutka (...) crknjene marionete so ležale, srečne, to je bil naporen, toda srečen dan, v številna srca je padlo seme zgodbe in konflikta in katarze, sol modrosti in sok humorja (...).«<sup>21</sup>

Tretji v vrsti pozitivnih zgledov je povezan s predstavo *Peščene ure* skupine Fasade, ki je nastala iz Lutkarskega studia Zagrebškega lutkovnega gledališča mladih, ki je v desetih letih raziskovanja medija prehodila pot od klasičnega lut-

<sup>19</sup> Radovan Ivšić, *Kratka povijest kazališta lutaka*, v knjigi *O kazalištu lutaka*, Novo pokoljenje, Zagreb 1951, str. 31.

<sup>20</sup> Jiří Šotola, *Pile na ražnju*, August Cesarec, Zagreb, str. 136.

<sup>21</sup> *Ibid.*, str. 137.



kovnega gledališča do likovnega/vizualnega teatra. Omenjena predstava je nastala približno sredi te poti in medtem v sebi ohranila dovolj prepoznavno lutkarskega, ne da bi se bila izneverila obzorju pričakovanja povprečnega gledalca, na drugi strani pa je – v narativnem pomenu – tekstualne sestavine nadomestila z likovnimi. Dramaturginja Tanja Kirhmajer je ta postopek ocenila s temi besedami:

»Peščene ure so ena izmed najbolj filozofskih, pa tudi najbolj duhovitih in najbolj sanjskih predstav, kar sem jih videla. Glavni igralci so bili videti takšni, kakor da bi bili stopili s platna Henrija Rousseauja, družbo pa so jim delali teatralni angeli in neubranljive bauhauske figure v svoji koreografiji – kakor da bi bil Craig imel svoje prste zraven – pameten človek se v gledališču počuti kakor otrok ob svojem rojstnem dnevu (...).«<sup>22</sup>

Že omenjeni književnik Ludwig Bauer se je v svojem prikazu ukvarjal z analizo zamenjave literarne prvine z likovno: »... odrsko delo ali morebiti slikovni prikaz, *Peščena ura* se razlikuje po tem, ker ni brez hipotetične zgodbe ali več zgodb, ker sleherna zgodba asociativno nastane iz vizualnosti, pripoved slehernega gledalca je nujno nekaj posebnega, vsaj malce drugačna od možnih drugih. Pri tem je treba poudariti, da je predstava brez narativne predloge (...) likovnost je pred narativnostjo, oziroma vizualno znamenje ali zaznamovalec je pred pomenom.«<sup>23</sup> Možnost za večkratno branje je ta predstava ponujala prav na tistih mestih, ki v lutkovnem gledališču pomenijo konvencije. Klasičen lutkovni zastor je tukaj pogojno nadomeščen s platneno fasado, ki hkrati pomeni fizično mejo med zunanostjo in notranostjo, porozno opno, skozi katero prodirajo (gledališke, dramatične) sence skritega intimnega življenja v hiši, pa tudi prhko snov, ki se kruši in izginja spričo neizogibnih udarcev (ne)časa. Tudi običajnih scenskih lutk ni več. Namesto njih iz brezosebne platnene tube kakor iz zapredka lezejo amorfna telesa, na katera živa lutka mrliško belega angela lepi šablonizirane papirnate obraze; ko se bitja nastani-jo v hiši, se individualizirajo – nekatera postanejo par živih lutk s hipertrofiranimi glavami-maskami, druga so samo sence, tretja bauhauski avtomati ... Nazadnje pa, ker ni konkretne uvodne zgodbe, ki bi gledalcem – vselej skupaj: tako velikim kakor majhnim! – preprečila, da se po montiranih slikah dokopljejo do zgodbe o nastanku življenja iz amorfne gmote, o iluziji ljubezni, zbiranju predmetov, igri, minevanju časa, konfliktu, mogoče tudi vojni. Vsi omenjeni primeri so rezultat kreativnega razmišljanja o odnosu med lutko in besedilom ter njuni scenski koeksistenci. Čeprav so lahko uporabljene tudi kot smernice, bo sleherna primarna avtorska poetika z že zakoličene poti zavila na neuhojene steze.

Interkulturni kontekst sodobnega gledališča, ki stare fabule Zahoda premešča v oblike (čedalje bolj pa tudi tehnologije) Vzhoda, se je dotaknil tudi lutkovnega gledališča. Kos neobdelanega biblijskega lesa se je najprej skozi stoletja antropomorfiziral, ob prizadevanju lutkarjev oživljal kot bitje, na moč podobno človeku; dodelano lutko je potem zamenjala tista, ki izginja ali pa se, še boljše, tudi uniči, izginja med predstavo, pri čemer poudarek z oživljanja raznih vrst snovnosti preide na kreiranje trenutne (dramsko uokvirjene) iluzije iz papirja, vode, gline, tkanine, konkretnih predmetov ... Medtem ko se je sodobni lutkar vračal k izhodišču, je opustil vse dodane lutke in se obrnil k svojemu telesu kot izhodiščnemu lutkar-

<sup>22</sup> Tanja Kirhmajer, *Kuće lutaka /Fasade i interijeri*, Razgovor s Krunom Tarle, *LuKa /Revija za Lutkarsko kazalište*, št. 8 in 9, 6. letnik, 2000, Zagrebačko kazalište lutaka, Zagreb, str. 7.

<sup>23</sup> Ludwig Bauer, *Likovno i narativno u predstavi Pješčani sati*, rokopis.

skemu gradivu; dlani in stopala so vnovič postali lutke, pri tej preobrazbi pa jih čedalje pogosteje posnemajo tudi kolena, trebuhi, ramena.

Z dodatnim besedilom okoli vratu se lutka na sceni opoteka – ne glede na to, ali gre za kamnit ali pa okrasni tekst!

*Prevedel France Vogelnik*

Ludwig Bauer  
Zagreb

## **DRAMATURGIJA PRAVLJICE IN LUTKOVNO GLEDALIŠČE**

### **Plaidoyer za polivalentno scensko pravljico**

Pravljica kot literarna predloga je zelo podobna lutkovnemu gledališču: nekaj nemogočega in fantastičnega je prikazano kot možno in resnično. Dramaturgija pravljice za lutkovno gledališče mora ohranjati pglavitne vrednote obeh, tako pravljice kot lutkarstva, kar pa ni preprosto. Temeljito sodelovanje dramaturga, pisatelja in režiserja bi moralo biti samo po sebi umevno, da bi se svet pravljice tako dramaturško kot tudi režisersko pretočil v svet lutkovnega gledališča, to pa pomeni ustrezno preoblikovati bistvene verbalne strukturne prvine v verbalno-kinetične strukturne prvine. Sodobna dramaturgija pravljice izkorišča lutko za pot k prepričljivosti pravljичnega sveta kot stilizacije, t.j. stvarnosti, na katero velja pristati, da bi lahko doživeli njeno resnico.

Fairy tale as a literary basis resembles puppet theatre: something impossible and fantastic is presented as possible and real. The dramaturgy of fairy tale for puppet theatre should strive to preserve the principal values of both, fairy tale and puppetry, and this is not simple. Obviously, cooperation between dramaturgist, writer and director is needed, so the world of fairy tale gets accurately reflected in the world of puppet theatre, so in the sense of dramaturgy as in the sense of stage direction. This means adequate transformation of essential verbal structural elements into verbal-kinetic structural elements. Modern dramaturgy of fairy tale uses puppets as instruments of credibility of fairy tale world as stylization, i.e. the kind of reality we should be willing to accept to be able to experience its truth.

Pravljica kot literarna predloga ali izviren dramski tekst je zelo podobna lutkovnemu gledališču. Ta sorodnost je izražena že v samem izhodišču pravljice in lutkovnega gledališča: nekaj nemogočega in fantastičnega je prikazano kot možno in resnično. Pri tem ne upoštevamo razlike med zmajem in čarovnico na eni strani, na drugi pa neživim predmetom, ki se obnaša kot človeško bitje ali je samo animiran in se pretvarja, kakor da je nekaj, kar ne obstaja zunaj konvencije lutkovnega gledališča; tako kakor zunaj pravljice tudi ne pričakujemo, da bomo za prvim vogalom zagledali kočo Babe Jage na kokošji nogi. Vendar ta začetna skladnost še zdaleč ne more biti kažipot v naprej zastavljeno, apriorno podobnost lutkovnega gledališča in pravljice. Pravljica kot literarna predloga ali kot izhodišče dramskega teksta, namenjena lutkarski inscenaciji, uporablja samo del instrumentarija in

poglavitnih značilnosti lutkovnega gledališča. Vedeti moramo tudi, da lahko ima literarna predloga za lutkovno gledališče dve različni usmeritvi. Ena izmed njiju se oklepa dramskega besedila, dialoške literarne oblike, ki je prilagojena naravi lutkovnega prizorišča. Pri takšnem oblikovanju ali kreiranju književne predloge lahko govorimo o dramaturgiji v konvencionalnem pomenu besede. Druga usmerjenost pa teži po oblikovanju scenarija ali samo sinopsisa, na katerem bo zgrajena lutkovna predstava, ali pa bo vizualna realizacija takšne oblike predloge. Pri tem ne gre za konvencionalni pomen pojma dramaturgija, ker je omenjena inscenacija lahko brez dramskega dialoga ali monologa, pa tudi brez značilnega dramskega konflikta in še brez marsičesa, kar je značilno za pojem drame, ki sloni na t. i. dramski književnosti.

Ta dva pristopa pri oblikovanju, kreiranju književne ali večidel verbalne predloge za predstavo v okvirih in na način lutkovnega gledališča<sup>1</sup> sta komplementarna z naravo lutkovnega gledališča. Tudi lutkovno gledališče zahteva svoj *raison d'être* predvsem v dveh smereh:

- a) v gibanju, ki se razlikuje od gibanja igralca, torej v gibanju oživljanja neživega, in
- b) v prezentiranju tistega, česar ni mogoče preprosto prezentirati na resnični igralški sceni.

Po teh dveh vrstah značilnosti se lutkovno gledališče razlikuje od drugih tipov gledališča oziroma inscenacij. Vendar to ne pomeni, da obstaja lutkovno gledališče ali lutkovna predstava samo v enem izmed teh okvirov. Oba razloga, da bo nekaj prikazano s scenskimi, gledališkimi lutkami ali pa tako, kakor narekujejo določila te tehnike,<sup>2</sup> sta najpogosteje komplementarna in sta komplementarno udeležena pri ustvarjanju lutkovnega scenskega dela ali predstave. Dualistični smisel lutkarstva ali vsaj lutke, vendar lutke, kakršna ima odločilni pomen v lutkovnem gledališču, je zelo tehtno, podrobno in skoraj povsem eksplicitno povedal Carlo Collodi (Lorenzini) v svojem svetovno znanem *Ostržku*.<sup>3</sup> Kartezijanski dualizem, ki verjetno globoko preveva Collodijevo pojmovanje živega in neživega, duhovnega in telesnega, duše in telesa, pa tudi bipolarnost etičnega in smotrnost v nasprotju z ludističnostjo in izumetničenostjo, se lepo skladata s tendencami, ki so zmerom imanentne lutkovni zavesti in pristopu.

Ko se komplementarnost dveh lastnosti lutkovnega gledališča začne razhajati, premoč nekaterih elementov progresivno odrija druge. V skrajnih primerih ti dve lastnosti lutkovnega gledališča, o katerih tukaj govorimo in ju moremo s pridržkom označiti tudi kot pretežno verbalno ali pretežno vizualno gledališče, lahko postaneta izhodišče dveh različnih tipov gledališča, in sicer tipov, ki imata svoje vzporednice tudi v drugih oblikah gledališkega izraza poleg lutkarskega.

Vizualni teater je dandanes mnogo širši pojav, ki sega čez okvir lutkovnega gledališča in resničnosti, s katero se čedalje pogosteje srečujemo in nad katero se

---

<sup>1</sup> Tukaj poudarjam to **verbalno** naravo predloge kratko malo zato, ker so možne tudi neverbalne predloge lutkovne predstave ali predstave nasploh; narava takšnih morebitnih predlog bo bolj jasna pozneje, ko bomo premišljevali o tem.

<sup>2</sup> Ta omejitev se mi zdi potrebna zavoljo dejstva, s katerim se bomo srečali pozneje v tem eseju, da so meje performansa, ki ga štejem za lutkovno gledališče, zelo raztegljive in so lutke lahko tudi deli človeškega telesa, sence ali svetlobne igre.

<sup>3</sup> Bolj podrobno sem o tem pisal že pred časom v eseju Pinocchio – neprolazni šarm stogodišnjaka, *Umjetnost i dijete*, št. 86 (3), 1983, 8–12.

bržkone čedalje bolj navdušujemo. Dramsko besedilo na odrskih deskah čedalje pogosteje nadomeščajo gib, senca, ples, akrobatika, cirkus, nizi impulzov, ki so preračunani na vizualni (in avditivni) vtis. Lahko bi na dolgo razpravljali o tem, v kolikšni meri je takšen zasuk v scenski umetnosti svojevrsten dějà vu, ciklično ponavljanje avantgardnih prizadevanj, starih kakšnih sto let, koliko pa posnemanje ali tekmovanje z mediji, ki so prinesli novo tehnologijo, toda namen tega premišljevanja je optimalen prenos pravljičice kot celovitega, integralnega tekstualnega obrazca v lutkovno gledališče.

Vizualni teater ne glede na orientacijo, tudi lutkovni, je tesno povezan z domišljijско ravnijo pravljičice oziroma z njeno neresničnostjo. Vendar poudarjanje vizualnega značaja, tudi takrat, kadar ni prevladujoč, limitira količino prenašanja tekstualno definirane estetske in sleherne druge informacije. Zato je vizualno gledališče učinkovita scenska parafraza pravljičice takrat, kadar je besedilo do banalnosti znano in so vizualni efekti zgolj variacije na znano temo, približno v tistem smislu, v katerem so pri jazzu improvizacije znane in vnaprej nakazane glasbene teme. Zdi se, kakor da velja pravilo, da je vizualni teater tem bolj razigran, avtentičen in prepričljiv, čim bolj je revna zgodba kot možno ogrodje, in se prava učinkovitost lahko doseže celo takrat, kadar tega ogrodja, zgodbe, sploh ni; to je sicer precej redka skrajnost, vendar obstaja.

Bolj dosledno prenašanje pravljičice v svet lutkovnega gledališča ob ohranitvi tekstualne strukture in fature, četudi parafrazirane, predpostavlja potemtakem drugačen tip lutkovnega gledališča, drugo vrsto dramaturgije kot čisto vizualni teater.<sup>4</sup>

Zdaj se povrnimo na začetek. Naše premišljevanje se je začelo z ugotovitvijo o tesni sorodnosti, o simpatiji med pravljičico in lutkovnim gledališčem oziroma s poskusom, da bi posredno odgovorili na vprašanje: Kaj privlači pravljičico k lutkovnemu gledališču? Ali nasprotno: Kaj privlači lutkovno gledališče k pravljičici? Ko sem izbiral poglavitne razloge za nastanek lutkovnega gledališča, sem kot drugo skupino motiviranosti za lutkovno inscenacijo navedel sposobnost tega gledališča za prezentiranje tistega, česar ni mogoče preprosto uprizoriti v resničnosti igralske scene. Gre potemtakem, spomnimo se, čeprav so to splošno znane značilnosti lutkarstva, torej – gre za možnosti, ki jih imata lutka in lutkovno prizorišče, gre za vse tisto, kar zajema motivacijo ali upravičenost lutkovne inscenacije pravljičice: na lutkovnem prizorišču junak lahko leti, plava v zraku, izgine, se sreča in spopade z zmajem, tako kakor v pravljičici.

Če bi zdajle hoteli ločiti funkcijo teh značilnosti v a) večidel dramskem lutkovnem gledališču od funkcije prav teh lastnosti – domala brez izjeme strogo vizualnih! – v b) večidel vizualnem gledališču, potem bi morali poudariti povsem očitno dejstvo, da je v prvem tipu gledališča vse vizualno podrejeno interpretaciji

---

<sup>4</sup> To sintagmo uporabljam v konvencionalnem smislu, vendar se zavedam, da obsega tudi contradictio in adjecto in pleonazem. Prvič, **zgolj** vizualna prezentacija je lahko večidel etuda ali ekshibicija; kakor hitro se nanjo navezujejo asociacije, brez njih pa je sleherno predstavljanje skorajda oropano smisla, dobimo pravljičico, vsaj rudimentarno. Povsem vizualni teater pravzaprav potemtakem ne obstaja. Drugič, prvotni pomen besede teater ali gledališče je kazati in gledati in si zato ne moremo predstavljati nevizualnega teatra ali gledališča, predstave ali prikazovanja; odtod pleonastični balast v konvencionalnem poimenovanju. Vse to pa pripominjam v prepričanju, da se je zmoti glede konvencionalnega pomena mogoče ogniti, če se strinjamo s pogojnim pomenom fraze.

pravljice, s čimer je mišljeno prepričljivo uprizarjanje tako likov kot zgodbe, in sicer na tisti ravni zapletenosti kakor v klasični bajki, namenjeni branju ali pripovedovanju. Tedaj pa postane spet aktualno vprašanje upravičenosti, na katero smo deloma že odgovorili. Pravljičica in lutkovni medij, če se strinjamo z logiko gornjega razlaganja, sta si zelo bližnja; skladata se, med njima veje simpatija, toda če ima pravljica optimalno obliko, kadar je pripovedovana ali natisnjena, ali ji je potem še potrebna lutkovna parafraza? Mar ne bi bilo bolj prikladno, če bi lutkovno gledališče opustilo pravljice in se ukvarjalo s čim bolj primernim? Zakaj je sploh potrebna takšna lutkarska inscenacija pravljice, če je pravljica že sama po sebi dovolj dobro artikulirana, tj. premore omenjeno prepričljivo predstavljanje likov in fabule, in sicer na značilni stopnji zapletenosti? Odgovor na drugi del prejšnjega vprašanja, na pogoj, na tisti če, bi se lahko glasil: da in ne. Seveda so za takšen odgovor potrebni tudi argumenti. Naštevaje teh argumentov, ki je zdaj na vrsti, bo posredno odgovorilo tudi na poglobitveni del vprašanja, na tisti zakaj.

Pravljičica je pravzaprav mnogo več in hkrati mnogo manj, kot je bila v času, ko je nastala, pa tudi v stoletjih, najbrž pa tudi tisočletjih zatem. Pomemben del t. i. sedanje medijske proizvodnje, namenjene otrokom, so različice pravljice. Na televizijskih in računalniških zaslonih se vrstijo moderne verzije spopada med Dobrim in Zlom, značilne za pravljico, risanke in podobno. Klasične čudeže v preteklosti so pri tem zamenjale čarovnije tehnoloških pripomočkov imaginarne prihodnosti, slojevitost klasične strukture likov in dogodkov pa nadomeščajo hitrost, slepeči efekti, predvsem pa agresivna površnost. Vse to velja tudi za dobršen del igranih, t. i. znanstvenofantastičnih<sup>5</sup> filmov (science-fiction) in televizijskih serij, prav tako pa tudi za sorodno zvrst tiskanih publikacij. Pravljičica je v omenjenih in podobnih neomenjenih oblikah izražanja navzoča v obliki svojevrstne resonance s fantastičnim svetom podzavesti, polne prvobitnih teženj, želja in strahov.

Na drugi strani pa kanonizirana pravljica, kakršne so Grimmove, Perraultove, Andersenove ali moderne pravljice, ki se ravnajo po podobnih strukturnih obrazcih, dandanes ni več deležna takšnega sprejema, kakršnega je doživljala v času, ko so verjeli, da vile in čaravnice zares obstajajo in da živali zares govorijo živalski jezik, ki ga s čarovnijo lahko razumemo, verovali pa so še v vse druge podobne in najrazličnejše čudeže. Da bi dandanes lahko verovali v svet pravljic, moramo sprejeti konvencijo takšnega verovanja, tj. moramo sprejeti določen tip stilizacije, v katerem lahko dopustimo in razumemo fantastični svet ne kot zaresno resničnost, resničnost vsakdanjosti, temveč kot umetniško resničnost, kot artistično, simbolično in estetsko resničnost in resnico.

---

<sup>5</sup> T. i. izraza moje pomisleke glede priljubljene rabe izraza znanstvena fantastika / science fiction. Po mojem prepričanju resnično relevantna znanstvena fantastika postavlja zlasti v književnosti pomembne in tipične človeške probleme in odnose v kontekst, ki se razlikuje od resničnosti, v kateri živimo, natančneje, v fiktiven kontekst, ki se utegne zdeti prepričljiva hipotetična znanstvena podmena, namen pa je, da bi se v tem spremenjenem kontekstu omenjeni problemi in odnosi abstrahirali in postali bolj jasni, izrazitejši in bolj prepoznavni. V tem smislu je zame avtor znanstvene fantastike par excellence Karel Čapek (ki je dal v uporabo tudi skovanko svojega brata: robot), v ta sklop pojmovanja pa bi lahko vključili celo pisatelje, kakršna sta Dante in Swift. Na nasprotni strani pa naivne izmišljotine, v katerih se pojavljajo spake iz nemogočih svetov ali iz nemotivirane bodočnosti, doživljam le kot značilno obliko kiča, ki si pa vendarle prilašča nekatera pravljicična sredstva in je, tako kakor bajke, zelo podoben sanjam, v katerih ne moremo pričakovati ne smisla ne logike.

Prav v tem prostoru lutkarske interpretacije pravljice postane popolnoma upravičena. Scenska lutka je po svoji naravi, predvsem zaradi svoje omejenosti pri posnemanju živega bitja, zlasti človeka, odtujena in presenetljiva prikazen v primerjavi z igralcem. Neizogibno je groteskna in zato neposredno sugerira odmik od resničnosti k fiktivni resničnosti, v katero moramo verjeti. Z drugimi besedami – naj mi bo dovoljeno ponavljanje – sodobna dramaturgija pravljice, ne glede na to, ali gre za dramatizacijo prozne predloge ali za izvirno pravljico – dramsko igro, uporablja lutko za pot k prepričljivosti pravljničnega sveta kot stilizacije, tj. resničnosti, ki jo je treba sprejeti, da lahko doživimo njeno resnico.

Pravljica kot predloga ali kot tema dramske lutkovne predstave odpira možnosti za uporabo vrste lutkovnih postopkov, ki v tem kontekstu dobivajo nove možnosti; lutkovno gledališče ponuja pri prikazovanju pravljice kompleksne in učinkovite, umetniško prepričljive in močne rešitve. Kot pars pro toto bom navedel nekatere od njih.

Potovanje skozi čas je eno izmed večnih splošnih mest v svetu pravljice in mitologije in ga zato uporabljajo še dandanes v pravljničnem fabuliranju ne glede na to, če je v resničnosti takšno potovanje precejšen absurd.<sup>6</sup> Toda v svetu lutke se junak lahko sreča s samim seboj, mlajšim ali starejšim, lahko bolj učinkovito skače skozi čas kot v nekaterih drugih medijskih zvrsteh.

Še bolj učinkovito je lahko mešanje lutk. Znano je, da v lutkovnem gledališču praviloma ni dobro mešati tipov lutk. Ginjoli in marionete denimo sploh ne komunicirajo med sabo in zato vtis, ki ga naredi njihov skupni ali sočasni nastop oz. uporaba na prizorišču, praviloma zbuja zbežnost; namesto estetskega vtisa takšno mešanje lutk, ki ga posebno radi včasih uprizarjajo amaterji, povzroča zmedenost. Toda prav ta nemožnost medsebojne komunikacije dveh tipov lutk daje specifično možnost pri interpretaciji pravljice. Če se za like uporabijo recimo ginjoli, za živali pa ploske lutke, potem se lahko na sceni med sabo pogovarjajo, pri tem pa človeške lutke seveda ne bodo razumele njihove živalske ali neme govorice.

K možnosti za ustvarjanje novih odnosov med lutkami različnih tipov se pridružujejo nove možnosti za odnose med lutko in igralcem, ki nastopa na odru. Dialog in druge oblike interakcije med igralcem in lutko na sceni stopnjujejo groteskno izraznost lutkovnega gledališča, poudarjajo pa tudi klic po strinjanju s konvencijo fantastične resničnosti, ki se dogaja v gledališču. Zastran ilustracije bi na tem mestu omenil učinkovitost za lutkovno gledališča tipične situacije, ko lutka-kralj ali kakšen drug nadrejeni lik v podobi lutke ukazuje, gospoduje ali celo našeška igralca slugo ali kakšen drug lik, ki ga uteleša igralec.

Zelo zanimiva je v tej zvezi uporaba mima ali pantomima. Takšen odrski lik je v okvirih teh razmišljanj nekje vmes med lutko in igralcem, bolj je limitiran kot igralec, ker je prikrajšan za govor in se po načelu limitiranosti že bliža lutki, pa tudi njegovi gibi so zelo podobni lutkinim.

Ta zvrst interakcije med različnimi liki je prosta pot za nadaljnje interakcije – tisto z otroškim občinstvom. S skupnim posredovanjem lutke in igralca se otroško

---

<sup>6</sup> S psihološkega stališča je potovanje skozi čas nesprejemljivo zato, ker se nihče ne spominja prihodnosti, s stališča materialne znanosti pa zato, ker je entropija, izguba energije in stopnjevanje kaosa, neizpodbitna konstanta in ob tem ireverzibilen proces. Seveda to ni ovira, da se v nekaterih verskih parabolah ne omenja prihodnost, pred katero je treba trepetati in je spričo nje boljša zgodnja smrt, tj. Smrt je v nekaterih primerih – ali pa Bog – otroka obvarovala trpljenja, ki bi ga doletelo pozneje.

občinstvo lažje vključuje v pravljичni svet in se lažje udeležuje v njegovi fiktivni resničnosti. Poleg omenjenega mima se v takšno interakcijo lahko vključijo tudi maske.

Lahko bi našli še druge možnosti lutkovnega gledališča za ustvarjanje učinkovite, kompleksne, pretanjene, estetsko bogate in umetniško prepričljive inscenacije pravljice, ki so hkrati tudi podmene skoraj absolutnega gledališča, vendar že to bržkone več kot zadostuje. Z dramaturško orientacijo, ki jo tukaj zagovarjam, sem se srečal že pred dobrimi tremi desetletji, zraven tega pa sem si še s svojimi prevodi tedaj prizadeval za afirmacijo takšnega lutkovnega gledališča.<sup>7</sup> Sedaj to poskušam uresničevati kot dramaturg in dramski pisec. Vse, kar sem tukaj povedal in kar zagovarjam, je pravim lutkarjem zelo dobro znano. V luči tega dejstva se morebiti zdi ta zagovor odvečen. Vendar praksa žal ta zagovor upravičuje in aktualizira, tako da je resnično potreben.

Dandanes pa, v času agresivne barvite embalaže in sumljivih vsebin, se pravljice na sodobnem lutkovno gledališkem prizorišču pogosto pojavljajo le kot ilustracija besedila. V ospredju so kostumi in scenografija, bleščava pa navadno onstran dobrega okusa, prevladuje kič, besedilo pa se podaja v obliki, ki dramaturško ni usklajena niti z lutkovnim gledališčem niti s scensko prezentacijo. Zdi se, kakor da lutkovno gledališče na vsem lepem ne potrebuje več dobrega dramskega besedila, pogosto posega kar po poenostavljeni literarni predlogi kot nadomestku, ne glede na to, da na sceni sploh ne funkcioniра kot ustrezna interpretacija. Kakor da bi hoteli z nemotiviranim poskakovanjem likov in površnim leskom disfunkcionalne likovnosti nadomestiti pravljico in dramo. Vse skupaj se prepogosto omejuje le na banaliziranje znane predloge, na ceneno karnevalizacijo pravljice in lutkovnega gledališča. Seveda ima tudi to svoje občinstvo že zategadelj, ker so pravljice nezogiben del otroškega sveta in odraščanja ter so že zmerom intrigantske, vendar je to občinstvo prikrajšano za trajnejše doživetje pravega gledališča in resnične pravljice.

Dejstvo je, da so vse omenjene stranske poti izbor linije manjšega odpora. Dobro lutkovno pravljico je težko napisati, težko pa jo je potem tudi uprizoriti. Dramaturgija pravljice za lutkovno gledališče mora ohranjati poglobitve vrednote obeh, tako pravljice kakor lutkarstva, to pa ni preprosto kljub vsem omenjenim izraznim in strukturnim podobnostim in komplementarnosti. Pravljica in lutkarski izraz se morata prežemati, to prežemanje pa ne zajema samo vseh omenjenih podobnosti in sorodnosti obeh, ampak tudi tisto, kar ni preprosto združiti: pri pravljici jedro zgodbe in like z lutkarstvu lastnimi gibi, s premikanjem. Pripovedovana ali zapisana pravljica lahko marsikaj doseže z verbalnimi sredstvi; lutkarstvo pa mora zelo varčevati z verbalnimi sredstvi, da se ne izneveri samemu sebi, zraven tega pa mora upoštevati tudi gibanje, dinamiko gibanja. To pa je poglobitveni vzrok, da se ustvarjalci lutkovnih predstav čedalje manj odvrčajo od resnične dramaturgije pravljice. To pa kratko malo ni niti lahko niti preprosto. Veliko bolj preprosto se je oklepiti koncepta režiserskega gledališča, zanemariti besedilo in se posvetiti efektom, o katerih smo govorili poprej. Temeljito sodelovanje dramaturga, pisatelja in režiserja bi moralo biti samoumevno, da bi se svet pravljice tako dramaturško

---

<sup>7</sup> Omenil bi svoje prevode inscenacije Maeterlinckove Modre ptice, Andersenovega Cesarjevega slavca in češke Princeze Majoneze na začetku sedemdesetih let, ki so jih z velikim uspehom nekaj let uprizarjali na zagrebških scenah.



kakor tudi režisersko pretočil v svet lutkovnega gledališča, to pa pomeni ustrezno preoblikovati bistvene verbalne strukturne prvine v verbalno-kinetične strukture prvine. Raba izdelanih predlog v vezani ali nevezani besedi s pretenzijo, da je to dokončno dramsko besedilo, kar se ne zgodi poredkoma, je pravzaprav zavračanje resničnega dramaturškega in režiserskega izziva. Dobro lutkarsko besedilo namreč ni dobro besedilo zato, ker se lepo bere; to tudi ni tisto besedilo, ki ga je moč izvajati kot dobro radijsko dramo. Dobro lutkarsko besedilo je tisto, ki bo razodelo in afirmiralo možnosti lutkovnega gledališča, dobra lutkarska pravljičnica pa bo hkrati afirmirala tudi pravljični svet. Tako lutkarstvo kakor pravljičnica izvirata iz davne preteklosti, tako da lahko o zametkih bajke in pravljičnice govorimo že v tistem času, ko je nastajala zmožnost govora (bajke so pripovedovane sanje), o začetkih lutkarstva pa v bibličnih časih (vejica je postala lutka v času Kajna in Abela). Pravljičnice in lutke so se pogosto srečevale v tej dolgotrajni zgodovini. Tudi dandanes je pomembno in potrebno takšno srečavanje, ki bo afirmiralo odlike in možnosti pravljičnice in lutke v sodobnem kontekstu.

Potemtakem torej moramo neprenehoma ustvarjalno premišljevati o možnostih lutkovnega gledališča in se konstruktivno poglobljati v kompleksno in navdihovalno sorodnost pravljičnice in lutkovnega gledališča, da bi obema navdihnili bolj žlahtno in krepkejšo vitalnost. Čedalje pogostnejše sodelovanje hrvaških lutkarskih teoretikov, praktikov in piscev s slovenskimi in slovaškimi kolegi ter tudi tistimi, ki pripadajo drugim narodnim kulturam, prinaša mnogo razveseljivih pobud, postavlja pereča vprašanja in ponuja priložnosti za prave odgovore, ki nas bodo privedli k uspešnemu uresničevanju zelo ambiciozno zastavljenega cilja.

*Prevedel France Vogelnik*

## OKO BESEDE 2006

### MLADINSKA KNJIŽEVNOST V OSNOVNOŠOLSKIH BERILIH

Enajsto srečanje slovenskih mladinskih pisateljev Oko besede je potekalo 17. in 18. novembra v Murski Soboti. Za program in organizacijo je tudi tokrat poskrbelo Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc, ki ga poosebljata Feri Lainšček in Franci Just s sodelavci.

Prvi dan se je zbralo približno sedemdeset pisateljev, literarnih teoretikov, knjižničarjev, urednikov, učiteljev in drugih spremljevalcev mladinske književnosti. V dopoldanskem času so pisatelji obiskali 19 pomurskih osnovnih in srednjih šol, popoldne je bil simpozij, ki ga je vsebinsko pripravila revija *Otrok in knjiga*, zvečer pa je v Hotelu Diana bila slavnostna podelitev 10. večernice, ki jo je prejel Dušan Dim za roman *Distorzija* (o nominirancih in nagrajencu smo podrobneje pisali v prejšnji številki revije *Otrok in knjiga*).

V Pokrajinski in študijski knjižnici v Murski Soboti je bila ob tej priložnosti postavljena razstava Večernična literarna bera 2005 (pripravila jo je Vesna Radovanovič) in Slovenska šolska berila skozi čas (iz bogate zasebne zbirke Marjana Marinška). V kavarni hotela Diana je bila na ogled še razstava Prvo večernično desetletje. Njena avtorica Vesna Radovanovič je predstavila vsa doslej nominirana in z večernico nagrajena literarna dela.

Drugi dan srečanja je bil namenjen razpravi o avtorskih pravicah in ogledu kulturno-zgodovinskih znamenitosti Murske Sobote.

Tema letošnjega simpozija je bila MLADINSKA KNJIŽEVNOST V OSNOVNOŠOLSKIH BERILIH. Izhodiščne teze je pripravila dr. Dragica Haramija, ki je simpozij tudi povezovala.

#### Izhodiščne teze

Na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije so med drugim navedena pojasnila, ki so neposredno vezana na učbeniško problematiko. 25. člen ZOFVI določa pristojnosti Strokovnega sveta za splošno izobraževanje, med drugim tudi potrjevanje učbenikov. V slovenskem prostoru imamo za vso osnovnošolsko izobraževanje potrjene učbenike, za posamezno leto izda Ministrstvo na podlagi predloga Strokovnega sveta seznam veljavnih učbenikov. Za

šolsko leto 2006/07 je tako veljavnih 34 beril za devetletno osnovno šolo (to je povprečno tri do štiri berila na razred), delovni zvezki z novim šolskim letom niso več predmet potrditve.

Zaradi pestre ponudbe veljavnih/potrjenih beril, med katerimi učitelji izbirajo eno berilo za aktualno šolsko leto, smo povabili sestavljalce beril, da predstavijo koncepte, ki so jim – ob upoštevanju učnega načrta – sledili pri oblikovanju osnovnošolskih beril. V razpravah smo želeli utrditi naslednje:

- zgodovinski pregled beril, razlike v posameznih obdobjih,
- razmerje mladinske in nemladinske književnosti (kar velja predvsem za tretje triletnje OŠ),
- razmerje med starejšo in novejšo književnostjo,
- razmerje med tujo in izvirno slovensko književnostjo,
- kriterij izbora avtorjev in njihovih del oz. odlomkov iz del.



*Vida Medved-Udovič, Darka Tancer-Kajnih,  
Dragica Haramija in Metka Kordigel Aberšek*

## O MLADINSKI LITERaturi, KNJIŽEVNI VZGOJI, DIDAKTIČNIH GRADIVIH IN ŠE ČEM

»Za otroke je le najboljše komajda dovolj dobro!«

V skladu s to modrostjo odrasli živimo in v skladu z njo odbiramo literaturo, za katero menimo, da se bo otrokom zdela enako dragocena, kot se je zdela ob branju / poslušanju / gledanju nam – takrat, ko smo bili sami recipienti – otroci, in danes, ko jo beremo v procesu žanrskega prenosa.

Na videz se zdi vse lepo in prav. A gornja teza ima kar nekaj napak:

- najprej si v tem primeru odrasli jemlje pravico, da posplošuje svoj literarni okus na generacijo, ki se od njegove razlikuje bolj, kot se je kdajkoli mlada generacija razlikovala od generacije svojih staršev,
- potem je teza napačna, ker zanemarja splošno priznano dejstvo, da mladinska literatura zastareva hitreje kot zastareva literatura za odrasle – in da je torej razpravljanje o kanonski mladinski literaturi še veliko bolj trenutna zadeva, kot je razpravljanje o kanonu nemladinske književnosti,
- in nazadnje zanemarja gornja teza eno temeljnih načel komunikacijske književne didaktike, po katerem ima vsakdo, tudi otrok, več vrst literarnorecepcijskih potreb – in potemtakem najboljše od najboljšega ni zmeraj tisto, kar iščemo v neki recepcijski situaciji. Danes pač ne govorimo več o literaturi, ki se jo spodobi brati, in o tisti, ki jo je treba brati pod klopmo ali ob svetilki pod odejo. Danes (tudi v šoli!) priznavamo vse vrste motivacij za srečevanje z literarnimi svetovi in zato z otroki razvijamo bralne strategije za branje vseh vrst literarnih besedil: tistih, za katere smo prepričani, da jih bodo naši učenci najverjetneje brali tudi svojim otrokom, in tistih, ki jih bo v naslednjih petindvajsetih letih, kolikor znaša čas, ki ga statistiki štejejo za zamenjavo generacij, najbrž zamenjalo kako drugo literarno besedilo.

In vendar je pojem kanona neločljivo povezan z avtorji učnih načrtov in šolskih literarnih besedil. Če odpremo katero izmed literarnih teorij, ki se ukvarja z vprašanjem kanona (kanonov), lahko ponavadi sicer preberemo vrsto trditev, ki relativirajo pojem (in eksistenco!) kanona (kanonov), a se na koncu vendarle skorajda praviloma lotijo še vprašanja, **kdo je tisti/ kaj je tisto, ki določa /kar določa, kaj je kanon**. In tam jih je (nas je) naštetih cela vrsta: od literarnih kritikov, ki kakšno delo opazijo, drugega pa spregledajo (pri čemer ni tako zelo pomembno, kaj v kritiki zares piše!), do založnikov, ki kaj sprejmejo v program založbe ali ne, programskih vodij gledališč, ki počno isto z gledališkimi programi in programi festivalov/ srečanj, avtorjev antologij, ki uvrščajo in izpuščajo, komisij, ki podeljujejo nagrade, univerzitetnih učiteljev književnosti, ki tako ali drugače oblikujejo literarni okus svojih študentov, ti pa nato na podlagi tega okusa kot odrasli v službi (na primer v kaki založbi) odločajo o tem, kaj se bo tiskalo in kaj ne. Na koncu te »imenitne« skupine literarnih teoretikov v zvezi s kanonom ponavadi omenjajo še avtorje učnih načrtov in avtorje učbenikov in šolskih beril. In zato se zdi pošteno, da le-ti povedo, kateri so tisti kriteriji, ki odločajo, kaj gre v berilo in kaj bo ostalo zunaj njega.

No, vse skupaj je težko otipljivo, a naj vsaj skušam razložiti, kako ravnamo:

Najprej je tu seveda (kljub vsemu!) kriterij kanona: v vsakem berilu (didaktičnem gradivu) mora biti ustrezno razmerje med besedili, ki pridejo vanj po kriteriju civilizacijskega kanona in po kriteriju nacionalnega kanona. V primeru mladinske književnosti seveda v prvem primeru ne gre za pridobivanje literarnega znanja, nekakšnega pregleda svetovne mladinske književnosti in v drugem primeru ne za pregled nacionalne mladinske književnosti, ampak za inkulturacijo v nacionalnem in civilizacijskem smislu. Človek postaja del nekega kulturnega prostora tudi (ali predvsem) s tem, da doživlja reči, ki so jih (ki jih) doživljajo tisti, v katerih krog spada. To povezuje, daje občutek identitete. In Evropejci smo pač skorajda vsi po vrsti doživljali *Rdečo kapico* in *Grdega račka* in *Piko Nogavičko*. In to povezuje. Kakor povezuje nas Slovence, da vsi vemo, kaj se bi zgodilo, če zvečer ne bomo pospravili copat, kaj se bo zgodilo nekega dne, ko se bo zbudil stari mož pod Peco, in kako je bilo, ko je Mojca Pokrajculja našla krajcarček. Tega namreč Angleži ne vedo. Oni doživljajo podobne občutke, kot jih mi ob Petru Klepcu, če jih kdo spomni na Merlina in kralja Arturja in viteze okrogle mize ... To in ne literarnozgodovinsko znanje je razlog, da je v berilu ustrezno razmerje domače in tuje mladinske literature.

Do tu seliš lepo. A iz bogastva svetovne in nacionalne mladinske književnosti je vendarle treba odbrati.

Po načelu nekakega individualnega kanona?

Individualnega literarnoestetskega okusa?

Pravzaprav ne!

Avtorje beril nas namreč zavezuje učni načrt za književno vzgojo. In ta ima natančno določene cilje, ki opredeljujejo, katere segmente recepcijske zmožnosti je treba do katere stopnje razviti v določenem obdobju otrokovega šolanja. In učni načrt je nadvse resna zadeva, ki jo je treba upoštevati! Preden nam oblasti berilo potrdijo, nekdo skrbno preveri, ali z izbranimi besedili in pripadajočim didaktičnim instrumentarijem zares »pokrivamo« vse cilje. Zadeva je tako resna, da smo se v naši ekipi nekajkrat odločili sami narediti razpredelnico, v kateri smo označili, h katerim literarnorecepcijskim ciljem je usmerjeno branje katerega mladinskega literarnega besedila in tako evalvatorju olajšali preverjanje, ali smo s svojim izborom zares izpolnili vse didaktične obveznosti.

Saj veste, o čem govorim. Učni načrt določa, da naj otroci od spontane recepcijske zmožnosti k reflektivni recepcijski zmožnosti (če uporabimo Jaussovo terminologijo) stopajo tako, da razvijajo:

- zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb (v primeru, ko avtor v literarni stvaritvi v ta namen uporabi strategijo neposrednih ali, kar je z recepcijskega zornega kota veliko bolj komplicirano, strategijo posrednih besedilnih signalov),
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa,
- možnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega prostora,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja avtorjeve perspektive in notranjih perspektiv literarnega sveta,
- možnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja meje med resničnostjo in fikcijo,

- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja, ki je povezana s poznavanjem značilnosti besedilnih vrst, torej literarnih zvrsti, vrst in žanrov,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja tistih segmentov literarnega besedila, ki ustvarjajo literarni učinek z medbesedilnimi korelacijami ...

To pa je velika množica nalog. In če jih hočemo izpolniti, izbor iz nacionalnega in civilizacijskega kanona in nekanona naenkrat ni več stvar individualnega literarnega okusa. Izbor besedila postane zahtevna zadeva. Še posebej, če v konceptu na učenca osredinjene književne vzgoje upoštevamo:

- kriterij primernosti aktualni otrokovi recepcijski zmožnosti in
- kriterij za obdobje značilnih literarnih interesov!

In, da bi bila zadeva še bolj zapletena, upoštevamo avtorji beril še generacijski literarni interes. Kar pomeni, da institucije, ki ta generacijski literarni interes spremljajo, vprašamo, kaj otroci trenutno radi berejo.

Skratka!

»V literarna berilo za otroke le najboljše, ker je najboljše komajda zadosti dobro,« ni niti uporabno načelo, še posebej pa ne **kriterij**, na podlagi katerega bi lahko avtorji didaktičnih gradiv ena besedila odbirali, druga pa pri tem početju pustili zunaj! Danes je pri odločitvi, kaj v berilo in kaj raje ne, pomembno vse kaj drugega!

Igor Saksida

## KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI

Kakšno je ustvarjalno branje umetnostnih besedil? Kako se pri sodobnem pouku književnosti spreminja pojmovanje vloge mladega bralca? Književna didaktika na ti dve vprašanji odgovarja predvsem tako, da pojasnjuje, katere so temeljne značilnosti sodobnega pouka književnosti in kaj je najpomembnejša razlika med sodobnim in tradicionalnim književnim poukom. Zdi se, da se je bistveno spremenila prav vloga **učenca**; ta je bil v okvirih tradicionalnega pouka soočen z množico besedil, sprejemal je njihovo razlago, ki ni bila njegova, ter bral in obnavljal vzgojna, neredko zastarela in estetsko problematična besedila. Za komunikacijski pouk književnosti je bistveno spoznanje, da je branje književnosti **dialog**; ta dialog poteka:

- med učencem in književnim besedilom – **branje** književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije ter
- med učenci samimi (učenec – učenec) ter učenci in učiteljem (učenec – učitelj) o književnem besedilu – ni dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«; o prebranem se je treba tudi **pogovarjati**, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati ...

Učenčevi spontani, subjektivni odzivi na besedilo – torej njegovo lastno branje – so izhodišče sodobnega književnega pouka. Na podlagi pogovora o književnosti, predvsem o prezrtih sestavinah/plasteh besedila pa se postopoma bližamo t. i. »popolnejšemu« literarnemu doživetju, torej globljemu, bolj prepričljivemu oz. zanimivemu razumevanju prebranega. Otroški spontani, prvotni odzivi na besedilo so torej predvsem osnova, nikakor pa ne končni cilj književnega pouka – prepričanje, da se branje slehernega bralca lahko dograjuje in izpopolnjuje, pa navsezadnje tudi osmišlja učiteljevo vlogo pri skupnem branju besedil. Osrednji problem književnega pouka je torej, kako pomagati učencu k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega besedila. Razvidno je, da temeljne usmeritve sodobnega dialoškega pouka književnosti ni mogoče najti niti v literarni vedi in njenih razlagah književnega besedila, ki naj bi se jih mladi bralci učili, niti v prevelikem poudarjanju otroškega spontanega, »čistega« bralnega doživetja in njegovega subjektivnega razumevanja besedila. Učenec kot bistveni člen komunikacijskega književnega pouka besedilo »dograjuje« – pri tem črpa iz sveta lastnih predstav (zunajliterane, medbesedilne, medijske izkušnje), kar pomeni, da z aktivno domišljijo opomenja, »oživlja« sicer mrtve črke na papirju. Pri tem postopku – pogosto gre za zapletene miselne dejavnosti – vključuje izkušnje iz realnega sveta (zunajliterana pogojenost literarnoestetskega doživetja), iz že prebranih književnih besedil (medbesedilna izkušnost) ter iz sveta filma oz. medijev, pa tudi sodobne tehnike in z njo povezanih pripovedi, npr. iz sveta računalnikov (svetovni splet, igrice ipd.). Prav glede na tovrstne izkušnje se bralci med seboj razlikujejo, tako da je za vsako (otroško) razumevanje književnega dela mogoče reči, da je enkratno, »unikatno«.

Bistveno vprašanje za učitelja je, katera **načela** upoštevati, ko je pred izbiro besedila (za obravnavo v razredu). Glede na sodobna spoznanja o subjektivnosti branja, tj. o tem, da lahko vsak bralec po svoje razume besedilo in da nobeno besedilo ni zanimivo samo po sebi ali zato, ker je tako zapisala književna veda, postane osrednje načelo izbora t. i. **relevantnost** besedil – besedilo je za bralca relevantno le, če s kako prvino (temo, problemom, junakom ipd.) nagovarja mladega bralca, živečega v konkretnem prostoru/času. Jasno je, da na tej stopnji utemeljevanje relevantnosti književnega pouka v t. i. »literarni razgledanosti«, torej v poznavanju književnosti, ne bi imelo prave veljave: mladi bralec si namreč težko predstavlja, zakaj bi bilo znanje o književnosti samo po sebi vrednota. Hkrati pa velja tudi upoštevati, da znanje o književnosti še ne pomeni tudi razvitih zmožnosti za samostojno doživljanje in razumevanje besedil: bralec sicer lahko o leposlovju veliko ve, vendar ga »ne zna« brati oz. ga ne bere rad. Sodobni pouk književnosti – tudi npr. v tretjem triletju devetletke – zato zelo omejuje obvezni nabor besedil – torej besedil, ki naj bi jih brali vsi otroci v naši šoli. Te avtorje in besedila označuje še učni načrt (UN: 56) s ciljem »učenci spoznavajo kanon mladinske književnosti« – gre torej za avtorje, ki so po pomenu in primernosti razvojni stopnji bralca za posamezni razred ključni. Vendar pa je tudi med »temeljnimi« avtorji potrebno izbirati ne pa obravnavati kar vseh po vrsti – zato učni načrt (UN: 57, 58) navaja **PREDLAGANA**, ne pa npr. obvezna besedila za uresničevanje ciljev. Ali drugače: učitelj, pa seveda tudi sestavljavci beril, na podlagi lastne presoje, izkušenj, razgledanosti, poznavanja otroških odzivov izberejo besedila za uresničevanje ciljev tako med avtorji oz. deli, navedenimi v učnem načrtu, kot tudi širše. Pri tem se je

nujno odreči želji/utvari, da bodo učenci spoznali vsa najpomembnejša ali »najboljša« dela slovenske in svetovne mladinske književnosti. Tudi učitelj pri sodobnem pouku pač ne more biti več tisti, ki »ve vse« o književnosti; sodobne zasnove didaktične obravnave mladinske književnosti otroško **dopolnjevanje** »šolskega izbora besedil« upoštevajo: mladega bralca usmerjajo v samostojno iskanje knjig, opozarjajo ga na vlogo knjižnice, spodbujajo ga, da besedila med seboj primerja, jih po svoje komentira in se o njih pogovarja s sošolkami in sošolci ipd. Tako se bralčevo razumevanje besedila med branjem in v dialogu z drugimi bralci razvija in dopolnjuje. Smiselnost oz. relevantnost besedila za bralca izhaja potemtakem iz tega, da mu le-to ponuja priložnost za **razvijanje bralne zmožnosti**: bralec bere (po svoje), vendar lahko bere tudi bolje; razvijanje bralne zmožnosti torej poteka predvsem kot dialog o prebranem.

### **Branje kot preseganje spoznavnih omejitev stvarnosti**

Spoznanje, da književnost omogoča razvijanje bralne zmožnosti preko različnih »pogovorov«, pa ni edini odgovor na vprašanje, v čem je leposlovje za bralca relevantno. Nam književnost res ponuja zgolj in samo užitek bralne sposobnosti in njenega izpopolnjevanja? Beremo res predvsem zato, da bi se o prebranem s kom pogovarjali in ob tem poglobili naše razumevanje besedila? Brez dvoma utemeljujejo branje še drugi razlog, ki se jim je možno približati ob upoštevanju zapisov ustvarjalcev o tem, kaj je užitek ustvarjanja književnosti. Tako je Dane Zajc zapisal naslednjo misel: »Pisanje pesmi za otroke je čisto estetsko dejanje, je ustvarjalno dejanje, je približevanje nedoraslemu svetu (...). Pisanje pesmi za otroke je popotovanje v svet nemogočega, je ustvarjanje utopičnega in je tako tisto, kar imenujemo avantura.« Pisanje kot »avanturo« – ustvarjanje nenavadnega, celo neverjetnega, a prav zato toliko bolj zabavnega in privlačnega sveta – opredeljujejo v svojih razmišljanjih tudi drugi avtorji: nekaterim je pisanje predvsem igra z jezikom (pri Borisu A. Novaku kot »prebesedene besede«), drugim čudenje naravi, barvam, zvokom, prostranstvom (Bina Štampe Žmavc: *Nebeške kočije*), tretjim možnost za vračanje v svet pravljic, četrtim opazovanje realnega sveta otrok in pogovor z njim; tako piše npr. Slavko Pregl, 1980: 95: »Meni je veliko do teh pogovorov. Dokler jih imam in dokler so še kolikor toliko pristni, si upam pisati za otroke.« Zapisati je torej mogoče, da jim je mladinska književnost predvsem možnost za ustvarjanje svojevrstne domišljjske realnosti – take, ki nikoli ni povsem skladna z zunajliterarno realnostjo, ampak je njen komentar, njena alternativa, celo upor zoper njo. Prav v tem pa se skriva tudi drugi bistveni odgovor na vprašanje, v čem je leposlovno besedilo relevantno za (mladega) bralca: branje je priložnost za vstop v svet, ki ni enak realnosti, je torej možnost za **preseganje spoznavnih omejitev**, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje, ter »sprejeta tehnika za razširitev razprave o življenjskih možnostih« (M. Grosman, *Bralec in književnost*, 1989: 23). Branje je torej »pot preko meja vsakdanjosti«, bralčevo ustvarjalnost ob branju pa prvovrstna možnost za izražanje lastnih stališč, pa tudi problemov in stisk. Predvidljivost vsakodnevnega »urnika« se lahko opazno zmanjša, če je v njem prostor za domišljjsko potovanje v svet, ki obstaja le med platnicami knjige: v svet pravljичnih junakov, pesniškega jezika, fantastike in življenja drugih ljudi – to pa je, tako kot pisanje, svojevrstna »avantura«.



Svet književnosti je v svoji drugačnosti tudi zelo **raznolik**. Pisanje mladinske književnosti namreč izvira iz avtorjevega vživljanja v otroštvo, podob otroka ali mladostnika pa je (v spominu in v tudi v književnosti) lahko veliko. – Kaj je **otročstvo**? Na to vprašanje si mladinski ustvarjalci odgovarjajo različno – otroštvo je v književnosti igra, posnetek stvarnega sveta (resničnost), upor zoper pravila odraslih, čudenje podobam sveta, razlaganje sveta in spomin.

Značilnosti komunikacijskega pouka književnosti in merila za izbor primernih književnih besedil je mogoče povzeti v naslednja priporočila:

- branje književnosti je **dialog** med učencem *in* književnim besedilom, a tudi med učenci ter učenci in učiteljem o književnem besedilu,
- književno besedilo omogoča, da se, ob upoštevanju dialoški književnega pouka, bralčevo subjektivno razumevanje **razvija in pogloblja**,
- branje je možnost za **preseganje spoznavnih omejitev**, ki jih vzpostavlja vsakdanje življenje,
- mladinska književnost je glede na dojetje otroštva **raznolika**, otroštvo ustvarjalci pojmujejo kot igro, posnetek stvarnega sveta (resničnost), upor zoper pravila odraslih, čudenje podobam sveta, otroško razlaganje sveta in kot spomin,
- književnost nagovarja mladega bralca z **bogastvom žanrov, podob in tem**,
- šolsko branje književnosti je zanimivo tudi zaradi **pestrosti didaktičnega instrumentarija** ob izbranih besedilih.

**Vida Medved Udovič**

## **BERILA IN KULTURNA IDENTITETA MLADIH**

Berila, učbeniki slovenske književnosti, so didaktično strukturirana literarno-zgodovinska dela, namenjena izobraževanju o slovenski književnosti. Že berila S. Miheliča (1978–81, več izdaj) so opuščala model berila kot zgolj antologije z najnужnejšimi stvarnimi opombami. Najbolj je berila vsebinsko preoblikoval projekt prenove beril za višje razrede osnovnih šol, ki sta ga 1987–91 uresničila G. Kocijan in S. Šimenc z osnovnošolskimi berili za 5. (*Pozdravljeno, zeleno drevo*), 6. (*O domovina, ti si kakor zdravje*), 7. (*Vezi med ljudmi*) in 8. razred osnovne šole (*V nove zarje*). Bila so bogato didaktično opremljena z literarnovednimi in literarno-estetskimi dodatki, didaktičnimi navodili, sporočilnimi spodbudami, popravljene izdaje pa tudi z vajami. S takšnimi berili/učbeniki se je začelo učbeniško obdobje v književnem izobraževanju v osnovni šoli.

Sodobna osnovnošolska berila se bolj usmerjajo k razvijanju književnih interesov in bralne kulture mladih bralcev kot k antološki predstavitvi umetnostnih besedil. Šele proti koncu osnovne šole (3. triletje) postajajo reprezentativna tudi glede na literarni kanon.

## Uvod

Pomembno vodilo beril je prikazati predvsem slovensko klasično in sodobno književno ustvarjalnost, pa tudi ustrezni delež ključnih avtorjev, ki odsevajo kulturno identiteto slovenskih pokrajin.

Med berili bomo več pozornosti namenili berilu za 6. razred devetletne osnovne šole *Kdo se skriva v ogledalu?* predvsem glede na zastopanost primorskih avtorjev.

Berila v devetletni osnovni šoli temeljijo pretežno na slovenskih sodobnejših besedilih z otroško/najstniško književno osebo in preverjeno literarno vrednostjo ter z nekaterimi mejnimi literarnimi žanri (dnevnik, trivialni mladinski roman, strip). Didaktični instrumentarij sledi komunikacijskemu vidiku poučevanja in učenja (mladinske) književnosti in razširja učenčeve recepcijske zmožnosti predvsem z dejavnostmi, ki osmišljajo besedilno stvarnost z njegovimi domišljjskimi, čustvenimi in spoznavnimi zmožnostmi ter bralnimi izkušnjami. Vsekakor je vloga beril v osnovni šoli v postopnem razkrivanju pripovednih, lirskih in dramskih besedil slovenskih avtorjev, ki jih mladi bralci dešifrirajo zaradi bralnega užitka in veselja ob sestavljanju vedno novih pomenov.

## Koncept beril

Poudarek izbora besedil v berilih je na tematskem pristopu z nakazanim zvrstnovrstnim principom delitve literature in s konkretno ponazoritvijo osnovnih literarnoteoretskih pojmov. Nekatere teme so usmerjene v branje za zabavo oz. v branje humornih in zabavnih zgodb, pesmi in iger. Izbrana besedila zaokroža sproščeno voden didaktični instrumentarij, ki se naslanja na učenčevo doživljanje besedila in njegove domiselne odzive. V berilih so vključeni še stripi, odlomki iz lahkotnejših sodobnih mladinskih romanov, dejavnosti ob teh besedilih so namenjene ustvarjanju grafitnih, stripovsko naravnanih »plakatov«, raznovrstnim improvizacijam, smešnim podajankam, govornim nastopom, npr. predstavitev najsmejnejše knjige ali odlomka.

V berilih 4., 5. in 6. razreda so najpogosteje zastopana kanonizirana besedila iz mladinske književnosti, in sicer pravljice, živalske zgodbe, pripovedi z otroško glavno književno osebo, pesmi in pravljичne igre.

Pri pravljicah je praviloma upoštevan izbor iz *Učnega načrta za slovenščino* (1998), predvsem velja to za slovensko sodobno in klasični avtorsko pravljico, dodani so še primeri pravljice drugih kultur (afriška, kitajska, argentinska ipd.), vključena pa je tudi večdelna slovenska ljudska pravljica. Didaktični instrumentarij ob njih je sistematičen, s poudarkom na spodbujanju pripovedovanja in ustvarjalnega pisanja, predlagan je pravljični projekt, da učenci usvojijo pravljično shemo.

Med živalskimi zgodbami je zastopana kratka sodobna živalska pravljica, didaktični instrumentarij je usmerjen v prepoznavanje glavne in stranske književne pravljичne osebe in v razlikovanje dveh vzporednih svetov – sveta ljudi in sveta poosebljenih živali.

Pripovedi z otroško glavno književno osebo izstopajo po vedrini, humorju in radovednosti, vendar so vključene tudi nekatere tabu teme – ločitev staršev, smrt v družini, osamljenost; didaktični instrumentarij se usmerja v spodbujanje različnih vrst identifikacij, kot so asociativna, sočutna, delno katarzična.

Izbor pesemskih besedil v berilih se praviloma naslanja na *Učni načrt*, didaktični instrumentarij pa spodbuja določanje pesniške teme in zaznavanje pesniških podob. Učence usmerja v zvočne/glasovne, besedne in besedilne igre ter prepoznavanje razpoloženja, ki ga poleg besednega pomena poudarja predvsem zvočna/glasovna oblikovanost pesmi. Poživitev predstavljajo likovno nonsensna besedila in sodobnejše inačice izštevank (npr. B. A. Novaka).

Pri dramatik/gledališču didaktični instrumentarij nakazuje, da so nekatera besedila namenjena v prvi vrsti, da jih igramo, veliko predlogov dejavnosti je namenjenih oživljanju besedil z igralnimi improvizacijami, ki učence postopno vodi k opazovanju neverbalnih prvin in spodbujanju ustvarjanja gledališke resničnosti – gledališkega prostora, simbolno ločenega od gledalcev, na katerem zaživi vzporedni svet.

Kratek vpogled na berila v tretjem obdobju osnovne šole, tj. v 7., 8. in 9. razredu kaže, da je tudi v njih praviloma upoštevan izbor umetnostnih besedil iz *Učnega načrta za slovenščino*, besedila so razvrščena po tematskem in zvrstno-vrstnem principu. Svoje mesto imajo kanonska besedila od antike do sodobnosti, vendar so pri njihovem izboru sestavljalci upoštevali predvsem zmožnost učenčeve identifikacije s književnimi osebami v izbranih besedilih in zahtevnost slogovnih postopkov in filozofskih, idejnih izhodišč besedil.

Vsebinsko preoblikovanje beril je prispeval projekt prenove beril za višje razrede osnovnih šol, ki sta ga 1987–91 uresničila G. Kocijan in S. Šimenc. Toda od leta 1997 so začela nastajati inovativna berila, imenovana tudi alternativna; posodobljeni koncept beril je s svojo avtorsko skupino usmerjal Igor Saksida. Nova berila pa so že temeljila na porajajočem se kurikulumu za književnost v OŠ, predvsem so upoštevala cilje in standarde znanja za književnost ob koncu devetletne OŠ. Osnovnošolska berila za devetletko *Kdo se skriva v ogledalu* (6. r.), *Sreča se mi v pesmi smeje* (7. r.), *Dober dan, življenje* (8. r.), *Skrivno življenje besed* (9. r.) so svojo razpoznavnost, drugačnost in svežino ustvarila predvsem z uravnovešenim zlitjem tradicionalnega s sodobnim, rahlo trivialnega z visoko umetniškim in z žanrsko pestrostjo.

Berila prinašajo pretok idej, povezanih z besedno umetnostjo, od enega naroda k drugemu. Ko umetnost iz ene kulture vstopi v prostor druge, postane del živeče kulture. Medsebojni vpliv slovenske in tujejezične kulture se kaže tudi v dinamični energiji, ki jo ustvarja nova književna umetnost.

## **Raziskava beril**

Kako je z raziskovanjem sodobnega književnega pouka glede na zasnovo novonastalih beril, nam razkriva prispevek z naslovom *Analiza beril za 5. razred osnovne šole* Klemna Laha. V njem ga je zanimal problem prikritega kurikulumu oz. »ideološke ranljivosti« književnega pouka, zanimalo ga je tudi, ali so se pri izboru besedil odrazile konkretne zgodovinsko-politične spremembe v preteklih petih desetletjih (povojno obdobje, obnova, socialistični politični sistem, pripadnost političnim blokom, razpad države, političnega sistema, demokratizacija, osamosvojitve, vojne v bližnji soseščini itd.). Avtorjeva pričakovanja so bila, da se v berilih uresničujejo tudi aktualni družbenopolitični in ideološki cilji, ki pa se s postopno demokratizacijo slovenske družbe vendarle spreminjajo tako, da izbor besedil

temelji tudi na temah, ki ubesedujejo odpravljanje nestrpnosti do drugačnosti, odpravljanje spolne neenakopravnosti, upoštevanje avtonomnega otroškega sveta ipd. K. Lah je obravnaval vsa petošolska povojna berila (1950–2000). Analiziral je naslednje kategorije: besedila, avtorji, literarni liki, druge kategorije (drugačnost, prvoosebni pripovedovalec, vojščaki, oče in mati). Pridobljeni podatki bodo zanesljivo koristni za nadaljnje raziskave tako pomembnih del, kot so šolska berila.

### **Didaktični instrumentarij v berilih**

Didaktični instrumentarij ob besedilih v sodobnih berilih devetletne OŠ je sistematičen in nagovarja mladega bralca s strokovno še neobremenjenim jezikom, vendar je hkrati natančen in živ, saj spodbuja učenčeve dejavnosti k individualnemu nadgrajevanju besedilnih svetov in k usvajanju temeljnega književnega znanja.

Berila kot strokovno kakovostni učbeniki književnosti lahko ob dobrem poučevanju bistveno prispevajo k poglobljanju in razširjanju učenčeve recepcijske zmožnosti in dograjevanju temeljnega književnega znanja ter kulturne identitete. Cilji, ki si jih pri književnem pouku zastavlja prenovljeni Učni načrt Slovenščina, smiselno usmerjajo književni pouk, seveda le pod pogojem, da so učenci deležni kvalitetnega komunikacijskega pouka izbranih književnih besedil in tudi dejavno vključeni kot soustvarjalci besedilnih svetov. Bralne strategije, ki omogočajo učencem od začetka do sklenitve devetletne OŠ, da se razvijejo v polnokravnega uporabnika različnih vrst besedil, so nakazane tudi v književnodidaktičnem instrumentariju v berilih.

Vednost o slovenski književnosti in živi slovenski kulturi v krajih, kjer živimo, so ključne v času našega novega položaja v Evropi. Ključ za razumevanje nas samih se skriva pravzaprav v umetnosti, še posebej v literarni, s katero vstopajo mladi v dialog z drugimi literaturami in kulturami.

### **Primorski avtorji v berilu *Kdo se skriva v ogledalu?***

Osvetlili bomo berilo za 6. razred devetletne osnovne šole *Kdo se skriva v ogledalu?* glede na zastopanost primorskih avtorjev in njihov pomen pri oblikovanju učenčevega bralnega doživetja.

Berilo *Kdo se skriva v ogledalu?* je zasnovala avtorska skupina, in sicer B. Golob, V. Medved Udovič, M. Mohor in I. Saksida že l. 1997; berilo je doživelo več zaporednih ponatisov in prenovljeno izdajo z zgoščenko v letu 2004. V njem je 63 besedil, ki jih je napisalo 43 avtorjev. Med primorskimi avtorji (4) so zastopani France Bevk (Zakojca), Bogomir Magajna (Gornje Vreme), Radivoj Rehar (Šturije pri Vipavi) in Pavle Zidar (kraj rojstva Slovenski Javornik, dolgo živel v Luciji). Besedila iz mladinske književnosti, zastopana s primorskimi mladinskimi pisci, so naslednja:

- Radivoj Rehar, pesem *Juri in kača belouška* (zbirka *Koromandija*, 1927)
- F. Bevk, odlomek iz povesti *Pastirci* (1935) in slika/prizor iz otroške igre *Bedak Pavlek* (1925),
- B. Magajna, črtica *Ananas* iz zbirke krajših pripovedi *Racko in Lija* (1943)
- P. Zidar, poglavje z naslovom *Spužva* (*Glavne osebe na potepu*, 1975).

**Pesmi** v navedenem berilu prinašajo izbor avtorjev predvsem slovenskega mladinskega pesništva. Pesemska besedila (18) upesnjujejo motive o otrokovem čudenju naravi, radoživosti, o bivanjskih vprašanjih, upesnjene so zvočne/glasovne, besedne in besedilne igre in humor. Edini primorski pesnik v berilu je **Radivoj Rehar** s pesmijo *Juri in kača belouška*. Pesem se začneja z verzi, ki aludirajo na bošnjaško, južnoslovansko balado *Hasanaginico* (1774), le-ta poje o družinski tragediji agine družine, Reharjeva pesem pa pravzaprav parodira junaško pesem. Junak pesmi Juri se s svojo potepuško vojsko spopade s kačo belouško, za junaški podvig pa mu regljajo hvalospev žabe v mlaki. Učenci v književnodidaktičnem instrumentariju k besedilu sicer ne zvedo ničesar o junaških baladah in ljudski pesmi, pač pa so usmerjeni k humorni pesniški perspektivi in pravljičnim prvinam ter ustrezni govorni interpretaciji navedene pesmi. O pesniku Radivoju Reharju (1894–1969) so v berilu posredovani osnovni biografski podatki, ki ga glede na kraj rojstva, Šturije pri Vipavi, in smrti, Koper, uvrščajo med primorske avtorje. Tudi sicer o tem primorskem avtorju ni najti prav veliko podatkov. Učenci pa na medmrežju lahko poiščejo marsikatero zanimivost iz avtorjevega ustvarjanja. Nedvomno je uporaben podatek, da je Mladinska knjiga (emka.si – spletna knjigarna Mladinske knjige) 1. 1996 ponovno izdala v zbirki Domen Reharjev mladinski roman *Argonavti* v 2 zvezkih. V opisu knjige na spletnih straneh knjigarne je zapisan podatek, da je Radivoj Rehar tržaški (?) pisatelj, več podatkov je zapisanih o ilustratorju *Argonavtov* Matjažu Schmidtu. Za učence je poveden odziv mlade bralke, ki knjigo *Argonavti* priporoča predvsem zato, ker ji je razširila obzorje<sup>1</sup>.

V COBISS-u je pod Radivoj Rehar najti 21 zadetkov. Poleg *Argonavtov* (1. izd. 1934) so za mladega bralca priporočljivi še naslovi zvočnega posnetka *Juri in Belouška* (1997) Slavka Osterca, besedilo Radivoja Reharja, *Vipavske povesti* (1933), *Pesmi o kraljeviču Marku*, srbske narodne pesmi o kraljeviču Marku (1932) (prevajalec Radivoj Rehar). Tudi Reharjev oz. Trnovčev strip *Za očetom* (1956) ilustratorja Miki Muštra bi bil lahko privlačno branje. Med pesniškimi zbirkami pa so učenci seznanjeni že v berilu z zbirko *Koromandija*, pesmi za mladino (1927).

**Pripovedi** v berilu *Kdo se skriva v ogledalu* upovedujejo otroško/najstniško književno osebo z značilno vedrino, humorjem, radovednostjo in otroštvom nekoč. Med primorske mladinske pripovednike so uvrščeni **France Bevk**, **Bogomir Magajna** in **Pavle Zidar**.

Bevkovi *Pastirci* (1935) so več desetletij po izidu tvorili železni repertoar šolskega branja, šele devetdeseta leta prejšnjega stoletja so nekoliko omilila pritisk Bevkovih mladinskih pripovedi na seznamih domačega branja, bralne značke in obveznega izbora v šolskih berilih. Tako je v obravnavanem berilu le ena izmed Bevkovih pripovedi, tj. odlomek iz mladinske povesti *Pastirci*. Tema odlomka upoveduje otroštvo nekoč z nepreseženim motivom razdrtega prijateljstva in užajenosti med otroki. Pastirska družčina nagajivih dečkov Lenarta in Ferjanča ter razvajane deklice Terezke postavlja mlade pastirje pred težko preizkušnjo, kako živeti v sožitju in gojiti prijateljstvo. V odlomku je nerazrešen spor med nastopajočimi osebami zaradi skaljenega prijateljstva in nesprejemanja sožitja med vpletenimi lahko učinkovita motivacija za branje pripovedi v celoti.

---

<sup>1</sup> V rubriki Vaše mnenje spletne knjigarne MK učenka zapiše: »Ko sem to knjigo prebrala pravič, so se mi pojmi o grški mitologiji razjasnili pa tudi reševanje križank je bilo lažje. Kdor prebere to knjigo, si resnično razširi obzorje. Super je!« (Odlična knjiga – Mojca)

Književnodidaktični instrumentarij ob odlomku ne odpira socialne problematike Bevkovih književnih oseb – otrok, ki so že v preranem otroštvu morali poskrbeti za svoje preživetje kot bajtarski otroci s služenjem pri bogatejših kmetih. Usmerjen je v zaznavanje odnosov med otroki na paši nekoč, ko le-ti morajo sami razreševati medsebojne spore, zamere, majhna zatiranja in spopade za premoč z zvijačami, dobrikanjem, posmehom pa tudi z iznajdljivostjo, domiselnostjo in pogajanjem. To so pravzaprav pogoste teme sodobnih mladinskih pripovedi, ki prikazujejo vse prej kot idilično otroštvu današnjih otrok.

Da besedilo govori o otrocih nekoč, je mlademu slovenskemu bralcu razumljivo, saj so nastopajoči mladi vpeti v odgovorno delo brez nadzora odraslih, kar je danes mladim težje predstavljivo. Hkrati pa odnosi med mladimi v pripovedi živo in prepričljivo prikazujejo problematiko odraščanja in uveljavljanja, v čemer je Bevk pronicljiv opazovalec in tenkočuten zapisovalec čustvovanj in doživljanj odraščajočih.

O Francetu Bevku (1890–1970) so v berilu ob njegovem mladinskem dramskem besedilu *Bedak Pavlek* dovolj izčrpnih bio-bibliografskih podatki, ki učence seznanjajo tudi s tem, da so bili *Pastirci* posneti kot celovečerni mladinski film. Film je tudi na videokaseti.

Na medmrežju (emka.si – spletna knjigarna Mladinske knjige) o *Pastircih* učenci preberejo, da je Mladinska knjiga l. 2001 izdala v knjižni izdaji dve Bevkovi mladinski pripovedi, in sicer *Grivarjeve otroke*<sup>2</sup> in *Pastirce*<sup>3</sup>. Bralni odziv obeh pripovedi je prispeval le odrasli bralec z nostalgičnim zapisom<sup>4</sup>.

Magajnova črtica *Ananas* iz knjige *Racko in Lija* (1943) je umeščena v mestno okolje večkulturnega in večjezičnega obmorskega Trsta s prve tretjine prejšnjega stoletja, kar pripovedovalec že v začetku črtice posebej poudari, ko zapiše: »Ti otroci vseh narodnosti, potepenci iz Starega mesta, so se razumevali med seboj, kot da bi govorili le en jezik. Njihovi očetje so se gnali za zaslužkom po tovarnah, matere so se trudile s pranjem perila visoko gori v petem, šestem nadstropju ali na podstrešjih. Otroci so bili izročeni ulicam in trgom« (str. 111).

Tema prijateljstva je v črtici *Ananas* prikazana v povsem drugačni luči kot v odlomku Bevkovih *Pastircev*, saj so otroci v Magajnovi črtici zavezniki in so se pripravljani tudi žrtvovati za še posebej zatiranega tovariša. Tudi književnodidaktični instrumentarij ob besedilu usmerja mlade bralce v zaznavanje nesebičnega tovarištva in razumevanja stisk prijateljev. Tudi to besedilo govori o otrocih nekoč, vendar je vpeto v povsem drugačno okolje kot pri *Pastircih*. Hribovska pokrajina s svojo slikovitostjo v nasprotju z mestnim pristaniškim koloritom odpira drugačne igre in tudi skrbi otrok, za katere odrasli predvsem iz socialnih razlogov ne morejo poskrbeti in jih zaščititi.

---

<sup>2</sup> Na straneh spletne knjigarne Mladinske knjige preberemo o Bevkovi pripovedi naslednje: »Grivarjevi otroci je presunljiva zgodba o treh sirotah, ki so morali že mladi v širni svet. Niti tega niso vedeli, ali se bodo še kdaj videli. Življenje je kot veliko kolo ... Danes žalost, jutri radost ...« (emka.si, 25. 8. 2005).

<sup>3</sup> O drugi pripovedi pa je takle opis: »V *Pastircih* se prepletajo drobni medsebojni spori in veliko zaveznitvo med mladimi pastirji. Bevk sam je imel to knjigo za svoje najboljše delo (isto).

<sup>4</sup> »Zgodbi sem bral kot otrok in še vedno sta odlični in še vedno ju imam na svoji knjižni polici. Zgodbi sami sta odlični – skratka, slovenska klasika!« (isto).

Bogomir Magajna (1904–1963) je v berilu predstavljen z osnovnimi bio- bibliografskimi podatki, s poudarkom na njegovih mladinskih delih.

Medmrežje (knjiga.org. – spletna knjigarna) seznanja učence, da je knjigo *Racko in Lija*, v kateri je črtica *Ananas*, mogoče kupiti poceni kot rabljeno knjigo.<sup>5</sup>

Zidarjeva pripoved *Spužva* iz knjige *Glavne osebe na potepu* (1975) tematizira odraščanje in hrupne nagajivosti nekega petega razreda, ki kaže posebno veselje nad domiselnim izmišljanjem vzdevkov za svoje učitelje in učiteljice, ki so bili seveda vse do devetdesetih let prejšnjega stoletja še tovariši in tovarišice. Dogajanje doseže svoj višek, ko nov sošolec prinese opravičilo staršev, naslovljeno z učiteljičinim vzdevkom Spužva. Razplet zgodbe je humoren in spravljiv s kančkom slabe vesti zaradi zavajanja novega sošolca. Književnodidaktični instrumentarij ob besedilu obravnava izmišljanje vzdevkov med šolarji in nerodnosti, ki jih le-ti povzročajo nič hudega slutečim učiteljem. Učenci opazujejo dogajanje v besedilu skozi oči enega izmed učencev petega razreda, kar deluje v besedilu bolj prepričljivo in avtentično.

Pavle Zidar (1932–1992) je sicer v berilu predstavljen z osnovnimi bio- bibliografskimi podatki, vendar pa nista navedena kraja rojstva in smrti. Kraj Zidarjevega rojstva Slovenski Javornik je sicer na Gorenjskem, vendar zaradi njegovega desetletnega ustvarjanja v Kobaridu in dolgoletnega prebivanja v Luciji, ga lahko upravičeno uvrščamo tudi med primorske avtorje. V njegovi predstavitvi je tudi zapisano, da je njegovo pravo ime Zdravko Slamnik, saj je svoja dela objavljal pod psevdonimom. Zanimiv je opis njegovega ustvarjanja za otroke, še posebej je poveden njegov odnos do otrok v povesti *Glavne osebe na potepu*, kjer piše: »Otroci bi morali stanovati skupaj s soncem, luno, zvezdami, dežjem in vetrovi. Ne pa sredi sten kakor bolniki« (127).

Za mlade bralce na medmrežju ni najti kakšnih uporabnih podatkov. Za nekoliko odraslejšje pa je zanimivo, da so Zidarjeve pripovedi zbrane v Zidarjevem berilu z literarno študijo o njegovem ustvarjanju Matjaža Kmecla<sup>6</sup>.

Vse tri pripovedi so napisane v realističnem slogu, brez narečnih posebnosti, slovarček ob besedilih pa razlaga pomene nekaterih besed, ki so že domala izginile iz sodobnega knjižnega jezika (*Pastirci* – bajtar, malha, navračati itd, *Ananas* – mrziti, visok gospod, rano itd.). V sodobnejšem jeziku je upoveden Zidarjev odlomek, saj je njegova pripoved izšla l. 1975, zato je besedilo gotovo tudi doživljajsko bliže mlademu bralcu.

### **Primer didaktičnega instrumentarija ob besedilu *Bedak Pavlek***

Med pisci **dramskih besedil** je v berilu zastopan primorski avtor France Bevk s prizorom iz pravljичne igre *Bedak Pavlek* (1925, skr. izd. 1963). V didaktičnem instrumentariju se didaktično-metodične usmeritve osredinjajo na preobražanje pravljичnega motiva v obliki dramskega besedila, npr.: »Preberi, kje se odvija

<sup>5</sup> O knjigi je zapisano naslednje: »Racko in Lija je zbirka resničnih zgodbic o dečku Racku in deklici Liji, dveh otrocih, ki doživljata vse mogoče dogodivščine, vesele in žalostne. Marsikaj je v njih takega, kar ste doživeli tudi vi, ki ste odprli to knjigo. Ta knjiga govori pravzaprav o vas samih« (knjiga.org, 26. 8. 2005).

<sup>6</sup> Pavle Zidar, *Ran imam polno, zato mi dobro dé*: Zidarjevo berilo, Državna založba Slovenije Ljubljana, 1980.

dogajanje v drugi sliki?« Pravljične medbesedilne vzporednice prinaša naslednja naloga:

»V igri opaziš kar veliko pravljičnih značilnosti. Ena izmed teh je tudi ta, da ima pravljični junak pomočnika. Kdo je pomočnik v pravljični igri Bedak Pavlek? Odgovor najdeš v predzgodbi pred začetkom odlomka. Se spomniš pomočnikov v ljudski pravljični Železni prstan? Kako sodelujejo pri premagovanju težav pravljičnega junaka« (isto: 85)?

Vživljanje v nastopajoče osebe omogoča za učence priljubljena naloga:  
»Nariši kostume (oblačila) za nastopajoče osebe« (isto).

Razvijanje pisnih zmožnosti za dramsko obliko zapisa se uresničuje s preizkušanjem v pisanju dramske oblike besedila z naslednjim sklopom nalog:

Spodbuda (»Napiši pravljični prizor.«);

Način pravljične/dramske ubeseditve (»Pri sestavljanju prizorčka upoštevaj zapoved, prepoved in prerokbo, ki se nanašajo na glavno pravljično osebo v pravljičnem prizoru.«);

Pomoč pri ustvarjalnem postopku (»Spomni se, kdo v znanih pravljičah ponavadi zapoveduje, prepoveduje in prerokuje. Takšne osebe seveda vključi v svoj prizor.«).

Osebe, v katere se vživljajo učenci, izhajajo bodisi iz učencem znanih pravljičnih besedil (Rdeča kapica, volk, Peter Pan) bodisi iz njihovega okolja ali filmskega medija (šef, policist, šerif). Pravljične osebe pa so tudi preobražene, predelane, npr. ameriška Rdeča kapica, podomačena Rdeča kapica.<sup>7</sup> G. Rodari v knjigi *Srečanje z domišljijo* (slov. prevod 1977) v poglavju *Posnetki pravljič* izpelje uporaben postopek tako zapletene igre, kot je posnemanje pravljič. Postopek prikaže v naslednjem vrstnem redu:

- »Znano pravljično osiromašimo tako, da dobimo sosledje dogodkov in odnosov med junaki (npr. Pepelka živi s svojo mačeho in s svojima posestrinama. Vse tri gredo na ples, njo pa pustijo samo doma. Z vilino pomočjo gre tudi sama na ples, kjer se princ zaljubi vanjo.).
- Zdaj sledi druga operacija. Vsebino reduciramo do abstraktnosti: A živi v B-jevi hiši, A-jev odnos do B je drugačen od odnosa, ki ga do B gojita C in D. Ko gredo B, C in D na ples v E, ostane A sama. Z G-jevo pomočjo gre tudi A v E, kjer sreča H. Itd.« (G. Rodari, 1977: 49–50).

Abstraktno shemo napolnimo z novo zgodbo, oddaljevanje od znane pravljičnice je potrebno, da s pomočjo abstrakcije formule poniknemo v novo zgodbo, prepletano

---

<sup>7</sup> Otroci se med igro vživljajo v različne osebe, G. Rodari ugotavlja, da se »iz igre porodi gledališče, v katerem igrajo glavne vloge medvedek, punčke, avtomobilčki in druge igrače, na prizorišču stopajo sorodniki in prijatelji, pravljične osebe prihajajo in izginjajo« (G. Rodari, 1977: 76). V poglavju *Otrok potane glavni junak* v knjigi *Srečanje z domišljijo* G. Rodari opozarja, da se otroci lažje vživljajo v zgodbe, če v njih nastopajo »otrokov stric in ne katerikoli stric, soseda, ki jo dobro pozna, dogajati se mora v krajih, ki jih otrok lahko prepozna, besede morajo otroku priklicati v spomin domačo resničnost. /.../ Ta mehanizem istovetenja – ki je vedno prisoten bodisi v bralcu ali v gledalcu omogoča, da vpletamo v zgodbe sporočila, in nas tudi potrjuje v prepričanju, da bosta bralec ali gledalec sporočilo sprejela« (isto: 82).



s presenetljivimi dogodivščinami, ki se jih otroci tako radi izmišljajo. Vsakemu učencu posnetek ene izmed pravljicnih oseb ponuja različne predstavitevne možnosti. Tema dramskega prizora je preizkušanje bistrosti kandidatov za novega carja.

Učenci s pomočjo usmeritev književnodidaktičnega instrumentarija opazujejo v dramskem prizoru predvsem prvine pravljicne strukture, to so junakov pomočnik, zapoved, prepoved, prerokba, posebej je poudarjen duhovit razplet prizora. Pravljicna domišljija učencev pa se lahko izkaže v pisanju pravljicnega prizora in v risanju kostumov nastopajočih oseb Pavleka, Šmonce, Jurka, carice, glasnika, pisarja, Kakaduja, Pipca in glumača.

### **Didaktični instrumentarij v berilu *Kdo se skriva v ogledalu?***

Didaktični instrumentarij je v berilu členjen na tri sklope. V prvem z naslovom *Male učenosti* sestavljalci berila najprej razložijo manj znane besede. Del »učenosti« pa je namenjen poenostavljenim, jedrnatim opredelitvam literarnoteoretičnih pojmov, ki jih sestavljalci oprejo na konkretno besedilo in pojme tudi ilustrativno ponazorijo z zgledi.

Drugi del didaktičnega instrumentarija je poimenovan *Igra* (ali *Pesem/Pripoved*) je tudi tvoja in zajema zelo raznolike dejavnosti otrok. Pri dramskih besedilih gre npr. za kombinacijo vprašanj, s pomočjo katerih učenci izluščijo osnovni dogajalni potek in odnose med osebami, oboje se v dramskem besedilu seveda odvija na verbalni in neverbalni ravni. Književno- in gledališkodidaktične usmeritve se torej opirajo na učenčevo razpoznavanje dvojnosti zapisa dramskega besedila in predvsem na možnosti improvizacij, iger vlog, pantomime, razrednega gledališkega uprizarjanja, ki izhajajo iz mladinskih dramskih besedil.

V tretjem delu z naslovom *Kaj vem o pisatelju* pa so najosnovnejši podatki in zanimivosti o ustvarjalcih.

V berilih posodobljen didaktični instrumentarij omogoča razvijanje učenčevih književnih sposobnosti in se prilagaja bralnim potrebam in zanimanju mladega bralca. Hkrati pa se sestavljalci beril zavedajo pomembnosti sistematičnega razvijanja temeljnih literarnoteoretičnih pojmov, zato je del didaktičnega instrumentarija namenjen razlagi in preprostim opredelitvam temeljnih literarnovednih pojmov, ki pomembno sooblikujejo bralno kulturo mladega bralca.

### **Sklep**

Književni pouk v šolah v zadnjih letih doživlja ostre kritike predvsem zaradi obravnave literarnih odlomkov v berilih. Rabi odlomkov pri književnem pouku nasprotuje Meta Grosman, ki je nedvomno ena izmed vodilnih slovenskih raziskovalk literarne recepcije (*Književnost in bralec*, 1989, *Zagovor branja*, 2004). Za novoizhajajoča berila piše, da »namesto integralnih besedil prinašajo odlomke, opremljene s podatki o avtorju, povzetkom celega besedila in včasih še z vprašanji, ki se nanašajo na besedilo, ki ga učenec iz odlomka nikakor ne more spoznati, /.../ branje odlomka ne spodbuja razvoja učenčeve bralne zmožnosti in pozitivnega odnosa do (domačega) leposlovja, marveč, nasprotno, učencem posredno sporoča, da celih besedil sploh ni smiselno brati in z njimi izgubljati časa, če pa jih lahko

‘obvladamo’ s tujim povzetkom in odlomkom« (Grosman, 2004: 265–266). Vendar pa je treba priznati, da je literarno branje intimno dejanje, ki ga šolsko okolje nikakor ne more omogočiti v celoti, zato šolski pouk književnosti lahko mladega bralca zgolj senzibilizira za poglobljeno branje doma.

Vloga sodobnega berila je predvsem v njegovi motivaciji za branje in recepcijski pripravljenosti za kvalitetnejše branje književnosti tako kanonskih avtorjev predvsem iz slovenske književnosti kot tudi pomembnejših besedil iz svetovne literarne zakladnice. Zato seveda slovenski avtorji v berilo niso vključeni po kakšnem pokrajinskem ključu, pač pa glede na njihovo nesporno kvaliteto in privlačnost za mlade bralce. Izbor primorskih avtorjev v berilu *Kdo se skriva v ogledalu* izpolnjuje pričakovane estetske kriterije, hkrati pa obvezuje učitelje slovenščine, da učence spodbudijo k odkrivanju in raziskovanju literarnih in kulturnih vrednot, ki bogatijo njihovo lokalno kulturno zgodovino in tradicijo ter jo s svojim branjem vedno znova tudi pomlajajo. Primorski avtorji v berilu *Kdo se skriva v ogledalu* na svojstven način odsevajo bodisi podeželsko, hribovsko pokrajino na Tolminskem (F. Bevk), bodisi tipično pristaniško primorsko mesto (B. Magajna), v drugih besedilih primorskih avtorjev je kraj dogajanja šola (P. Zidar) ali pravljичno carstvo nekje (F. Bevk).

Ne glede na odklonilen odnos nekaterih strokovnjakov do beril z reprezentativnimi odlomki iz literarnih del, moramo vendarle poudariti, da berila v književnodidaktičnem instrumentariju spodbujajo mlade bralce k lastnim odzivom na prebrano z raznolikimi poustvarjalnimi nalogami. Vključuje besedila z refleksijo podobe mladih, njihovih zmožnosti in identitete, ki jih moramo oživljati s privlačnimi pristopi za mlade. Seveda je v prihodnosti pričakovati novo podobo beril v sodelovanju literarne vede s književno didaktiko in specialisti za branje. Zavedamo se namreč, da izkušnje mladih in njihovo izražanje v maternem jeziku pomenijo živ organizem sedanje in prihodnje rabe materinščine. Položaj književnosti v šolskem prostoru tako terja ponovni premislek pri oblikovanju prenovljenih poučevalnih modelov književnosti z berili.

## Literatura

Golob, B. et. al. (1997): *Kdo se skriva v ogledalu?: berilo za peti razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Grosman, Meta, (2004): *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.

Iser, Wolfgang (2001): *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Kocijan, Gregor, Šimenc, Stanko (2000): *O domovina, ti si kakor zdravje: slovensko berilo za šesti razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Lah, Klemen (2003): Analiza beril za 5. razred osnovne šole. *Slavistična revija* 51/4 (okt.–dec. 2003). [475]–491.

Lipec Stopar, Mojca (2000): Strukturalna analiza branja z razumevanjem. *Sodobna pedagogika*, 51/2. 22–37.

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001. V: <http://www.pei.si/czue/pirls/rezultati>.

Medved Udovič, Vida (2003): Vpliv nacionalnih preizkusov po prvem obdobju na poučevalne modele slovenščine. V: *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenje-*

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 poglobitnih 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 literarnorepcijskem načelu.

Didaktični instrumentarij v berilih je sestavljen tako, da širi in pogloblja učenčevo/bralčevo recepcijsko 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 recepcijo 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

pogled ločijo od besedil pesnikov in pisateljev. Ta besedila otroke lahko spodbudijo k ustvarjanju, saj ob branju spoznajo, da tudi njihovi vrstniki pišejo zanimive pesmi in zgodbe.

Besedila so razporejena v tematske enote. Tako berila niso zbirke med seboj nepovezanih del in odlomkov del, ampak omogočajo primerjavo besedil z isto tematiko. Na medbesedilne povezave opozarjam tudi pri interpretaciji izbranih besedil v priročnikih.

V berilih je več besedil, kot jih pri pouku obravnavamo. To odpira možnost izbire. Učitelji sami izbiramo besedila, ki so nam in našim učencem najbližja. Učni načrt je ciljno usmerjen, cilje pa lahko uresničujemo ob različnih besedilih. Naj bodo dela, ki jih obravnavamo, tudi za nas izziv, saj učenci začutijo, kakšen je naš odnos do besedila, ki jim ga posredujemo.

Besedila so krajša in daljša, lažja in zahtevnejša, kar omogoča diferenciacijo dela. Pomembno je, da berila omogočajo prepletanje temeljnega in nivojskega pouka. Boljši bralec bo v berilu *Pozdravljen, svet* prebral vse zgodbe o Butalcih, slabši le eno. Pri daljših proznih delih bomo presodili, kateri del bodo prebrali vsi učenci. Odločila sem se za daljše odlomke, več je kratkih zaključenih besedil kot odlomkov iz obsežnejših del. Če so odlomki literarnih del v berilu prekratki, otrok ne more doživeti vseh razsežnosti besedila. Večina proznih besedil je dostopna v lepo ilustriranih slikanicah. Prav je, da otroci spoznajo zgodbo v celoti in likovno podobo slikanice, odlomek v berilu pa je le izhodišče za nadaljnje delo. Fotografije naslovnice knjig opozarjajo, da literarna dela lahko poiščemo v knjižnici. Učence spodbujamo, da primerjajo ilustracije v slikanici s tistimi v berilu, da v knjigi poiščejo, kako se zgodba konča, da v knjižnici pogledajo, katera dela je pisatelj/pisateljica še napisal/a. Pouk književnosti je vedno tudi vzgoja bralca.

V vseh berilih so v tematskih enotah različne vrste besedil, le tretji zvezek berila *Besede za vsevede* prinaša drugačen pristop. Uvodoma so objavljene pesmi, sledijo zgodbe in pravljice, nato dramski prizori. Tako opozarjam na temeljno delitev: poezija – proza – dramatika. Zvezek zaključujejo besedila, ki sem jih izbrala, da bi ob njih spregovorili o moči medijev. Medijska vzgoja se izvaja kot izbirni predmet v malo več kot desetini slovenskih osnovnih šol v 7., 8. in 9. razredu. Vemo, da že predšolski otroci veliko časa preživijo pred televizijskimi zasloni, medijske vzgoje pa v nižjih razredih skoraj ni. Karmen Erjavec (povzeto po prispevku Maje Hitij *Vzgoja za medije gradi kritično refleksijo učencev*) meni, da je ključni problem, da vzgoja za medije ni del osnovnega pedagoškega predmetnika za vse učitelje. Najuspešneje so vključile vzgojo za medije v svoj predmetnik skandinavske države, kjer je predmet obvezen del osnovnošolskega pouka, predvsem pa sestavni del pouka maternega jezika. Z besedili, ki sem jih izbrala za berilo *Besede za vsevede*, sem odprla možnost za pogovor o vplivu medijev. Medijska pismenost je del funkcionalne pismenosti in ob snovanju učbenikov vseh predmetnih področij bi morali upoštevati, kako pomembno je naučiti otroke, da selekcionirajo, ocenjujejo in analizirajo sporočila, ki jih posredujejo mediji.

### **Kako besedila predstaviti učencem?**

Berila imajo večji format, da so ilustracije večje, tisk pa preglednejši. Vsaka dvojna stran je zaključena celota, da ne izgubljam pozornosti z listanjem naprej

in nazaj. Ob svojem delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami sem opažala, da je postavitev besedila zelo pomembna.

V vseh berilih so male in velike tiskane črke, v večini beril tudi pisane. Velikost črk je različna, saj želim slabšim bralcem olajšati branje tudi z večjimi črkami in večjimi presledki med vrsticami.

Berilo ni le zbirka besedil, je tudi zbirka ilustracij. Mlade bralce pogosto najprej pritegnejo ilustracije. Berili *Pozdravljen, svet* in *Besede za vsevede* je ilustriral Matjaž Schmidt, berilo *Kako raste svet* Marjan Manček, pri pripravljanju beril *Pozdravljene, besede* in *Moje prvo berilo* pa se mi je zdelo pomembno, da berilo pokaže različne likovne podobe. Tako kot prinašajo besedila raznolike besedilne svetove, naj tudi ilustracije izražajo raznolikost. Zato so v teh dveh berilih objavljena dela uveljavljenih slovenskih ilustratorjev: Marjance Jemec Božič, Jelke Reichman, Mojce Cerjak, Zvonka Čoha, Daniela Demšarja, Petra Škerla, Polone Lovšin in drugih. Nekateri literarni liki namenoma niso narisani, da si otrok ustvari svojo domišljjsko podobo književne osebe.

Da berila niso preobsežna, so izšla v več zvezkih. Besedila v berilih *Pozdravljen, svet* in *Besede za vsevede* so izšla v treh zvezkih, berili *Kako raste svet* in *Pozdravljene, besede* obsegata dva zvezka, berilo *Moje prvo berilo* pa prinaša manj besedil in je izšlo v eni knjigi. Pomembno je, da učenci nosijo s seboj le en zvezek, da šolska torba ni pretežka.

### **Naj berilo vabi k branju knjig!**

Berilo ni učbenik za urjenje tehnike branja, ampak učbenik za spoznavanje književnosti. Ker je besedil v vsakem berilu več, kot jih bomo v enem šolskem letu prebrali, je berilo namenjeno tudi branju v podaljšanem bivanju in branju v prostem času. Otrok se srečuje z različnimi besedili in spoznava, da ga nekatera bolj nagovarjajo kot druga.

Ob besedilih so fotografije naslovnice knjig, ki vabijo v knjižnico. Berilo *Pozdravljen, svet* je prvo berilo, ki je natisnilo naslovnice knjig, kasneje so to posnemali tudi avtorji nekaterih drugih beril. Menim, da fotografije naslovnice knjig učence učinkovito opozorijo na dela, ki jih lahko poiščejo v knjižnici. Sodobni otroci so navajeni predvsem govornice podob in barvita vizualna sporočila se jim pogosto bolj vtisnejo v spomin kot zgolj besede, ki jih slišijo ali preberejo.

Če berilo *Pozdravljen, svet* primerjam z berili *Hiša, hiška, hiškica* in *Babica, ti loviš*, ki sta bili do leta 1998 berili za 2. in 3. razred osemletke in sem jih pri svojem delu z učenci dobro spoznala, je pri mojih berilih opazna sprememba predvsem pri večjem formatu, večjem poudarku na likovni podobi in podobi posameznih strani in večji raznolikosti besedil. Danes med konkurenčnimi berili te razlike niso več tako očitne. Prepričana sem, da našete novosti in tudi fotografije naslovnice vplivajo na to, da je podoba berila privlačna, kar učencem posredno sporoča tudi, da bodo še več zanimivih besedil našli v knjigah. Šolske knjižničarke so povedale, da so učenci z berili resnično prihajali v knjižnico in pokazali fotografijo naslovnice z besedami: »To knjigo iščem.« Kako pomembno je povezovati branje v razredu z delom šolske knjižnice, se danes zavedajo tudi drugi avtorji beril, še posebej to poudarja Tilka Jamnik.

Dobro berilo tudi knjižničarjem ponuja veliko zamisli za pripravo in izvedbo bibliopedagoških ur. Pouk književnosti v razredu in izvedba bibliopedagoških ur v knjižnici imata skupen cilj – spoznavanje književnosti in razvijanje ustvarjalne komunikacije z umetnostnim besedilom. Otrok se navaja na uporabo knjižnice, tu se srečuje z različnimi besedili. Srečuje se tudi z različnimi likovnimi podobami knjig in vidimo lahko, da enega otroka bolj privlačijo nežne podobe Mojce Cerjak, drugega hudomušni liki Marjana Mančka, tretji pa se bo ustavil ob knjigi, ki jo je ilustrirala Jelka Reichman. Otrok spozna različne zvrsti, dela iz sodobne in starejše književnosti, slovenska in tuja, krajša in daljša, lažja in zahtevnejša. V dobrem berilu mora biti dovolj besedil, da lahko izbiramo, katera bomo otrokom predstavili. Moja berila so nastala tudi z mislijo na knjižničarje. Šolsko knjižnico upoštevam kot pomemben člen pri seznanjanju otrok s knjigami, hkrati pa v didaktičnem delu »pošiljam« otroke, naj gredo v knjižnico, in spodbujam sodelovanje učiteljev in knjižničarjev.

### **Ni pomembno le, kaj avtorji beril izberemo, ampak predvsem, kako to učitelji/ce učencem posredujejo**

Izhodišče pouka književnosti je umetnostno besedilo. Obravnava besedil temelji na komunikacijskem modelu, pomemben je stik med bralcem in besedilom, med učenci samimi ter učencem in učiteljem in tudi pogovor o različnih odzivih na prebrano. Ob pripravljanju beril si nisem zastavila le vprašanja, kako nagovoriti učence, ampak tudi, kako nagovoriti učitelje/ice. Njim je pri pripravi učnih ur lahko v pomoč didaktični instrumentarij, zamisli za delo pa so zbrane tudi v priločnikih.

Didaktični instrumentarij v berilih, ki sem jih pripravila, sestavljajo naloge, ki peljejo otroka od besedila k njemu samemu in različnim igrivim dejavnostim. Berili *Hiša, hiška, hiškica* in *Babica, ti loviš*, ki sem ju uporabljala do leta 1998, nista imeli didaktičnega instrumentarija. Odločitev, da bodo pod nekaterimi besedili vprašanja, je tako pomenila novost. Naloge so namenjene bogatjenju besednega zaklada, razvijanju sposobnosti za identifikacijo s književnimi osebami, učence usmerjajo k opazovanju značilnosti literarnih del (rima, ritem, zunanja zgradba pesmi, členitev zgodbe na uvod, jedro in zaključek, formalne značilnosti ljudske pravljice) in k lastni literarni ustvarjalnosti.

Didaktični instrumentarij sem razdelila na tri dele: vprašanja, na katera lahko odgovorimo, če pozorno preberemo besedilo, vprašanja in naloge, ki spodbujajo učenčevo ustvarjalnost, in naloge, ob katerih je poudarjeno druženje in sodelovanje sošolcev (branje po vlogah, otroške igre). Vsak del je natisnjen na drugačni barvni podlagi, vprašanja uvajajo igrive ikone.

Z vprašanji na rumeni podlagi usmerjamo učence v razumevanje prebranega, formalne značilnosti umetnostnih besedil, zgodbo, književno osebo, čas in prostor: otroci izbirajo pravilne trditve ali povedi razvrstijo v pravilnem vrstnem redu, z barvami označujejo ali razčlenjujejo zgodbo, ključne pojme pišejo v obliki miselnega vzorca, ugotavljajo funkcijo ponavljanja verzov, iščejo arhaizme ...

Vprašanja na modri podlagi spodbujajo učence k ustvarjanju lastnih domišljjskih svetov: otroci razmišljajo o sebi in svojem doživljanju sveta, rišejo, nadaljujejo zgodbe, spreminjajo konce zgodb, iščejo nenavadne besede in tvorijo rimane verze.

Besedilo na rdeči podlagi prinaša predloge za skupno ustvarjanje v razredu, medsebojno sodelovanje in igro. Veliko je predlogov za izdelavo lutk, saj z dramtizacijami in uprizoritvami besedil v razredu pogosto približamo književnost tudi tistim učencem, za katere sta branje in pisanje zahtevni dejavnosti. Besedilo na zeleni podlagi ne prinaša nalog, ampak spodbuja učence k branju in napoveduje posamezna dela.

Barve podlag – rumena, modra, rdeča, zelena – so enake v štirih berilih (*Pozdravljene, besede, Kako raste svet, Pozdravljen, svet, Besede za vsevede*) in tako berila, narejena po enotnem konceptu, tvorijo zaključeno celoto od 1. do 4. razreda osemletke (ob prvem izidu) oz. od 2. do 5. razreda devetletke. Moje prvo berilo, berilo za prvi razred devetletke, nima didaktičnega instrumentarija.

Naloge spodbujajo vse sporazumevalne dejavnosti – branje, pisanje, govorjenje in poslušanje, še posebej pa sem želela izpostaviti pomen igre vlog, dramtizacij in izdelovanja lutk. Povezala sem se z dramaturginjo Jeleno Šitar, ki je v priročnikih predstavila številne zamisli za gledališče v razredu. Jelena Šitar je tudi soavtorica dela *Moje prvo berilo*. Igrivost je značilna lastnost otrok na tej starostni stopnji, zato je tudi pri izbiri besedil ter vprašanj in nalog poudarjena. Kako pomembna je igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva, je na simpoziju Književnost v izobraževanju izpostavila Vida Medved Udovič:

»Le-ta otroku omogoča, da vstopi v besedilni svet tako, da prevzame vlogo književne osebe, s katero se identificira na asociativni način, pri čemer gre za njegovo estetsko obnašanje. Dispozicija takšne recepcije predpostavlja prevzemanje vloge v zaprtem imaginarnem svetu literarnega besedila, otrok se namreč postavi v vlogo nastopajočih v umetnostnem besedilu, kjer se njegova vedenjska norma izkazuje predvsem v veselju svobodnega ustvarjanja, ki ga je sprožilo literarno dogajanje z glavnimi akterji.«

Didaktičnega instrumentarija ni ob vseh besedilih, saj menim, da moramo otrokom tudi pri pouku pokazati, da je branje oz. poslušanje samo po sebi užitek. Vseh del ne smemo razčlenjevati. Včasih otroku z vprašanji ob besedilu pomagamo, da je njegovo doživetje literarnega dela globlje, vedno pa to ni potrebno. Prepričana sem tudi, da ne morem predpisovati, katere besede je otrokom potrebno razložiti. Vsak/a učitelj/ica v razredu sam/a najbolje ve, česa učenci ne razumejo, kje potrebujejo pomoč in dodatne razlage. Ob nekaterih pesmih, ki so težje razumljive, bodo otroci uživali, četudi ne bodo razumeli vseh besed in besednih zvez. Naj prisluhnejo ritmu pesmi in zvenu besed!

Vaje in naloge vedno prilagajamo zanimanju in sposobnostim naših učencev. Zamisli za ustvarjalne igre lahko uporabimo ob drugih priložnostih – ko pripravljamo predstavo za starše, čakamo na kosilo, ob načrtovanju kulturnih dni. Tudi zamisli, ki so predstavljene pri interpretaciji besedil v priročnikih, so le ideje, ki jih lahko uporabimo ali pa ne. Pomagajo nam pri pripravi učne ure, ob izvedbi pa dodajamo še druge dejavnosti, saj nam odzivi otrok pokažejo, kako so delo razumeli in kaj se želijo ob njem pogovarjati. Ob obravnavi besedil je pomembno, da vedno ostane čas za pogovor in sproščeno odzivanje na prebrano. Naš cilj je zburjanje veselja do branja in negovanje raznolikih pristopov k obravnavi literarnih del in berilo je samo eden izmed pripomočkov, da to dosežemo. Zelo pomembno je, da v razred prinašamo tudi knjige.

Ob koncu šolskega leta naj učenci vidijo, kaj vse so tisto šolsko leto prebrali in kaj so ustvarili. Na koncu delovnih zvezkov, ki dopolnjujeta berili *Pozdravljen,*

*svet* in *Besede za vsevede*, so strani za razmislek o lastnem branju. V delovni zvezek otrok vse leto vpisuje naslove knjig, ki jih je prebral za bralno značko. Opiše svoje najljubše knjige, o njih lahko napiše nekaj besed ali pa nariše prizor iz knjige. Predstavi, kaj mu je bilo najbolj všeč pri pouku slovenščine in katere knjige bi priporočil svojim sošolcem.

Delovni zvezek je dnevnik branja, ki ga učenci lahko shranijo in tako tudi kasneje preberejo, kaj so ustvarjali. Berila si učenci pogosto sposodijo v šolskih učbeniških skladih, delovni zvezek pa je njihov in vanj lahko zapisujejo svoje odzive na prebrana dela. Z delovnim zvezkom poglobimo delo z besedili, objavljeni so tudi nekateri novi odlomki. Pozorna pa sem bila na to, da sta odzivu na eno besedilo namenjeni le dve strani ali ena stran, saj sem ob delu z učenci videla, da mnoge preveč vprašanj in nalog odvrne od izpolnjevanja. Prvotno sta imeli berili *Pozdravljeni, svet*, *besede* in *Kako raste svet* tudi prostor, da so učenci lahko vanje zapisovali odzive na prebrano in odgovore na vprašanja, na koncu beril pa je bil prostor za zapise o prebranih knjigah. Po prenovi teh strani v berilih ni več.

### **Merila izbora**

Če bi se morala odločiti, kaj je bilo temeljno merilo za izbor besedil v vseh berilih, bi izpostavila naslednje vprašanje, ki si ga vedno znova zastavljam in nanj iščem odgovore tudi ob neposrednem delu z učenci: Kaj otroke nagovori, kaj jim sporoča, da je svet književnosti zanimiv?

Eno izmed osrednjih vprašanj srečanja Oko besede je bilo, kako so v berilih zastopani domači in tuji avtorji, starejši in sodobni. Za ponazoritev izbora sem preštela število enot. Pokazalo se je, da sem dala velik pomen ljudskemu slovstvu, delež besedil domačih avtorjev pa je mnogo večji od deleža tujih. Prevladujejo besedila sodobnih slovenskih mladinskih avtorjev.

#### *Pozdravljen, svet*

130 besedil

besedila domačih avtorjev: 94

zastopanost tujih avtorjev: 20

ljudsko slovstvo: 16 besedil

Z več kot dvema besediloma so od slovenskih avtorjev zastopani:

Vojan T. Arhar, Kristina Brenkova, Berta Golob, Niko Grafenauer, Majda Koren, Svetlana Makarovič, Marjan Manček, Fran Milčinski, Boris A. Novak, Tone Pavček, Oton Župančič

#### *Besede za vsevede*

119 besedil

besedila domačih avtorjev: 87

zastopanost tujih avtorjev: 15

ljudsko slovstvo: 17

Z več kot dvema besediloma so od slovenskih avtorjev zastopani:

Franjo Frančič, Barbara Gregorič, Svetlana Makarovič, Tone Pavček, Leopold Suhodolčan, Bina Štampe Žmavc, Oton Župančič

*Pozdravljene, besede*

103 besedila

besedila domačih avtorjev: 75

zastopanost tujih avtorjev: 17

ljudsko slovstvo: 11

Z več kot dvema besediloma so od slovenskih avtorjev zastopani:

Niko Grafenauer, Majda Koren, Kajetan Kovič, Svetlana Makarovič, Neža Maurer, Anja Štefan, Dane Zajc

*Kako raste svet*

97 besedil

besedila domačih avtorjev: 70

zastopanost tujih avtorjev: 15

ljudsko slovstvo: 12

Z več kot dvema besediloma so od slovenskih avtorjev zastopani:

Boris A. Novak, Bina Štampe Žmavc, Anja Štefan

*Moje prvo berilo*

59 besedil

besedila domačih avtorjev: 50

zastopanost tujih avtorjev: 3

ljudsko slovstvo: 6 besedil

Z več kot dvema besediloma so od slovenskih avtorjev zastopani:

Andrej Rozman Roza, Katarina Sokač, Mira Voglar, Oton Župančič

## **Moje prvo berilo**

Moje prvo berilo je nastalo leta 2005 kot zadnje v nizu beril. Jelena Sitar, ki je do takrat sodelovala pri pisanju priročnikov, je tu soavtorica dela. Berilo uvaja sporočilo odraslim: »Otroci potrebujejo odrasle, da jim berejo in pripovedujejo, da se z njimi pogovarjajo o prebranem in jim pomagajo igrivo podoživeti to, kar slišijo.« Berilo je otrokovo, odrasli pa smo tisti, ki mu pomagamo, ko vstopa v svet domišljije. Otroci ob vstopu v šolo še ne berejo in tudi učni načrt predvideva, da se v prvem razredu ne učijo brati. Ob močnih estetskih doživetjih, ob igri z besedami in besedili, ob zanimivih dejavnostih pred in po poslušanju otrok počasi prehodi pot od poslušalca do bralca. To je otrokovo prvo berilo, zato naj bi imelo pomembno mesto v njegovih spominih na začetek šolanja.

Berilo je most med književnostjo, kakor jo je otrok doživljal v predšolskem obdobju, in literarnimi deli, ki jih poslušaja zdaj, ko je šolar. Srečuje se z že znanim, kar vpliva na njegov občutek varnosti. V berilu najde prav tako *Rdečo kapico*, kot jo je spoznal v slikanici, ki jo je ilustrirala Marlenka Stupica, *Pika Dinozavra*,

kakršnega je upodobila Marjanca Jemec Božič, in *Mačka Murija*, ki ga pozna v upodobitvi Jelke Reichman. Če ga *Pedenped* in *Videk* že na prvi pogled spomnita na pesmi in pravljice, ki jih že pozna, pa bo delo *Volk in sedem kozličkov* spoznal z novimi ilustracijami Marjana Mančka. Posebej zanimivo pa bo prepoznavanje dveh najbolj priljubljenih del slovenske mladinske književnosti: *Muca Copatarica* in *Mojca Pokrajculja* sta natisnjeni brez besedila – zgodbi sledimo ob fotografijah iz lutkovnih predstav. Otroci »berejo« ilustracije in fotografije, še preden prepoznajo črke. Vsaka ilustracija ali fotografija lahko pripoveduje svojo zgodbo in prav zato je tako pomembno, da je likovna podoba kakovostna.

Berilo, ob katerem bodo otroci v vlogi poslušalcev, mi pa jim bomo omogočali vstop v umetnostna besedila in igro z njimi, spodbuja tudi k branju in opazovanju ilustracij. Nekatera kratka besedila bodo samostojno brali otroci, ki že poznajo črke in utrjujejo bralno tehniko. Primerna besedila za učenje branja so slikopisi. Da je branje lažje, so nekatere besede narisane. Otroku, ki še ne bere, sličice pomagajo, da si besedilo lažje zapomni. Ko sledi našemu branju, tudi sam ponavlja nekatere dele besedila in razveseli se spoznanja, kako preprosto je lahko »branje«.

»Branje« je zabavno tudi, če znamo pesem že na pamet. Prav zato je v berilu veliko kratkih in zvočnih pesmi, ob katerih se otrok igra s prsti, rokami, oponaša živali ali predmete – če je ob poslušanju in ponavljanju verzov dejaven, si jih zelo hitro zapomni. Tako kot pri ostalih dejavnostih, ki se jih mora otrok šele naučiti, tudi pri branju potrebuje predvsem spodbudo. Občutek, da je uspešen, vedno poveča motivacijo.

Nekatera besedila bomo pripovedovali ob ilustracijah, *Mojco Pokrajculjo* in *Muco Copatarico* ob fotografijah. Opazovali bomo, kaj je narisano, in spodbujali učence, da bodo pripovedoval, kaj vidijo. Mnogo zgodb lahko zaigramo. Če nas je več, kot je vlog, dodamo še kakšno osebo ali žival. Predstavo večkrat ponovimo, da se otroci preskusijo v različnih vlogah. Otroci naj zgodbe nadaljujejo. Pogovarjajmo se o občutkih, ki jih pesmi ali zgodbe v nas vzbudijo.

Vsako besedilo ponuja veliko izhodišč za pogovor. Otroci ga globlje doživijo in razumejo, če ga povežejo s svojimi izkušnjami. Poslušajmo jih, ko spregovorijo o svojih predstavah književnih oseb in o pričakovanjih, kaj se bo zgodilo. Ko obravnavamo uspavanki, se z otroki pogovarjajmo, kako odhajajo spat, kakšen je »spanček, zaspanček, črn možic«, ki jih ponoči obiše, kaj sanjajo, katere plišaste živali spijo z njimi ...

Pomembno je, kakšno komunikacijo ustvarimo v razredu. Ob literarnih delih se vedno srečamo s sabo, z drugimi, s čustvi in razmišljanji, s temeljnimi človeškimi potrebami ter različnimi načini reševanja problemov. Pogovor o knjigah je lahko tudi pogovor o težavah, ki otroka vznemirjajo, a o njih ne more in ne zna spregovoriti. Ti pogovori nam pomagajo, da učence bolje spoznamo. Če učence bolje poznamo, jim lažje odstiramo bogastvo umetnostnih besedil. Krog povezanosti tako odpira vedno nove možnosti za zanimive oblike dela v razredu. Najnovejše raziskave kažejo, da dobro razvita pismenost pomembno vpliva na razvoj osebnosti in je celo učinkovita preventiva proti neustreznemu vedenju. Kdor zna izražati svoje misli in občutke in se zna življati tudi v druge, bo lažje presodil, kako se lahko uveljavi med vrstniki.

Cilj berila je ponuditi izziv za zanimive učne ure. Šestletnik si ne bo zapomnil, kaj se je pri teh urah »naučil«, zapomnil si bo predvsem vzdušje – tisti temeljni



občutek, ki je bil v prostoru pri urah pouka književnosti. Morda je to napetost pričakovanja, katero slikanico bomo brali danes, ali zven besed, ki so kar lebdele v razredu, ali smeh ob nenavadnih domislicah in ob pripravi lutkovnih predstav. To je tisto, kar lahko otrokom damo. Znanje o pesnikih in pisateljih, o pesniških oblikah in zgradbi besedil bodo učenci v času šolanja prav gotovo pridobili, pomembno pa je, da jim že v prvem letu šolanja pokažemo, da je najpomembnejše pri spoznavanju književnosti tisto, kar lahko literarno delo ponudi vsakemu posamezniku. Če šestletnik doživlja užitek ob poslušanju in igrivost ob dejavnostih po branju, bodo zanj spomini na pouk slovenščine prijetni. To pa je odlična popotnica za njegovo nadaljnje šolanje in za razvoj pismenosti.

### **Zakaj berilo ni le eden izmed učbenikov?**

Berilo je učbenik za pouk književnosti. Učencem predstavi bogastvo mladinske književnosti in jih od kratkih besedil ali odlomkov popelje k pravim knjigam. V berilu so zbrana kakovostna besedila, ki so primerna starosti otrok. Naš cilj je, da spodbudimo zanimanje za umetnostna besedila. Otrok besedila posluša in bere. Spodbudijo ga k lastnemu ustvarjanju, da jih nadaljuje in še sam sestavlja zgodbe, pesmi in uganke. Ko se sprehaja po pesmih, pravljičah in zgodbah, spoznava, da je ta svet zelo blizu njegovemu svetu. V njem lahko odkriva veliko različnih pomenov.

V besedilih otrok najprej išče samega sebe, potem pa se začne spraševati tudi o vsem, kar je drugačno. Zato niso vedno zanimiva le tista besedila, ki izhajajo iz opisovanja otrokovega neposrednega okolja in odsevajo njegov doživljajski svet, ampak tudi tista, ki otroke uvajajo v nov svet in drug način razmišljanja. Ta spoznanja otrok navezuje na svoje znanje, Vemo, da to, kar smo prebrali, pozabimo, če ne navežemo na svoje izkustvo.

Prepričana sem, da je berilo več kot le eden izmed učbenikov, saj nam posreduje literarna besedila, literatura pa vpliva na človeka kot celoto. Nagovarja ga kot družbeno, razumsko, čutno in čustveno bitje. Je poligon ustvarjalnega mišljenja in domišljije. Vse to pa je lahko le, če ji dopuščamo. Zato je potrebno tudi pri pouku ustvariti vzdušje, ki omogoča spoznavanje bistva literature. To pa je predvsem njena odprtost, mnogopomenskost. Tomo Virk je v uvodnem referatu na simpoziju Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode poudaril: »Za današnjega sprejemnika je književnost nekatere od svojih tradicionalnih funkcij in značilnosti izgubila, mnoge med njimi pa je še vedno mogoče imeti za veljavne.« V predavanju Zakaj je književnost pomembna? je izpostavil estetski doživljaj, empatično simuliranje življenjskih položajev in izkustev, spodbujanje imaginativne ustvarjalne dejavnosti, evokacijo preteklih življenjskih svetov, urjenje kognitivnih in emocionalnih odzivov na kvazirealne položaje itn. Vse to naj omogočajo tudi besedila v berilu.

Vprašanje priprave beril je tesno povezano z vprašanji pouka književnosti. Meta Grosman je svoj referat na simpoziju Književnost v izobraževanju naslovlila *Ali je književni pouk lahko prepričljiv za učence in dijake?* Zapisala je:

»Spraševanje o pouku književnosti in njegovih učinkih je danes pomembnejše kot kadarkoli doslej zaradi upadanja leposlovnega branja in družbene vrednosti književnosti, ki ga vse več avtorjev opisuje kot rastočo obrobno književnosti. Samospraševanje strokovnjakov za

književni pouk oz. preučevanje izrečenih/zapisanih kritik pouka pa je potrebno tudi zato, ker empirične raziskave kažejo, da prav nekatere uveljavljene oblike in vsebine književnega pouka precej prispevajo k pošolskemu nezanimanju za književnost in leposlovno branje ter k nenačrtovani vzgoji nebralcev.«

Pomembno je, da literarna dela učencem ponudimo kot izziv. Besedila v berilih naj omogočajo ustvarjalni dialog. Če nas besedilo nagovori, v njem najdemo košček samega sebe. Pripovedujemo o svojih izkušnjah, ki so povezane s temo literarnega dela, iščemo podobnosti med svojim ravnanjem in ravnanjem književnih oseb, razmišljamo o vzrokih za dogajanje in zaznavamo življenjske položaje z zornega kota različnih oseb. Literarna besedila so ključ za spoznavanje sveta in samega sebe. Učencem pokažemo, da je branje literature vznemirljivo doživetje, in jih spodbudimo, da se tudi oni igrajo z besedami in ustvarjajo svoje domišljajske svetove.

Če literarno delo beremo pri pouku, to še ne pomeni, da imamo manj doživljajske svobode, kot če delo beremo v prostem času. Tudi s tem, da sem v berila vključila več besedil, kot jih pri pouku obravnavamo, sem želela pokazati, da berilo ne prinaša le besedil, ki »jih moramo poznati«. Sodobni pogledi na pouk književnosti presegajo delitev med besedili, ki so »obvezna«, in tistimi, ki »jih beremo za sprostitev«.

Zelo pomembno je, da so učni načrti ciljno usmerjeni, kar pomeni, da cilje lahko uresničujemo ob različnih besedilih. Tako se lahko učitelji/ce odločimo, da bomo učencem približali tudi dela, ki jih v berilu ni. Vsako leto izide veliko literarnih del za otroke, odlomki novih del pa v berilih seveda niso objavljeni. Čeprav imajo vsa sodobna berila v izboru veliko del sodobnih avtorjev, to vendarle pomeni, da ne sledimo novostim, če za obravnavo v razredu izbiramo le besedila, objavljena v berilu. Prav je, da mladim bralcem predstavimo najrazličnejša besedila. Berilo je osrednja knjiga za pouk književnosti, vendar pa naj ne bo edina.

## Viri

Hanuš, Barbara (1998): *Pozdravljen, svet: berilo za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

— (1999): *Besede za vsevede: berilo za četrti razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

— (2000): Ljubljana: DZS. *Pozdravljene, besede: berilo za prvi razred osnovne šole*.

— (2000): *Kako raste svet: berilo za drugi razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

— (2000): *Kako lep je svet*: delovni zvezek k berilu *Pozdravljen, svet za tretji razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

— (2000): *Poiščimo besede za vsevede*: delovni zvezek k berilu *Besede za vsevede za četrti razred osnovne šole*. Ljubljana: DZS, 2000.

— (2000): *Pouk književnosti ob berilih Pozdravljene, besede in Kako raste svet*. Ljubljana: DZS.

— (2001): *Pouk književnosti ob berilu Pozdravljen, svet in delovnem zvezku kako lep je svet*. Ljubljana: DZS.

— (2003). *Pouk književnosti ob berilu Besede za vsevede in delovnem zvezku Poiščimo besede za vsevede*. Ljubljana: DZS.

Hanuš, Barbara, Sitar Jelena (2005): *Moje prvo berilo: učbenik za pouk književnosti v prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hanuš, Barbara, Sitar Jelena (2006): *Moje prvo berilo* (elektronski vir): priročnik za učitelje pri pouku slovenščine v prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.

## **Literatura**

Grosman, Meta (2006): Ali je književni pouk lahko prepričljiv za učence in dijake? V: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: povzetki predavanj. (Mednarodni znanstveni simpozij, Ljubljana, 16. – 18. november 2006). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 16.

Hitij, Maja (2006): Vzgoja za medije gradi kritično refleksijo učencev. V: *Delo*, 11. december 2006, str. 11.

Medved Udovič, Vida (2006): Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva. V: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: povzetki predavanj. (Mednarodni znanstveni simpozij, Ljubljana, 16. – 18. november 2006). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 24.

Virk, Tomo (2006): Zakaj je književnost pomembna? V: Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: povzetki predavanj. (Mednarodni znanstveni simpozij, Ljubljana, 16. – 18. november 2006). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 44.

**Tilka Jamnik**

## **Z BERILI VZGAJAMO BRALCE ZA VSE ŽIVLJENJE**

### **Vloga knjižnice in bralne značke pri pouku književnosti**

Berila učijo branja in motivirajo za branje predvsem z izborom besedil in upoštevajoč komunikacijski model poučevanja književnosti. Poleg tega cilje književne vzgoje uresničujeta tudi knjižnica (knjižničnoinformacijska znanja) in dolgoročna motivacija za branje (bralna značka).

Kot soavtorico beril za prvo triletje pri Mladinski knjigi me je poleg izbora besedil zanimalo predvsem, kako pokazati učencem, da branje književnosti presega berila in šolsko obdobje, in jih vzgojiti v bralce za vse življenje. Trdim, da povezovanje pouka književnosti s sodobno knjižnico in bralno značko bistveno prispeva k bralni vzgoji in bralni kulturi.

### **Pouk književnosti in knjižnica**

Sodobna knjižnica ima pomembno vlogo pri pouku književnosti. Trditev izhaja tako iz načel sodobnega knjižničnoinformacijskega opismenjevanja kot iz Učnega načrta za slovenščino (*Slovenščina*, 1998), kjer je med didaktičnimi priporočili

zapisano, da so nekateri cilji pouka slovenščine povezani z uporabo knjižnice in vključujejo spodbujanje informacijske pismenosti.

Knjižnica omogoča dostop do integralnih besedil, katerih odlomki so objavljeni v berilih. Omogoča dostop do knjig, iz katerih so vzeta umetnostna besedila. Povezave s knjižnico skušajo preseči to, da berila prinašajo besedila, ki so vezana na šolsko branje; v knjižnici so namreč knjige dostopne »vse življenje«. Nadalje so v berilih navedeni viri in seznam besedil, ki jih priporočamo za branje pri pouku. S samim izborom besedil in nadaljnjimi priporočili za branje smo v berila prvega triletja vgradili vsa najpomembnejša in najbolj kakovostna književna dela »C starostne stopnje«, kot knjižničarji poimenujemo dela, primerna za otroke do 9. leta starosti. Slikanice so najbolj primerne knjige za učence do 9. leta starosti, zato že v naslovu beril *S slikanico se igram in učim*.

V didaktični inštrumentarij so vgrajeni obiski knjižnice in izposoja knjig. Znanja, ki jih učenec usvaja v okviru knjižničnoinformacijskih znanj v šolski knjižnici odločilno prispevajo k vseživljenjskemu razvijanju bralnih spretnosti in celo k senzibilizaciji za književnost. Obiski (šolske in splošne) knjižnice omogočajo dostop do vsega bralnega gradiva, bralcem povečujejo torej prost izbor in jih z raznolikostjo gradiva spodbujajo k branju. Izposojene knjige so potem tudi v razredu, učenci si jih spontano ogledujejo, jih berejo in poročajo o njih za bralno značko. Izsledki mednarodnih raziskav dokazujejo, da razredne knjižnice bistveno prispevajo k uspešnosti branja.

Knjižničar učitelju svetuje knjižne novosti in prispeva priporočila iz svoje bibliopedagoške prakse. Le-te učitelj lahko uporabi med obbralnimi dejavnostmi v komunikacijskem modelu pouka književnosti. Z uporabo več različnega bralnega gradiva laže upošteva tako dejavnosti in cilje, ki jih uresničuje pri pouku, kot tudi individualne značilnosti učenca. Laže izvaja kombinacijo frontalnega poučevanja z različnimi oblikami individualnega in sodelovalnega učenja, projektne delo, branja za bralno značko itd. Uporaba različnega gradiva pri delu v istem razredu je torej dobrodošla in priporočljiva predvsem zato, ker se različne faze bralnega razvoja pri otroku časovno različno realizirajo glede na njegov individualni razvoj, njegove interese ter spodbude okolja.

Knjižnične vire učitelj uporabi po lastni presoji, predvsem pa glede na želje in zanimanja otrok. Priporočene knjige lahko tudi učitelj bere učencem v nadaljevanjih ali pa jih svetuje staršem, da berejo skupaj s svojimi otroki (sodelovalno branje).

### **Pouk književnosti in dolgoročna motivacija za branje (bralna značka)**

V *Učnem načrtu za slovenščino* je nadalje zapisano, naj se šolsko branje povezuje s projektom družinskega branja, z metodo dolgega branja v šoli, kjer učitelj bere učencem v nadaljevanjih, in z drugimi oblikami *bralne kopeli* (branje na deževen dan, pet minut za branje, bralni odmor ipd.), kjer se branje uresničuje kot prijetno doživetje in kot metoda privzganja bralnih navad. Predvsem v prvem triletju osnovne šole – podobno kot v predšolskem obdobju – so za estetsko doživljanje in uživanje literature še vedno ključne ure, ko otrokom leposlovje pripoveduje ali bere odrasli človek. Pri tem je pomembno, da je odrasli tudi in najprej sam navdušen nad literaturo. Zato naj učitelji pri pouku – poleg šolske in-

terpretacije besedil – kolikor je le mogoče učencem glasno berejo v nadaljevanjih. Ob šolski interpretaciji besedil si je preprosto treba vzeti čas za branje. Učitelji naj spodbujajo tudi starše, da berejo svojim otrokom vse prvo triletje osnovne šole (projekt družinskega branja, predšolska bralna značka ipd.).

Branje v nadaljevanjih povezuje šolsko branje (besedil v berilih) z branjem v prostem času in z domom, kar pa seveda poteka z obiski knjižnice in izposajo gradiva po željah otrok.

Oblikovanje pozitivnega stališča do književnosti naj torej poteka tudi s spodbujanjem dejavnosti, ki sodijo v dolgoročno motivacijo za branje. Med njimi je osrednja bralna značka, ki ves čas svojega obstoja in razvoja dopolnjuje pouk slovenskega jezika in književnosti. Zasnovana je tako, da pomaga dosegati cilje pouka; bralci pri branju za bralno značko uporabljajo to, kar so pridobili v okviru rednega pouka in kar pridobijo v okviru bralne značke, uporabljajo tudi pri rednem pouku književnosti.

Vendar je bralna značka interesna dejavnost v okviru osnovne šole; učenci se vanjo vključujejo prostovoljno (Perko, 1997)

Bralna značka za izvajanje dejavnosti uporablja delno šolsko knjižnico z njenim fondom knjig, obenem pa spodbuja sodelovanje med šolskimi in splošnimi knjižnicami, saj je fond za priložnostno branje vse bolj domena splošnih knjižnic. Od bibliopedagoškega dela v knjižnicah delno prevzema ustrezne oblike za motiviranje in preverjanje branja in mentorji uporabljajo anotirane priporočilne sezname knjig, ki jih vsako leto pripravlja Pionirska knjižnica (enota Knjižnice Otona Župančiča) v Ljubljani.

## Literatura

Perko, M. 1997. *Bralna značka*. Diplomski nalogi. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Slovenščina, učni načrt za osnovno šolo, april 1998. Medpredmetna kurikularna komisija za slovenščino. Spletna stran Ministrstva za šolstvo in šport.

**Robert Titan Felix**

## **ZEMLJEVIDI OTROKOVEGA POPOTOVANJA V ODRASLOST**

Ko so me povabili, da se kot zunanji opazovalec (nevpleten, ker nisem ne izbornik ne ustvarjalec otroške ali mladinske literature oz. kandidat za izbor – se pravi, da se me berila konkretno ne dotikajo – a vendar dokaj dober poznavalec sodobne slovenske literature) sprehodim skozi berila za osnovno šolo, ki so v tem trenutku na razpolago, sem bil v nemajhni zadregi: področje zastavlja toliko raz-

ličnih vprašanj in ponuja toliko različnih možnosti (beril), da bi ga bilo mogoče z absolutno znanstveno verodostojnostjo prečesati samo z izčrpno analizo, ki bi daleč presejala meje referata. Zato sem se odločil, da zvesto sledim svoji poziciji »zunanjega opazovalca« in v maniri impresije o berilih za sodobno osnovno šolo poiščem lastne odgovore na tri (zame) ključna vprašanja, ki so se mi zastavila, in jih ponudim v razmislek.

## Prvo vprašanje

Kot prvo me je zanimalo vprašanje, ki se ob prisotnosti tolikšnega števila beril na trgu, in še zlasti dejstva, da jih izdaja več različnih založb, vsiljuje kar samo od sebe: raznovrstnost ali kaotičnost? Svoboda izbire ali pa samo razporeditev kolača med različne, za ta segment trga nedvomno nadvse zainteresirane založnike? Celovita analiza, ki bi skušala podati dokončne odgovore, kot že rečeno, daleč presega meje tega razmisleka, zato primerjajmo dva najbolj izpostavljena momenta, ki naj služita kot ponazoritev obravnavane problematike: prvi in sedmi razred osnovne šole.

Ponudba za prvi razred osnovne šole kaže, da so ustvarjalci posameznih beril svoje uredniške strategije zastavili na različnih poteh oziroma možnostih, ki so otroku na voljo za učenje reflektiranja in ubesedovanja obdajajoče ga realnosti. *S slikanico se igram in učim* je zagotovo eden najkoristnejših pripomočkov pri opismenjevanju in razvijanju veščin ubesedovanja sveta, večina celostranskega slikovnega materiala, ki je prepleteno z umetnostnimi besedili, namenjenimi otroku, zajema iz okolja, ki otroka obdaja: družina, stanovanje, trgovina, hišni ljubljenci, igre in igrače, prazniki, pravljice, in ga vzpodbuja, da podoba prevaja v besede; medtem ko si je *Jaz pa berem* izbral ravno nasprotno pot, material iz ljudskega slovstva in umetnih besedil, namenjenih otrokom, pri čemer je opazno zastopana klasika otroške literature (*Maček Muri*, *Muca Copatarica*, *Rdeča kapica*, *Volk in sedem kozličkov*, *Sneguljčica*, *Kdo je napravil Vidku srajčico* ipd.), je nadgrajen s praznim prostorom »za risanje« oz. vizualno dopolnjevanje prebranega, pri čemer je seveda še najbolj izpostavljeno urjenje sposobnosti vizualizacije besedne informacije.

Posebej pa se velja pomuditi tudi pri *Mojem prvem berilu*, katerega presežek se mi zdi v tem, da klasično gradivo dopolnjuje z vključevanjem materiala, ki je otrokom domač, priljubljen že v najzgodnejšem obdobju (stripi, posnetki lutkovnih igric ipd.) – premišljeno vključevanje materiala, s katerim se otrok sreča v zgodnjem obdobju in ki je velikokrat na različnih mestih tretiran kot manjvreden, je pomembno, ker se tako šolstvo že od vsega začetka odmika možnostim razkola »v šoli – doma«, ki je v prejšnjih obdobjih znal pomeniti »tortura – zabava«. Pri tem berilu pa je pomemben tudi način, na katerega je ilustrirano, med posameznimi sklopi imaš občutek, da si vstopil vanje – se pravi, da si na lutkovni predstavi ali da listaš slikanico, s tem pa otroka nevsiljivo napotuje na nadgraditev, branje slikanice same ipd.

Sedmi razred zaradi drugačnega deleža in narave predpisanih vsebin seveda kaže povsem drugačno podobo. Če primerjamo obe berili, ki sta na razpolago, *Sreča se mi v pesmi smeje* in *Ta knjiga je zate*, opazimo, da se večina materiala podvaja – kako se v tem odraža sam učni načrt, je seveda ključno, vendar pa tega

nisem zajel v obravnavo – prisotne pa so tako klasične (*Martin Krpan, Kozlovska sodba v Višnji gori* itd.) kot sodobne vsebine (Feri Lainšček, Bina Štampe Žmavc, Niko Grafenauer, Dane Zajc itd.), zanimive pa so podrobnosti oz. razlike.

Posebnost berila *Ta knjiga je zate* je vključitev dveh besedil, ki spadate med večje uspešnice mladinske literature: *Harry Potter* in domača uspešnica *Košarkar naj bo*. Vključevanje žanrsko uspešne in odmevne literature je seveda tvegano, saj ni redko tarča napadov in očitkov o »plažnosti«, pri čemer so ustvarjalci tega berila zmogli zadosti poguma, da so ju uvrstili, saj gre nedvomno za besedili, ki nikakor nista šund, otroku pa sta tako znani in domači, da je njuna vključitev predvsem možnost premostitve prepada »v šoli – doma«, »dolgočasno – zabavno«.

*Sreča se mi v pesmi smeje* pa se odlikuje drugje. Prehod od mitične zavesti preko pravljičnega dojemanja sveta do racionalnega diskurza, ki se logično povezuje s svojim antipodom, fantastiko, je načrtan kot pot skozi posamezna besedila oz. linijo *Sveto pismo*, indijanska sveta knjiga *Popol Vuh* (ta povezava razkrije značilnosti mitičnih tekstov in onemogoča ideologizacijo), ljudskih pripovedi *Volkodlak, Kralj Matjaž, Vile Janeza Trdine do Srečnega velikana* Oscarja Wilda in Dese Muck *Pod milim nebom* (seveda se nekaj od teh vsebin podvaja tudi v berilu *Ta knjiga je zate*, le da so v tem primeru urejena v dosti bolj učinkovit lok, preko katerega lahko mladi bralec analizira in reflektira lastno pot skozi različne stopnje odnosa do sveta).

Sklep se ponuja sam od sebe: učitelj bo še najlažje kvalitetno zastavil pouk, če se bo poslužil vseh predpisanih pripomočkov in izkoristil njihove ključne točke. Seveda pa je to lažje v prvem kot sedmem razredu, saj sta v sedmem razredu berili zadosti podobni, da ne bo nihče zahteval od otrok, da samo zaradi »prednosti podrobnosti« kupijo kar obe. Veliko boljša rešitev od različnih ekip za različna berila in posledičnih izkoriščanj svetlih točk posameznih rešitev bi bila zbrati strokovnjake na enem mestu in njihove »izsledke« v enem berilu, ki bi bilo na razpolago vsem, vendar pa se to spričo kapitalskih razmerij ne zdi izvedljivo, saj bi bitko za pomemben tržni delež vrnilo na začetno točko, kar pa seveda nikomur ni v interesu, zato se zdi več možnosti za nekakšno salomonsko rešitev države, ki s tem nikomur ne škodi, saj ne tvega spopada z zainteresiranimi založniki z lastnimi ekspertnimi skupinami, pestrost ponudbe pa itak ne škodi nikomur. Problematična je predvsem možnost, da je lahko izbira posameznega učitelja tudi samo plod »(ne)srečne roke«.

## Drugo vprašanje

Kot drugo vprašanje me je zanimala prisotnost sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev v berilih za osnovno šolo, in predvsem, po kakšnih motivno-estetskih kriterijih so bila njihova dela vključevana. Z zadovoljstvom lahko ugotavljamo, da je prisotnost slovenskih mladinskih pisateljev v slovenskih berilih ne samo opazna, ampak že kar impozantna, v prvih razredih osnovne šole celo prevladujejo, med njimi pa najdemo tako klasike (Oton Župančič, Dane Zajc, Tone Pavček, Svetlana Makarovič, Kajetan Kovič, Niko Grafenauer, Polonca Kovič) kot tudi mlajše avtorje (Feri Lainšček, Bina Štampe Žmavc, Boris A. Novak).

Hvalevredno se mi zdi, da so za večino nalog, ki naj bi bile po učnem načrtu s pomočjo določenega besedila opravljene, urejevalci izbrali domače avtorje, kar še

posebej pride do izraza v zgodnejšem obdobju, medtem ko klasika svetovne otroške literature ni zapostavljena, ampak so domača in tuja besedila včasih sopostavljena na način, da otrok prehaja iz svetovne v domačo literaturo, ne da bi zapustil tematsko polje, s čimer se ob bok svetovno uveljavljenim čarovnicam in vragolijastim otrokom postavljajo domače ustreznice in izničuje občutek kvalitativne razlike med poljema. V višjih razredih osnovne šole zaradi obsega predpisanih vsebin številčnost domačih avtorjev seveda logično in sorazmerno upada, vendar pa je prisotnost še vedno opazna, pomembna se mi zdi predvsem težnja, da so klasične vsebine logično dopolnjujejo s sodobnimi v tematskih sklopih.

Na področju motivno-estetskega izbora pa se je večina izbornikov potrudila, da je izbrala besedila, v katerih je etično-didaktična nota vpletena kar se da nevsiljivo, izpostavljena pa je njihova humornost in sodobnost, pri čemer so opazno zastopana tudi nonsensna besedila, katerih vrednost je v tem, da otrok ob ukvarjanju z njimi nevsiljivo uri ustvarjalnost, razbremenjujejo pa ga presije šolskega dela.

### Tretje vprašanje

Skoraj ni mogoče dvomiti v podmeno, da šolstvo ni samo razvijanje otrokovega kognitivnega, emotivnega in socialno-empativnega aparata, ampak v še večji meri njegovo (so)ustvarjanje (kakor je lucidno pokazal Vigotsky), zato se je vprašanje o etičnih dimenzijah obravnavanih beril zastavilo samo od sebe.

Pozoren sem bil na to, kakšnega otroka želijo sooblikovati oziroma kakšen je torej tisti zaželeni član družbe, ki se kot smer in cilj kaže na koncu otrokovega popotovanja skozi šolska leta.

Pomembno se mi zdi, da je iz šolstva popolnoma izginila ideologija, se pravi, da se otroci več ne izčrpavajo ob premlevanju herkulskih junaštev partizanov, prva beseda v njihovem besednjaku pa tudi ni več Tito, kar je seveda logično in pričakovano, vendar pa se na srečo na izpraznjeno mesto ni vsilila kaka druga ideologija, še manj pa je v šolstvo pripuščen patetičen potrošniški duh, ki z vsemi tistimi angelci, zvonci in podobnim v marsičem določa miselni horizont povprečnika v tem času. Prva leta, v katerih je poudarek predvsem na opismenjevanju in urjenju ubesedovanja sveta, ki otroka obdaja, so vsebine naravnane čim bolj na otrokovo lastno resničnost in svet pravljic, ki mu je v tistem obdobju blizu, etični momenti so tu seveda nevsiljivo vtakani, vendar pa je kljub temu v ospredju poudarek na igrivosti, s čimer otrok vstopi v »družbeni uk«, ne da bi povsem zapustil prostor igre.

Etični pouk, ki pride do izraza v višjih letnikih osnovne šole, se večinoma vrši preko klasičnih besedil, ki ponujajo možnost večplastnega branja in interpretacije (značilen primer je odlično besedilo Bogomira Magajne *Ananas*), pri čemer je poudarek na eni strani predvsem na klasičnih etičnih vrednotah človečnosti, po drugi strani pa je pretežni del odgovornosti nehote naložen učiteljem samim, ki nimajo na voljo kakega »katekizma našega sveta«, ampak se morajo do etičnih vrednot, ki naj jih posredujejo otrokom, skupaj z njimi dokopati sami. To je seveda veliko bolj zahtevno, a je edina možnost, da šola ostane neideološka, racionalistična institucija, kar je tudi njen namen. Za konec pa se mi zdi pomembno poudariti samo še delež nonsensnih besedil, ki so v berilih za višje razrede postavljene kot



protiutež etično profiliranim besedilom in omogočajo, da se mlad človek, ki se sooča s prvimi velikimi travmami svojega življenja (ljubezen, družina, vprašanje samopodobe in občutka vrednosti ipd.) za trenutek nekoliko oddahne in vrne v čaroben igrivi svet otroštva.

**Summary**  
**CHILDREN'S LITERATURE IN PRIMARY**  
**SCHOOL READERS FOR SLOVENE**

At the 11th meeting of Slovene writers of children's literature, which hosted more than 70 writers, literary theorists, librarians, editors and teachers, the journal »Otrok in knjiga« held a symposium on children's literature in primary school readers. The invited authors, who actively participated in writing the readers for the school year 2006/2007, introduced the criteria for their selection. The Ministry of Education and Sport confirmed on average three to four readers per school year, among which the teachers themselves have chosen one for the current year.



## IN MEMORIAM

### HOMMAGE ROŽI PIŠČANEC (1923–2006), MILANU BIZOVIČARJU (1927–2006) IN LIDIJI OSTERC (1929–2006)

Leta 2006 so se od življenja poslovili trije slovenski ilustratorji, ki so vsak na svoj način zaznamovali slovensko ilustracijo. Roža Piščanec je kot najstarejša odšla zadnja med njimi. Žal ni prejela predvidene nagrade za življenjsko delo na 7. slovenskem bienalu ilustracije, ki jo organizator podeljuje živim ustvarjalcem. Tudi Lidiija Osterc je ni dočakala. Milan Bizovičar jo je prejel 2004 na 6. slovenskem bienalu ilustracije.

#### ROŽA PIŠČANEC

Roža Piščanec je diplomirala na Akademiji za likovno umetnost v Ljubljani. Čepprav se je v začetku posvečala krajini in figuri tako v olju kot akvarelu, jo poznamo predvsem po njenih ilustracijah, namenjenih otrokom.

Zaradi družinskih razmer se je Roža Piščanec prva med omenjeno trojico odpovedala rednemu ilustratorskemu delu, a se je s svojim pravljичno bogatim in slikarsko dognanim izrazom trajno zapisala v zavest otrok in odraslih ljubiteljev ilustracije. Njena likovna upodobitev pripovedi Frana Levstika *Kdo je napravil Vidku srajčico* je na 1. slovenskem bienalu leta 1993 žarela v sočnem in sončnem koloritu in razkrivala ilustratorino sposobnost združevanja slikarskega

izraza z decentno rabo modernejšega reševanja krajinskih izsekov z uvajanjem lahko stiliziranih form ter otrokom vsečno likovno pripovedjo. Roža Piščanec se skupaj z Marlenko Stupico, Lidijo Osterc in Ančko Gošnik Godec uvršča med t. i. pravljičarke, ki so v 60. letih 20. stoletja ponesle sloves slovenske ilustracije v svet. Pregled njenih ilustracij v knjigah in periodičnem tisku za otroke kaže enako likovno kvaliteto in vsebinsko polnost v barvnih kot v črno-belih ilustracijah. V obeh tehnikah je z vrsto izvornih domislic prepričljivo opisovala pestrost vsakdanjega dogajanja ali vnašala v pripovedi pravljичno vzdušje, kakor je pač zahtevalo besedilo, in tako stopnjevala izrazno moč literarnih predlog. (*Trije medvedi, ruska pravljica*; Branka Jurca, *Beli konjič* itd.). Uravnoveženost med moderneje oblikovanim prostorom in vanj vkomponiranimi, lahko idealiziranimi junaki, kaže na slikarkin razumevajoč odnos do mladih bralcev/gledalcev, ki jim je avtoričin senzibilen slikarski svet prvenstveno namenjen.

#### MILAN BIZOVIČAR

Milan Bizovičar je diplomiral na Akademiji likovnih umetnosti v Ljubljani leta 1949 in do 1951 pri prof. Gabrijelu Stu-



Ilustracija Rože Piščanec iz slikanice *Kdo je napravil Vidku srajčico*  
(Fran Levstik, Mladinska knjiga, 1955)



Ilustracija Milana Bizovičarja iz slikanice *Najdihojca*  
(Fran Levstik, Mladinska knjiga, 1980)



Ilustracija Lidije Osterc iz slikanice *Biba, buba, baja*  
(Mira Voglar, Univerzum, 1979)



pici obiskoval slikarsko specialko. Leta 1963 se je izpopolnjeval v Parizu. Kljub zelo obetavnim začetkom na različnih slikarskih področjih je veliko večino svoje likovne ustvarjalnosti namenil ilustraciji za otroke, mladino in odrasle, v katero je vnesel vrsto novosti. Za svoj ilustratorski opus, ki šteje več kot 100 samostojnih knjig in stotine ilustracij v otroškem in mladinskem tisku, je prejel številne nagrade in priznanja. Leta 1991 se je predstavil s samostojno razstavo gvašev z motivi ljubljanskih ulic (enega hrani tudi Narodna galerija v Ljubljani).

Milan Bizovičar je izredno sugestivno v črno-beli risbi, ki izstopa s svojo prvinskostjo, kadar je ta namenjena mladini ali odraslim, kot npr. v *Bobrih* Janeza Jalna ali Kosmačevem *Tantadruju*, vendar je tudi za majhne otroke iznašel svojim oblikovalskim težnjam odgovarjajoče, domala v znak poenostavljene, dinamične likovne predstavitve v barvi ali črno-beli risbi najrazličnejših vsebin. (Npr. *Zgodbe iz mesta Rič Rač* Lojzeta Kovačiča, *Abecedarija* Daneta Zajca, *Najdihojca* Frana Levstika itd.). Med prvimi našimi ilustratorji je prav Milan Bizovičar pri oblikovanju slikanic vnašal besedilo med ilustracije z različnimi velikostmi in oblikami črk in skupaj s poenostavljeno dinamično risbo dosegal likovno-literarno enovitost svojega ilustratorskega dela.

## LIDIJA OSTERC

Lidija Osterc je 1954 diplomirala na Akademiji likovnih umetnosti v Ljubljani in 1956 končala tudi slikarsko specialko pri prof. Mariju Preglju in prof.

Francetu Miheliču. Od 60. let prejšnjega stoletja se je povsem posvetila ilustraciji in ustvarila inovativen, obsežen, raznolik, avtorsko prepoznaven opus, za katerega je prejela več domačih in tujih nagrad in priznanj.

Ilustracije Lidije Osterc označuje visoka likovna kultura, poetičen in dekorativno obarvan slog z elementi modernega slikarstva tako v pravljličnih ilustracijah kot v ilustriranju poezije. Bogati jih s stiliziranim rastlinskim svetom, z geometrijsko oblikovanimi predmeti in s tipiziranimi liki pravljličnih junakov. (Npr. *Hišica iz kock* Ele Peroci, *Desetnica* Frana Milčinskega, *Pedenjped* Nika Grafenauerja itd.). V t. i. izobraževalnih ilustracijah in leporellih za najmlajše odlikuje slikarko obvladanje anatomije živali in oblik rastlinskega sveta. V 80. letih, ko je počasi zapuščala ilustratorsko prizorišče, je kot v slovo ustvarila za domišljjsko in vzgojno pripoved Mire Voglar *Biba, buba, baja* izjemno igrive, živo barvite ilustracije na meji abstrakcije. Te s sugestivno ustvarjalno energijo in uporabo mehkih linij in živih barv sestavljajo skupaj z besedilom monolitno slikanico, namenjeno najmlajšim za skupno branje z odraslimi. Tudi desetletja po nastanku slikanica ni izgubila aktualnosti, izrazne neposrednosti in likovne privlačnosti.

Nobenega od treh umetnikov, ki so svoj likovni dar namenili otrokom ni več med nami, le njihova ustvarjalna domišljija in mojstrska izvedba podob ostaja živa. Tako bo ostalo vse dotlej, dokler bodo otroci in odrasli z zavzetostjo in veseljem segali po njihovih delih.

*Maruša Avguštin*

# POGLED NA SVOJE DELO

Dušan Dim

## VČASIH SE ZGODI PRESENEČENJE

Včasih se zgodi presenečenje.

Včasih se oglasi telefon in na zaslonu se prikaže neznana številka.

Veš, da ne more biti nihče drug kot prijazni zavarovalniški agent z novim paketom življenjskega zavarovanja. In vseeno dvigneš.

A včasih na drugi strani ni zavarovalniški agent. Nekdo je, ki pravi, da je Partljič in ti čestita ... za osvojeno četrto mesto na večernici.

Četrto mesto? Res kličejo tudi za to? Četrto?

Partljič čaka ... čaka ... čaka ... in potem spregovori: »Žirija se je odločila, čestitam za večernico.«

Včasih se zgodijo presenečenja, pred katerimi onemiš.

Ampak potem se te dotakne, da se včasih karte izidejo. Da včasih dobiš klic, ki ga ne pričakuješ. Klic, ki potrjuje tvoja prepričanja, tvoje delo. Kulturo, iz katere izhajaš.

Zdaj vam bom povedal še o enem takem klicu, ki je spremenil vse.

Predstavljajte si ne več rosno mladega človeka, ki večer za večerom, ko mesto spi, zлага besede v dolgo nit. Ki se včasih ponoči zbuja, ker ne najde prave besede. Ki je zjutraj ves neprespan, ko drvi v službo. Ki se mu vmes rodi hčerka.

In potem nekega jutra ob nekem svitu pade na papir še zadnja beseda.

Ko se ta človek zbudi, vlada tišina. Odmevi tipk potihnejo. Zgodba je končana. Zavlada praznina. Brnijo le vprašanja. In zdaj? Kdo bo zdaj bral to zgodbo? Kdo jo bo bralcu posredoval? Kaj zdaj?

In ta človek, ki še ni pisatelj, ker za njegovo knjigo nihče ne ve, človek, ki so ga obliznila zgodnja trideseta in tega v ogledalu ne more več spregledati, ta človek, razpošlje izvode svojega dela naokrog.

In čaka. Razmišlja, se pogovarja, bere in prisluškuje. Šele zdaj sliši, kako je s tem. Spomni se, da je vse to že slišal, a preslišal. Urednikov te stvari itak ne zanimajo. Oni imajo svoje kuharske knjige in svoje megauspešnice in cirkularno pošto. Sploh pa danes nihče več ne bere. In od teh, ki ne berejo, še posebej nič ne berejo mladi po koncu osnovne šole.

Praznina postane otipljiva. Knjiga brez bralcev. Besede, izgubljene v praznem prostoru.

Ampak včasih se oglasi telefon in na zaslonu se prikaže neznana številka. Ta ni Partljičeva. Ampak kliče Duša.

Zakaj kliče? Ker je zavohal vreče denarja, ker potrebuje slavo, ker ima tam zunaj desetisoče mladih, ki ga gnjavijo, naj končno objavi prvenec neznanega avtorja?

Včasih, ampak res včasih, se zgodi presenečenje.



Duša pravi, da bi rad prebral še preostanek zgodbe.

Duša pokliče. In odpre vrata. Omogoči stik, ki nima zveze z mobiteli, sateliti, omrežji, omrežji, omrežji. Knjiga bo lahko odšla do bralca, knjiga bo doživela svojo uresničitev. Temu pravim Distorzija. Nekdo tam zunaj bo lahko reagiral na knjigo.

To je moja izkušnja.

Ampak verjamem, da so ti klici, ti stiki, pomembni za vse mlade. Za tiste, ki raziskujejo, ki iščejo svojo pot. Ki ustvarjajo in sedijo za tipkovnicami.

Morajo vedeti, da obstajajo Duše, ki berejo. In da obstajajo kritiki, ki si drznejo napisati prvo kritiko. In doktorji, ki spremljajo, kar se dogaja zunaj kabinetov. Da obstaja Prešernov nagrajenec, ki je pripravljen o tvoji knjigi razpravljati dolge ure pred prazno dvorano.

Da obstajajo zaklonišča in ljudje, ki so pripravljene odkleniti težke ključavnice.

In da obstajajo bralci, ki še vedno hodijo v knjižnice in knjigarne, ker jim knjige predstavljajo zatočišča. Zaklonišča.

Zdaj bi se rad še enkrat zahvalil žiriji. Zahvaljujem se ji, ker se ni ustavila pred ostrimi robovi neprijetnih tem, problematičnih izrazov in trde punkrock optike. Ni se ustavila pred knjigo, ki ni napisana samo za mlade. Ni se ustavila niti pred dejstvom, da gre za hrumeči prvenec. Od takšne žirije sprejemam nagrado v

upanju, da branje ne bo umrlo. Da uporniki še niso iztrebljeni. Da planet računalnikov in številčk še ni iztrebil življenja. Z vero v to, da bomo še naprej ohranili svoje prostore. In odpirali nove, naša zatočišča pred enodimenzionalnostjo resničnega sveta.

Vsi potrebujemo zatočišča. Ko jih ne bomo več imeli, nas bodo zamenjali računalniki.

Poskusil bom večernico s sabo nositi častno. In poskusil bom, da na svoji poti ne izdam duha Distorzije. Sprejemam to nagrado kot otrok rokenrola, kot otrok velike reke, kot ...

In zdaj že slišim, kako me Edi priganja z odra. Ja, vsi dobri komadi trajajo samo tri minute. In govori niso nobena izjema. Sani zeha. Tako glasen je, da se tresejo okna. A zraven njega sedi nekdo, ki ga to ne moti. To je Pejo. Pod svojimi svojimi kodri je utonil v globok spanec. In tam čez Piksi že živčno drgne po strunah. Alma je tudi tu, umaknjena v temo, s supergo brusi po steni.

Prav, fantje in dekleta, razumel sem sporočilo.

Hej, ho, zdaj gremo.

Hvala. Za večernico.

**Opomba:** Besedilo je avtor prebral 17. novembra 2003 ob podelitvi večernice na srečanju slovenskih mladinskih pisateljev Oko besede v Murski Soboti.

Goran Gluvić

## AVTOREFLEKSIJA

Iskreno moram priznati, da se nerad udeležujem literarnih večerov ali promocij, kjer moram govoriti o svojih že napisanih literarnih delih. To so občutili že mnogi moji izpraševalci. S težavo so iz mene potegnili več kot dva ali tri stavke na postavljeno vprašanje. Najbrž so se, seveda so se, spraševali, ali ta človek sploh zna govoriti ali pa ga je povozila trema. Ni ne prvo ne drugo. To sem dokazal že na mnogih nastopih, ki so se v glavnem odvijali spontano. Razlog je drug, enostaven, namreč ko zaključim z romanom ali igro ali čimerkoli, je zame zgodba končana v pravem pomenu besede. V tistem trenutku sem že pred novim romanom ali igro ali pred čimerkoli, predvsem pa v novi zgodbi. In zdaj si predstavljajte prizor. Spraševalec se trudi izvleči nekaj stavkov iz mene, jaz pa ga na pol poslušam, na pol gledam publiko, iščem nove like in se sprašujem, zakaj sploh tu sedim, kajti raje bi pripovedoval o tem, kar sedaj pišem, kakšni so novi izzivi, moram pa odgovarjati na vprašanja, ki so zame že preteklost. Resda bi si lahko napisal scenarij za svoje nastope in jih ponavljal v nedogled, a to misel sem opustil takoj, ko sem spoznal, da bi izgubil spontanost, najprej na svojih nastopih, potem pa v literaturi. Kdo ve, morda sem v zmoti. Pri nečem pa se gotovo ne motim; spraševalci na

literarnih večerih se prav tako zatekajo k že zdavnaj prežvečenim scenarijem, tako z razlagami literarnih del kot tudi z vprašanji. In potem se dogaja, da na dolgočasno vprašanje dobijo dolgočasen odgovor.

In zdaj sem jaz spraševalec, ki se ne more spomniti niti dolgočasnega vprašanja. Oba, spraševalec v meni in gost večera v meni, sediva in molčiva.

No, namesto njiju bom nadaljeval jaz in zapisal nekaj strnjenih stavkov o našem pisanju mladinske literature. Mi vsi skupaj v meni pišemo le o tem, kar dobro poznamo. In spoznamo se na šport, zato smo napisali tri mladinske športne romane. Dva o nogometu in enega o košarki. Eden od nas nogomet in košarko zelo dobro obvlada. Če ne bi, bi nas mladi igralci, še posebej športniki, hitro spregledali in brili norca iz nas. Celo urednik prve knjige *Brcanje z glavo* je na pikniku založbe rekel: »No, Goran, zdaj te bomo preizkusili, ali znaš tudi pokazati tisto, kar si napisal v knjigi.« Podal mi je žogo in po nekaj mojih žonglerskih potezah je vzkliknil: »On bo v mojem moštvu!«

»No, no, zdaj pa začni nakladati še o fantovskem romanu,« je zdolgočaseno vzdihnil gost večera v meni. »To sem ga hotel vprašati tudi jaz,« je rekel spraševalec v meni.

Še to bom zapisal: fantovski roman smo si zamislili kot roman, ki ne bo na pol strani opisoval, kakšno obleko kdo nosi, ki ne bo na celi strani razlagal, kaj je hotel povedati na prejšnji, pač pa bo s kratkimi opisi in dialogi zmamil bralca v čudoviti svet domišljije in pustolovščin. Te naše fantovske romane so potem najraje brale punce.

Še to bom zapisal: v povesti *Detektiv Zdravc*, ki je sestavljena iz več kratkih zgodb, namenoma nismo hoteli glavni lik junačiti z nemogočimi in nevarnimi primeri, temveč mu postaviti mejo, do katere resnično lahko stopi, in skušati v okviru omejenega prostora poglobiti tematiko šolskega okolja, ne da bi držali

pozornost bralca s suspenzom, ki je skoraj v vsaki drugi mladinski knjigi.

Še to bom zapisal ...

»Preveč razlagaš,« je rekel spraševalec v meni in mi vzel svinčnik. »Pa tudi nihče te ni nič vprašal.«

Še nekaj časa smo sedeli na odru in gledali v publiko, ki je brala knjige. Nato je gost večera v meni vstal in rekel: »Gremo. Knjige je treba pisati, ne razlagati.« Takrat pa je vsa zadihana pritekla avtorefleksija in se opravičila, da je zamudila, vendar bo vse nadoknadila. »Prepozno. Vedno prideš prepozno,« smo rekli ostali trije v meni in odšli z odra. »Počakajte,« je avtorefleksija utrujeno capljala za nami.

# ODMEVI NA DOGODKE

## SODOBNOST GOVORICE DRAMSKEGA BESEDILA IN UPRIZORITVE

Revija *Otrok in knjiga* je letos pripravila **simpozij o mladinski dramatiki**, ki je potekal 29. septembra 2006 na Pedagoški fakulteti v Mariboru. V dopoldanskem času so bila plenarna predavanja, popoldne pa okrogla miza z naslovom *Sodobnost govornice dramskega besedila in uprizoritve*. Dopoldanski del je moderiral dr. Igor Saksida, ki je pripravil tudi izhodiščna simpozijška vprašanja, okroglo mizo pa je usmerjal Lenart Zajc. Oddane referate smo v prejšnji in tej številki revije uvrstili v rubriko Članki – razprave, z veseljem pa objavljamo tudi krajša razmišljanja, ki so nam jih po simpoziju poslali nekateri udeleženci okrogle mize

### **Zdravko Duša, urednik, publicist: BRANJE V ČASU MEDIJEV**

Prejšnji teden sem eno noč zapravil za to, da sem napisal dve kratki otroški zgodbi. Najprej sem se seveda otepal, ker je bila noč prvotno namenjena nekim drugim pisanjem, a ker ne znam reči ne, sem po treh telefonskih klicih pristal. Deloma je bil kriv tudi ilustrator, ki sem ga cenil po njegovih risankah, in me je zanimalo, kako bom delal z njim. Zgodbici sta bili namenjeni za koledar z nekoliko poučno ekološko noto. Ko sem naslednje jutro zgodbici oddal s skeptično pripombo,

kdo mi bo plačal zapravljeno noč, ko bomo na natečaju za koledar padli skozi, so mi rekli: »Bosta pa z Gregatom naredila knjigico.« In ko sem se zarežal, da se od knjigice pa res ne da živeti, je rekla organizatorica: »Bosta naredila pa še risano serijo zraven.«

Od ponudbe za morebitni koledar za vrtce do ideje za knjigo in animirano serijo je minilo manj kot dvanajst ur. In nekako naravno se zdi, da se bo to čez leto tudi zgodilo. Le da je to odvisno od popolnoma nasprotnega faktorja. Prej bi se zgodbe spremenile v film, če ne bi uspeli. Zdaj se jim to lahko zgodi, če bo koledar zelo uspel. In če bo producent koledarja razumel, kaj se mu je zgodilo. V tem primeru bo šla pot od pisane do filmane upodobitve takole: najprej bodo otroci seznanjeni z malo junakinjo v vrtcih. Potem bodo njene zgodbe predvidoma brali v knjigi. In kmalu zatem bodo enkrat na teden sedeli pred televizijo in gledali serijo, ki jo bodo kasneje kupili še na dvd-ju in jo nemara nostalgичno predvajali tudi svojim otrokom.

Otrok vstopa v svet besedne umetnosti kakor skozi radijski medij: glasovno, ko mu starši berejo, da bi se navadil na ritem brane besede. Poudarki v stavkih in ritmi preproste poezije so prvi, ki mu ustvarijo estetski občutek. Možgani imajo čisto na dnu spravljen neke pojme, ki nimajo nikakršne zveze z realnim svetom, ampak z

mitologijo čudnih neobstoječih bitij. Nadaljuje se s statično podobo iz ilustriranih knjig, sledi ji animacija in otroške oddaje v vizualnem mediju. Vmes ali zraven je nemara še radio s svojimi oddajami za otroke. Multimedijalnost je način vstopa v svet, v estetiko in spoznanja. Včasih je zgodba in slikanica pripravljala otroka za knjigo. Zdaj ga pripravlja za knjigo, televizijo, računalnik in mobilni telefon. Ne morete računati, da bo otrok ostal samo pri knjigi, in če se postavite v vlogo založnika oziroma producenta, potem seveda ne boste obsodili svojega junaka samo na eno, torej knjižno podobo, ampak mu boste pripravili daljše življenje. Ustvarjanje in plasma večmedialnega junaka – govorimo o knjigi in televizijski seriji z začetnimi dvajsetimi deli – stane med 100 in 200 tisoč dolarji.

Zato so pri založnikih in producentih posebej cenjeni junaki, ki se najhitreje usidrajo v vsakem domu – tisti, ki jih prinaša s sabo starševska generacija. Načrtovalci v založništvu, ki spremljajo življenjske cikle posamičnih junakov, računajo na ponovitev zelo uspešnih junakov vsakih petindvajset let, ko se pojavi nova starševska generacija, ki preda priljubljene podobe iz otroštva naprej svojim otrokom. Poleg klasičnih pravljicnih junakov in Pike Nogavičke ter Ostržka so tu tudi slovenske specifike: Kekec in njegova družčina, Zvezdica zaspanka, Žogica Marogica, Juri Muri, Martin Krpan in Maček Muri, Drejček in trije Marsovčki pa tudi Pekarna Mišmaš in dovolj verjetno je, da jim bo sledila Anica Dese Muck.

Trženje in licenciranje otroških knjig, programov, filmov in drobnih prodajnih artiklov od igračk do majic in obeskov za ključke, je industrija z devetmestnimi dolarskimi številkami. Najnovejša niša je

– seveda – mobilni telefon. Predstavniki agencije, ki je doslej deloval po Pacifiku in se namerava v naslednjih letih obrniti v Evropo, je bil na sejmu otroških knjig v Bologni navdušen nad mobilno igračko. Same vsebine ga ne zanimajo: naciljali so 20- do 30-odstotni delež pri merchandisingu v nekaterih ključnih državah stare celine in bodo šli za ciljem. Pri tem ni izrazil sence dvoma. Kate Klimo, podpredsednica založbe Random House, ki prihaja iz založniškega sveta, je nekoliko bolj previdna in verjame, da ne morete reči: razvil bom tak in tak lik, ki bo uspešna znamka za otroke med šestim in osmim letom, ampak ima vgrajeno staro načelo nepredvidljivosti. In to kljub zelo natančno razdelanim in zarisanim pravilom o tem, kje sme knjiga zapustiti svoje ozke komunikacijske kanale in jih odpreti filmu. In kljub zgodbi, ki bi pri ortodoksnih zagovornikih pisane besede veljala za bogokletno, o tem, kako so razvili Disneyjeve vile samo zato, ker pri določeni starosti dekliška identifikacija s princeskami pade. Vendar čas ne dela njej v prid. Gospod iz pacifiške agencije ve, da je mogoče lik, ki se na koncu razraste v knjigo, TV-serijo in kup igračk, razviti iz klica na mobilnem telefonu. In narobe.

Govorimo torej o značilnem sistemu eksploatacije<sup>1</sup>, ki je nujno prepleten s svetom kreacije. In še več: o potrebi po tem prepletu, zlasti pri otrocih, ki jim je ponavljanje bistven element doživljanja umetnosti. Danes je eksploatacija skoraj pomembnejša od kreacije, ker ustvarja večjo količino vsebin in vrednosti, pa tudi ustrežnejšo količino pozornosti. Reciklaža je cenjena, saj ob manjšem vložku, ki je samo vložek za omejeno uporabo avtorskih pravic, prinese že preverjeno vsebino, ki jo je treba samo

---

<sup>1</sup> Ko sem imel na to temo intervju v časniku Večer, sem videl, da utegne kdo izraz 'eksploatacija' razumeti narobe. Ne gre za 'izkoriščanje' otrok, temveč vedno novo izrabo gradiva: za reciklažo.

prodati naprej. Po drugi strani je potreba konzumenta – vseh nas – da vidi priljubljeno vsebino v čim več medijih. Z drugo besedo: če bom imel na voljo, ali bom šel gledat predstavo neznanega avtorja ali priredbo zgodbe, ki sem jo bral v knjigi *Desa Muck*, je večja verjetnost, da se bom odločil za *Deso Muck*. Eksploatacija je nov način predstavljanja in doživljanja, ki deluje v kombinaciji z izvornim ustvarjanjem.

Slovenski produkcijski sistem bolj ko ne pušča tako ob strani kulturne izdelke knjižne produkcije za otroke. Od kulturnih junakov najdete na kaseti – in mogoče zdaj na dvd-ju – samo *Kekca* in *Zvezdica zaspanka*, slednja je le ekranizirana verzija lutkovne predstave. *Zvezdica zaspanka* se je pred kratkim pojavila v knjižni izdaji, ki jo je založnik pametno razdelil v verzijo za nekoliko manjše in nekoliko večje otroke. In če se ne motim, je bila uvrščena v program slikanic, ki jih dajejo novorojencem. Slovencev se sicer ne rodi ne vem koliko, ampak če seštejete to in novoletno prodajo, dobite nekaj tisoč kupcev devdedeja in obiskovalcev kina. Če jim dodate še vse, ki so videli lutkovno predstavo in kasete z njenim posnetkom, se vam sešteje najbrž pol slovenske populacije. Ob tej številki bi se najbrž izplačalo novo ilustrirano risanko prenesti tudi na animirani film. Zlasti če pomislimo, da praznuje *Zvezdica* drugo leto 55 let. Kakšen izziv je to, nam pove primerjava z obletnico medvedka *Puja*. Lani za božič je bil star 80 let. Tistega dne se je začelo 18-mesečno praznovanje; na tržišče so dali nov video, veleblagovniška veriga *Sears* je uvedla *Pujev* dan, v *New Yorku* so pripravili novo gledališko predstavo, *Disneyev* radio ima redne tedenske oddaje, *Buena Vista Home Entertainments* je dal aprila na trg nov dvd, pri *Disney Records* je maja izšla na novo komponirana *Pujeva* pesem. Poleti so ves svet preplavile rdeče majice s *Pujevim* likom in pri *Searsu* so v dogovoru z *Dis-*

neyjem aplicirali njegov lik tako rekoč množično na celi seriji svojih izdelkov, pri čemer so skrbno pazili na nivo.

*Zvezdica Zaspanka* še vedno predstavlja ljudem tisto, kar je pomenila pred 55 leti: 'prijateljstvo, otroštvo, pripovedovanje zgodb, varnost, življenjski nauk in predajo zgodb iz roda v rod.' Definicijo je za *Puja* povedal *Preston Kevin Lewis*, globalni šef *Pujevega* franšizinga, ampak mirno bi jo lahko prilepili tudi *Muci Copatarici*, ki bo v letu 2007 dočakala *Abrahama*. *Martin Krpan*, recimo, ali *Maček Muri* sta šla že čez sto tisoč prodanih izvodov, pa še nista prišla do ekranizacije. *Maček Muri* je enkrat zaživel na televiziji kot novoletni mjuzikl, a ravno tako bi lahko deloval kot risanka ali teve serija. Ima junaka s sijajnimi karakternimi potezami, barabina in predrzneža, zmožnega vsakršnih nočnih pustolovščin. Ima pesmi za dramaturške vložke, ki povrh lahko funkcionirajo kot spoti, še več – so že del nacionalne pop kulture. Celo sociologija mu gre na roko: odkar je nastal, se je ravbarska subkultura razvila v legitimno pridobitniško dejavnost. Potrebno je le napisati tiste vmesne pustolovščine in naplesti nekaj spopadov za naklonjenost *Muce Mace*, pa smo not. Da o *Martinu Krpanu*, tem borcu proti muslimanskemu fundamentalizmu in pohodu islama nad Evropo, niti ne govorimo.

To je seveda šele prvi, otroški korak v medijski in produkcijski preplet, ki ga odraščanje dopolni in razveji in razvije. In tu je izhodišče za sistem, v katerem bo vzgojna in spodbujevalna politika prepletla branje z drugimi mediji. Zaenkrat – kot je pokazal tudi kongres slovenskih založnikov letos spomladi – prevladuje pristop, ki razmišlja o reševanju branja v opoziciji z drugimi mediji, bodisi vizualnimi ali digitalnimi. Seveda je to napaka: že zdavnaj ne gre več za opozicijo, temveč za združevanje. Nobena zanka v pletežu ni samozadostna. Kot založnik lahko načrtujem svojo zgodbo, če se

bom seveda še naprej sploh posvečal najstniški literaturi in drugim medijem za odraščajočo publiko, le v tej mreži – z dodatkom možnosti, ki mi jo nudi moja producerska vloga, z eno stranjo obrnjena v vsebine, z drugo pa v komercialo. Kreatorji izobraževalnega sistema bodo morali težišče pripovedovanja in oblikovanja razbiti na več jeder. In oblasti bodo promocijo gradile na seštevanju teh jeder v smiselno serijo atrakcij za mlade bralce-gledalce-digitalne frike.

### **Rosanda Sajko, režiserka radijskih iger, publicistka: KAJ JE PRAVZA-PRAV RADIJSKA IGRA?**

Najprej je treba poudariti, da je radijska igra intimni medij. Zelo težko si predstavljam, da bi se jo dalo poslušati v nekem ogromnem prostoru, saj bi se vse zvočne nianse izgubile. Morda ... morda v kakšnem razredu, kjer pa seveda ne sme biti motečih »členov«, to se pravi otrok, ki jih to poslušanje prav nič ne zanima. Pri poslušanju »samo zvoka« se mora vsak otrok (in tudi odrasel) izjemno skoncentrirati. Poslušanje tako mimogrede ne more biti uspešno. Kaj pa pomeni biti uspešno? Poslušanje je uspešno takrat, kadar poslušalec lahko dojamе in »posvoji« vse zvokovne nianse slušnega gradiva: zvone posameznih fonemov, vokalov in konzontanov, zvonkost, zvočnost besed, ritem besednih konfiguracij, zaznavanje kombinacij besed z glasbo in šumi in ne nazadnje, kadar doume kompleksno zgodbo tako, da ga spodbudi ustvariti iz vseh teh zvočnih senzacij, podob, ki jih sliši, svoj lasten domišljjski svet.

Kaj je pomembno za radijsko igro za otroke? Kakšna naj bo njena oblikovna podoba?

Pravzaprav je temelj takšen, kot pri vseh dramskih zvrsteh. Najpoprej je pomembna, seveda, beseda. Vsekakor. Zato

bi rekla, da je za vsako igro za otroke, naj bo pisana za oder, za lutke ali za druge vizualno predstavljalne umetnosti (film, televizija) najpomembnejši dialog. Brez duhovitega in domiselnega dialoga ne bo dobre igre, še zlasti ne radijske. Za radijskega avtorja pa je prav gotovo najtrši oreh izbira dogodkov, situacij, ki naj tvorijo zgodbo. Situacije, ki so v vizualnih medijih najbolj atraktivne, se v radiu največkrat ne morejo zadovoljivo oblikovati, ostanejo nerazumljive. Radijski ustvarjalec se mora ves čas zavedati, da je odvisen zgolj od zvoka. Svojo domišljijo mora nenehno preusmerjati iz vizualnega v slušno območje, ali če poenostavim, vsako vizualno zamisel mora »prevesti« v zvočno. Sliši se zelo enostavno, a je vse prej kot to. Za takšno pisanje je potrebna prav posebna senzibilnost.

Kakšna naj bi bila idealna oblika radijske igre za otroke?

Zelo težko jo je določiti. Najbrž jih je več in te so lahko zelo različne.

Glede na zgodovino slovenske radijske igre za otroke in glede na svoje lastne izkušnje pa bi – tako, malce posplošeno – vendarle omenila tri oblike, ki so po mojem mnenju najbolj uspešne in so se otrokom od včeraj in danes najbolj priljubile:

Na prvo mesto bi postavila igro, katere temelj je »čisti« dialog. To pomeni, da se nastopajoče (nevidne) osebe pogovarjajo. Izmenjave misli, občutij, čustev pa morajo biti duhovite, poetične, nazorne in po možnosti humorne, kar ima otrok pač najraje. Veliki poeti pa znajo v humorna vlakna vtakati tudi velike nehumorne življenjske resnice, ki jih otrok sicer takoj zavestno ne zazna, a se mu zasidrajo v psihi, kdaj pozneje, ko odraste, pa mu morda lahko pomagajo prebroditi marsikatere življenjske težavo. Pri takšni radijski igri pa je vsekakor nadvse pomembno, da se skozi dialog zrcalijo lastnosti nastopajočih oseb, »dramskih junakov«, ki nimajo vizualne podobe in se lahko predstavijo

samo z glasom in načinom govora. Pa ne samo to. Dialog mora biti napisan tako, da otrok-poslušalec kaj kmalu ugotovi tudi razmerja med nastopajočimi osebami. In kot sem že prej rekla, je za otroke posebej pomembno, da se z dialogom splete neko jasno, razvidno zgodbo. Ja, otroci potrebujejo zaokroženo zgodbo. To vrsto radijske igre lahko imenujemo klasična dramska igra. Lahko jo uvrstimo tudi med mladinsko dramatiko. Ni nujno, da je takšna igra izvedljiva le v slušnem mediju. Vendar pa, če je izvedena kot zvočna umetnina, mora imeti vsekakor tudi slušne elemente, ki zgodbo nekako »okrasijo«, niso pa neobhodno potrebni. Naj to svojo trditve malce dopolnim. Z oznako »čisti dialog« sem hotela označiti radijske igre, ki bi tudi brez drugih konstitutivnih zvočnih elementov (t.j. glasba in šum) lahko obstajale.

Za natančnejšo naslikavo svoje trditve naj navedem nekaj primerov. Začela bom kar pri *Zvezdici Zaspanki* Franeta Milčinskega, ki je nedvomno prva slovenska radijska igra za otroke (in ne samo to, štejejo jo tudi za prvo jugoslovansko radijsko igro za otroke, ta »naziv« so ji priznali tudi vsi forumi takratnega zveznega kulturnega prostora; datum prve izvedbe na Radiu Ljubljana: silvestersko popoldne 1949). Naj omenim še nekatere druge uspešnice »dialoških« radijskih iger za otroke iz prvih povojnih let: *Modra vrtnica za princesko* Kristine Brenkove, *Čarobni pisalni strojček* Smiljana Rozmana, *Odločilni dan v mačji zgodovini* Matjaža Kmecla itn. Omeniti pa moram (in prištevam jih k »dialoškim« radijskim igram za otroke) tudi zelo uspešne priredbe svetovno znanih pripovedi, kot sta radijskoigrski nadaljevanki *Medved Pu* in *Pika Nogavička*. Da, ti teksti, te priredbe lahko kljub glasbeni ali šumski dopolnitvi vendarle štejem k »dialoški« radijski igri.

Druga oblika radijske igre, je oblika, ki ustvarja specifično zvočne, zvokovne

strukture. Tega je zelo, zelo malo. Le redki pisatelji so, ki se posvetijo intenzivno zvočnemu razmišljanju, upodabljanju. Tu naj opozorim le na opus Franeta Puntarja (napisal je več kot 30 specifičnih iger za zvočno upodobitev, priznanja je požel tako doma kot tudi v nekdanjem jugoslovanskem prostoru in je eden najbolj izvajanih slovenskih avtorjev v Evropi) in na sijajno, veličastno (ne vem kakšen superlativ naj bi še uporabila!) igro *Petelin se sestavi* Daneta Zajca, ki je bila pisana sicer za lutkovni oder, a je z nekaterimi preoblikovanji in dopisanimi zvočnimi prizorčki (dopisal jih je avtor sam) neverjetno avtohtono zazvenela tudi v etru. Seveda, poudariti moram, da tudi v igrah te oblikovne smeri obstaja dialog, v igri *Petelin se sestavi* je ta celo izjemno duhovit in očarljiv, a njegova temeljna inovativna kvaliteta za radijsko igro je vendarle v prizorčkih, ki jih je avtor že v svoji prvi verziji (lutkovni igri) oblikoval v območju zvočno-šumskega fonetičnega/fonemskega in besednega gradiva in ga je nato za radijskoigrsko upodobitev dopolnil z inventivnimi dodatki, izvirajočimi iz zvoka.

No, vsekakor pa je treba omeniti, ne, pravzaprav apostrofirati še eno obliko, ki so jo radijski dramaturgi kmalu po drugi svetovni vojni povzeli iz gledališkega sveta. Otroci ljubijo spevnost, ljubijo pesmi, sami radi pojejo. In tako se je žanr, ki ga pogojno lahko imenujemo radijskoigrski mjuzikl ali spevoigra ali opereta ali celo opera za otroke, izoblikoval že zelo zgodaj. Že 1954 je Vera Albrehtova iz svojih pesmi iz pesniške zbirke *Punčka se je vrnila* sestavila povezano zgodbo, nekakšen libreto, ki ga je uglasbil mojster Bojan Adamič, in to zelo uspešno. To naj bi bila prva slovenska »radijska opera za otroke«. Ta žanr je vsekakor ugajal (ugaja) vsem generacijam poslušalstva, mladim in starejšim. Tukaj seveda ne morem naštevati vseh radijskih iger za otroke, ki bi jih lahko uvrstili v to zvrst,



vendar, naj mi bo dovoljeno, da omenim vsaj eno mojih zadnjih takšnih muzikalnih montaž, ki mi je zelo pri srcu in za katero mislim, da predstavlja neko idejno in asociativno celoto, kljub temu da je sestavljena iz posamičnih pesmi, to je radijska igra za otroke (in odrasle) pesnika Ervina Fritza *Vrane* (iz leta 1994).

Veliko se govori o stereotipnih izdelkih literature za otroke. Je tudi z radijsko igro tako? Katerih oblikovnih in vsebinskih pristopov k otroku se mora pisatelj izogibati? Kakšne so »grde« razvade nekaterih avtorjev, piscev radijskoigrskih tekstov za otroke?

Moj odgovor je naslednji:

1. Tako imenovana tradicionalna literatura s konvencionalnimi rešitvami in klišeji (tega je vse preveč!)
2. Knjižno, literarno pisanje, v katerem pisatelj vsiljuje svoj »ego« tako, da nastajajo konstrukcije z megleno vsebino in nejasnimi izpovedmi, ki so včasih »zabeljene« celo »filozofsko«.
3. Avantgardna literatura, brbljanje, igračkanje, nesmiselno preobračanje besed, igrarija zaradi igrarije.

Priznam, te točke sem povzela iz razmišljanja svojega spoštovanega beograjskega kolega Z. Popovića, ki jih je zapisal že leta 1979.

Ali je danes kaj drugače?

Te »krute« besede bi glede na svoje izkušnje vendarle malce omilila. S prvo točko se sicer načelno strinjam, vendar se je marsikdaj pokazalo, da se je neka ideja, ki se je začela konvencionalno, končala povsem nekonvencionalno, celo inovativno.

V zvezi z drugo točko ni nobenega dvoma (sama si sploh ne morem predstavljati slovenskega pisatelja, da bi počel kaj takega!). Pisatelj, ki piše za otroka, mora biti še večji radovednež, še bolj radoživ (vsaj v trenutku, ko piše zanj) in še bolj domiseln od otroka, kateremu namenja

svoje pisanje, nikakor pa se ne sme zaplesti v filozofsko prejo.

Larpurlatistična igrarija z besedami brez smisla mislim, da tudi za odraslega konzumenta ni sprejemljiva, kaj šele za otroka. Vendar ne smemo pozabiti na pravadne človeške vzgibe, na praglasove, na »preštevanke« (Amenreime, Nursery Rymes), ki očarajo zgolj s svojo zvočnostjo. To pa ni za staro šaro. Iz tega se lahko porodi tudi čudovita radijska igra.

Ali radijska igra deli poslušalstvo glede na starostno stopnjo?

Literaturo za otroke delimo večinoma po starostnih skupinah. Tako tudi dramatiko. Moram pa reči, da smo pri nas, na Radiu Ljubljana že od srede 60-ih let začeli razmišljati drugače in smo podpirali takšna dela, ki so bila zanimiva za najmlajše in za malo starejše otroke, za mladostnike in celo za odrasle. In to se je kar dostikrat obneslo. Osebnostno se zavzemam že ves čas svojega strokovnega delovanja prav za takšno radijsko igro za otroke, ki bi bila zanimiva, zabavna in očarljiva tako za majhne in velike, za otroke in odrasle.

Resnično se razveselim, kadar me pokličejo kolegice, znanke in mi sporočijo, kako so z veseljem poslušale to ali ono radijsko igro za otroke v nedeljo zjutraj ob osmih. (Termin predvajanja te oddaje je gotovo že doživel petdesetletnico, pa o tem nihče ni niti črnil!) Nekajkrat se mi je tudi zgodilo, da so me povsem neznan poslušalci prosili za nasvet, kako bi prišli do kaset ali CD-jev te ali one radijske igre, pri kateri sem sodelovala in ki so jo pravkar poslušali. Odgovoriti jim nisem mogla. Mislim pa, da bi moral Radio Slovenija (oz. odgovorni) vendarle biti bolj prožni in omogočiti, da bi bil ta izjemno dragocen kulturno-ustvarjalni radijskoigrski material bolj dostopen poslušalcem, ljubiteljem našega medija.

## **Katarina Klančnik Kocutar: DRAMSKO BESEDILO KOT OSNOVA ZA LUTKOVNO PREDSTAVO**

Dramsko besedilo kot osnova za lutkovno predstavo mora izpolnjevati nekatere pogoje, ki so v primerjavi z dramskim gledališčem posebni. Omogočati mora dovolj aktivnosti, ki pa niso ilustracija besedila. Včasih pa se celo primeri, da na začetku ne izhajamo iz dramskega besedila, pač pa je pot do predstave drugačna.

Kot primer bom navedla predstavo *Čarobni čembalo* v Lutkovnem gledališču Maribor. Predstava je nastala ob 250-letnici Mozartovega rojstva. Mozartov lik je bil izhodišče za nastanek izvornega sinopsisa dirigenta Simona Robinsona. Nastavil je osnovne osebe, med katerimi je v ospredje postavil lik čarobnega čembala. Nato smo raziskovali naprej in v Mozartovem življenjepisu našli zamisel za zgodbo in dramaturški lok. Kot motor dogajanja je služilo triletno evropsko potovanje – turneja – mladega skladatelja in njegove družine. Navdih za podobe, iz katerih smo izhajali, je bila Mozartova glasba. Prav podobe in ne besede so bile osnova za gradnjo prizorov. Skozi slikovita prizorišča smo peljali skladatelja in njegovo sestro ter dramsko osebo Čarobni čembalo, ki pooseblja odrasli svet z modrostjo svojih replik. Predvsem smo se poglobili v lik (lutko) čembala, ki je simpatičen, nevsiljivo pedagoški, ko po dolgem (250 let) spanju oživi, in je tako živa priča preteklosti. Obenem se čembalo spreminja v funkcionalni del prizorišča (kočija, drsališče, ladja, koncertna dvorana ...). Tako nam je uspelo otrokom približati čembalo kot inštrument, nekaj zgodovinskih dejstev o skladatelju in sporočilo o čarobnosti glasbe. Predstava deluje tako, kot smo pričakovali – otroke zapelje historična nota predstave, nevsiljivo izvejo nekaj novih, a resničnih dejstev o Mozartu, potovanje skozi evropska mesta jih drži v potrebni napetosti.

In zdaj k povezavi s temo simpozija. Kljub temu da je predstava dobra, ima kompaktno zgodbo, ki se razplasti pred očmi gledalca, pa dramska predloga sama po sebi ni nič posebnega. Besedilo vstopa v odnos z gledalci skozi predstavo, je njen nedeljivi del, deloma se bere celo kot scenarij. Dramsko besedilo je, sicer v manjši meri, nastajalo celo hkrati z nastajanjem predstave, na odru. To seveda ne pomeni, da replike niso izbrane, da je umanjkala skrb za jezik, za poetične poudarke ... vendar se je besedilo rodilo in se spreminjalo »v funkciji« predstave, deloma časovno vzporedno in ne v celoti pred njo, kakor je praviloma praksa v dramskem gledališču. Ena od njegovih lastnosti je, da ni gostobesedno, saj bi z gostobesednostjo prekrili glasbo, napetost bi mestoma gotovo popustila, verbalno bi ilustrirali podobe, ki so tako imele življenjski prostor, da so zasijale v gledališkem prostoru, barvite in podprte s čudovito glasbo. Tvorci predstave si besedila kot samostojnega dramskega besedila ne bi upali ponujati v branje, še vedno pa vemo, da smo v celoti in gledališko gledano, opravili dobro delo. Seveda ne gre za osamljen primer, takih je v našem lutkovnem gledališču še več in prepričana sem, da podoben način nastajanja predstave ni neobičajen tudi pri drugih lutkovnih ustvarjalcih. Seveda to ne pomeni, poudarjam še enkrat, da posvečamo skrb za jezik in za tehtne in premišljene dialoge kaj manj pozornosti. Gre le za drugačen pristop k ustvarjalnemu postopku in za to, da dramsko besedilo v lutkovni predstavi nima vedno primata.

**Emica Antončič, direktorica in glavna urednica Založbe Aristej: KNJIŽNE IZDAJE MLADINSKE DRAMATIKE**

Z založniške perspektive bi bilo treba v zvezi z mladinsko dramatikom reči, da se

je v zadnjem desetletju marsikaj spremenilo. Naša največja založba Mladinska knjiga je v svoji zbirki Mladi oder, ki je bila namenjena izdajanju mladinske dramatike in ki je izhajala vse od leta 1945, zadnjo knjigo izdala leta 1997. Prav dobro se še spomnim, da je eden od njihovih urednikov na nekem strokovnem srečanju o mladinski književnosti v 90. letih izjavil, da se jim zbirke v nakladi 500 izvodov ne spleča izdajati. K tej številki se bom še vrnila.

Potem je za nekaj let zavladovalo zatišje in mladinska dramatika v knjigah ni izhajala. Okoli leta 2000, ko je v okviru devetletne osnovne šole zaživel izbirni predmet gledališki klub, pa je izšlo spet nekaj dramskih besedil. Verjetno so založniki predvidevali, da bo zaradi tega predmeta večje povpraševanje po dramatiki.

Danes izhajata na Slovenskem dve zbirki mladinske dramatike: naš Lutkovni oder (od leta 2000) in Primadona založbe Tuma (od leta 2002). V Založbi Aristej je zbirka Lutkovni oder nastala kot del našega gledališkega programa za otroke in mladino. Pričeli smo ga leta 1996 z *Gledališkim pojmovnikom za mlade* Blaža Lukana. Kot nekdanja gledališka lektorica sem namreč dobro vedela, da Slovenci nimamo sodobnega izvirnega poljudnoznanstvenega dela o gledališču za mladino in sem povabila dramaturga Blaža Lukana, da takšno knjigo napiše. Iz njegovega Pojmovnika je kasneje izšel še delovni zvezek *Iščemo gledališče* za izbirni predmet gledališki klub (2000), med leti 1995 in 1997 pa je pri nas izhajala zbirka *Moje lutke* Brede Varl. To so bili prvi slovenski priročniki za lutkovne tehnologije, namenjeni predvsem vzgojiteljem, učiteljem in ljubiteljskim lutkarjem. Zbirka je bila kasneje prevedena tudi v hrvaščino in je izšla v Zagrebu. Za nadaljevanje lutkovnega programa v založbi je bilo nujno, da je izdaji priročnikov za izdelavo lutk

sledilo tudi izdajanje dramskih besedil. Tako je nastala zbirka *Lutkovni oder*, ki jo sourejava z Bredo Varl. V sedmih letih je izšlo sedem knjig. Če vemo, da je Mladinska knjiga v 52 letih izdala 51 knjig, vidimo, da se frekvenca izdajanja dramskih besedil (eno na leto) ni bistveno spremenila, medtem ko število izdaj proznih mladinskih del v Sloveniji še kar narašča.

Glede na povratne informacije, ki jih kot urednica dobivam, bi si upala tudi trditi, da danes otroci v glavnem ne berejo več dramatike – razen kot del berila ali obveznega branja, da se seznanijo z literarno zvrstjo. Dramske izdaje jemljejo v roke predvsem tisti, ki se ukvarjajo z mislijo na uprizoritev (vzgojitelji, učitelji, mentorji lutkovnih in dramskih skupin). Zato so tudi današnje knjižne izdaje mladinske dramatike namenjene predvsem uprizarjanju in imajo spremna besedila z napotki za uprizoritev. V Lutkovnem odru tako Breda Varl k vsaki knjižici napiše navodila za izdelavo lutk in scene ter animacijo in jih opremi s skicami.

Zato te knjižice tudi povečini nimajo individualnih kupcev. Poleg javnih knjižnic jih kupujejo predvsem šole (in deloma vrtci, če je besedilo primerno tudi za najmlajše), pa še to samo tiste, ki imajo lutkovno ali dramsko skupino. Tako seveda naklada 500 izvodov povsem zadostuje. Logična posledica tega je, da se je izdajanje mladinske dramatike iz velikih komercialnih založb preselilo v majhne neprofitne založbe in da mora biti podprto s subvencijo.

Pa še nekaj bi omenila: na prodajo vpliva tudi velika inertnost tega – naj mu tako rečem – vzgojno-izobraževalnega tržišča. Če izdamo besedilo že uveljavljenega mladinskega avtorja ali pa dramatisacijo znanega ustnega slovstva, bomo naklado v nekaj letih razprodali, če pa se odločimo za še neuveljavljenega avtorja, nam bo del naklade obležal v

skladišču. Kar je torej že splošno znano in uveljavljeno, se prodaja bolje; uveljaviti novega domačega avtorja, ki ne piše

popularnih, komercialnih del, pa zahteva od založnika ogromno truda, entuziazma in potrpljenja.

## 7. SLOVENSKI BIENALE ILUSTRACIJE Cankarjev dom, 15. 11. 2006 – 14. 1. 2007

Čeprav brez revolucionarnih novosti je bil 7. slovenski bienale s spremljajočo razstavo in lepo oblikovanim katalogom doslej najbolj reprezentativen. Na njem je sodelovalo tudi največje število avtorjev (57). Od 3. bienala naprej so v katalogu in na razstavi predstavljeni ilustratorji iz začetka oziroma 1. polovica 20. stoletja, iz časa, ko ilustracija še ni izraziteje izstopala kot posebna likovna vrst, niti ni bila namenjena pretežno otrokom (Hinko Smrekar, 1883 – 1943; Gvidon Birolla, 1881 – 1963; Ivan Vavpotič, 1877 – 1943; Maksim Gaspari, 1883 – 1980; Tone Kralj, 1900 – 1975). Od 6. bienala je kot posebna kategorija v razstavo vključena t. i. poljudnoznanstvena ilustracija.

Dr. Jure Mikuž v uvodnem članku v katalogu med drugim razmišlja o pomenu ilustracije s filozofskega, psihološkega in pedagoškega stališča in citira nekatera imena evropskih poznavalcev tega področja. Med drugim poudarja tudi likovno kvaliteto slovenske sodobne, predvsem otroške ilustracije ter odsotnost njene poglobljene ocene. K Mikuževemu tehtnemu razglabljanju lahko dodamo, da ilustracija danes doma in v svetu pridobiva na pomenu, zato se tembolj veselimo uspehov naših ilustratork in ilustratorjev ne le doma, temveč tudi v tujini. Študijo o slikanici *Martin Krpan* Toneta Kralja je tako kot za ostale ilustratorje iz začetka 20. stoletja v prejšnjih katalogih prispeval dr. Andrej Smrekar. Marjanco Jemec Božič, dobitnico letošnje Smrekarjeve

nagrade za življenjsko delo, je predstavila Maruša Avguštin.

K privlačnosti kataloga 7. bienala opazno prispeva naslovnica z ilustracijo Jelke Godec Schmidt, Smrekarjeve nagrajenke na prejšnjem, 6. bienalu ilustracije in nič manj tudi večji formati reproduciranih del. Učinkovitost razstave stopnjujejo raznobarvne podloge za posamezne originalne ilustracije.

Pestrost razstavljenega gradiva je razkrivala bogastvo avtorskih poetik in različnost likovnih tehnik. K uspehu razstave je pripomogla širina in posluš žirije, ki je med predloženimi deli izbrala po svojem prepričanju najboljšo, kar se ji je odkrivalo med široko paleto ilustratorskih prijemov. Opazna značilnost 7. bienala, če ga primerjamo s šestim, je bila številčnejša zastopanost poljudnoznanstvenih ilustracij, dalje ilustracij za odrasle, več je bilo črno-belih in laviranih risb, kolažev in praskank. Vidno je bilo tudi upadanje ilustratorjev starejše generacije in naraščanje prisotnosti mladih avtorjev, ki prihajajo z Oddelka za oblikovanje ALU in Visoke šole za risanje v Ljubljani.

Strokovna žirija 7. bienala ilustracije je podelila: Smrekarjevo nagrado, dve Smrekarjevi plaketi in tri Smrekarjeva priznanja za ilustracijo.

**Alenka Sottler** je prejela Smrekarjevo nagrado za ilustracije Grimmove pravljice *Pepelka* (Mladinska knjiga, 2006). Slikarkina prepesnitev pravljice v bleščeč likovni jezik v tehniki stare klasične

tempere in z renesančnim pojmovanjem prostora združuje slikarske, grafične in kiparske elemente in z njimi dosega virtualen vtis, ki stopnjuje magičnost podob in daje Grimmovi pripovedi povsem novo razsežnost. Zdi se, da umetnica z upodobitvijo *Pepelke* zaključuje likovno pot, ki jo je pričela z ilustracijami za *Ure kralja Mina*.

**Zvonku Čohu** je žirija prisodila Smrekarjevo plaketo za ilustracije *Beda-ka Jurčka* Hansa Christiana Andersena (Mladinska knjiga, 2005). Čohova sposobnost združevanja klasičnega slikarstva z bogato pripovednostjo, ki vključuje njegov značilen humor, dokazuje ilustratorjevo veliko slikarsko znanje in neizčrpno domišljijo, s katero opisuje, razširja in pogloblja literarno predlogo.

S Smrekarjevo plaketo je žirija nagradila tudi **Kostjo Gatnika** za povsem drugačen prikaz humorja v ploskoviti računalniški tehniki wacom (*Emzin: humor*, Emzin, 2006). Gatnikova virtuozna risba s sugestivno izraznostjo povezuje humor in satiro, ki po potrebi prerašča v grozo, četudi preoblečeno v lepoto črt in ploskev.

Smrekarjeva priznanja so prejeli: **Milan Erič, Aleksander Brezlan** in **Ana Zavadlav**.

Eričeve slikarsko obravnavane ilustracije v akrilni tehniki na prosojnice z bogato niansiranim zemeljskim koloritom in domiselnim humorjem z upodobitvijo personificiranih vrst zelenjave bistveno dopolnjujejo opisne ilustracije v knjigi in ji dajejo poseben, na slovensko zgodovinsko tradicijo vezan značaj knjižne ilustracije (Dario Cortese: *Vse v eno – enolončnice*, ČZD Kmečki glas, 2006).

Aleksander Brezlan je v oblikovanju figur s skicozno črno črtno risbo, ki je blizu otroški oz. art brut, v kombinaciji črnih in rumenih barvnih ploskev in z diagonalno kompozicijo dosegel močno ekspresivno občutje brezizhodnosti Kafkovega *Procesa*.

Ana Zavadlav je prejela Smrekarjevo priznanje za t. i. poljudnoznanstvene ilustracije v knjigi *Igrajmo se s Kuku-jem* Nataše Bucik (Mladinska knjiga, 2005/2006). V akvarelni tehniki je pri bogatem podajanju snovi pokazala suvereno obvladovanje prostora, figur in predmetov in jih s posebno perspektivo in toplo barvitostjo povezala v celoto, ki vabi otroka v igrivo odkrivanje in poimenovanje nešteti nadrobnosti iz sveta, ki ga obdaja.

Organizator je na 7. slovenski bienale ilustracije povabil goste iz Bratislave (BIB) in iz Sarmede, ki so iskreno občudovali razstavo. Želimo si, da bi bila udeležba na BIB-u v letu 2007 čim bolj bogato in kakovostno zastopana.

**Razstavljalci:** Mina Arko (1983), Aleksander Brezlan (1981), Suzana Bricelj (1971), Tina Brinovar (1977), Andreja Borin (1969), Mojca Cerjak (1959), Marjeta Cvetko (1953), Igor Cvetko (1949), Zvonko Čoh (1956), Danijel Demšar (1954), Milan Erič (1956), Kostja Gatnik (1945), Ančka Gošnik Godec (1927), Andreja Gregorič (1972), Adriano Janežič (1972), Marko Kociper, Ana Košir (1970), Maša Kozjek (1974), Kristina Krhin (1974), Jože Kumer (1953), Martina Ljubič, Polona Lovšin (1973), Maja Lubi (1980), Irena Majcen (1948), Marjan Manček (1948), Dušan Muc (1952), Radko Oketič (1953), Silvan Omerzu (1955), Mojca Osojnik (1970), Katja Pal (1979), Andreja Peklar (1962), Liliana Praprotnik Zupančič (Lila Prap) (1955), Arjan Pregl (1973), Petra Preželj (1975), Ana Razpotnik Donati (1978), Jelka Reichman (1939), Mojca Sekulič Fo (1969), Daša Simčič (1963), Rudi Skočir (1951), Alenka Sottler (1958), Damian Stepančič (1969), Ana Šalamun (1970), Peter Škerl (1973), Gorazd Vahen (1969), Fojž Alojz Zorman (1952), Dalibor D. Zupančič (1949).

**Poljudnoznanstvena ilustracija:** Robert Fister (1972), Jelka Godec Schmidt

(1958), Bojan Jurc (1950), Marija Prelog (1954), Vladimir Segalla (1951), Maja Šubic (1965), Alenka Vidrgar (1958), Žarko Vrezec (1950), Meta Wraber, Ana Zavadlav (1970).

Strokovna žirija za izbor del in podelitev nagrad: Maruša Avguštin, Barbara Boltar, Matjaž Schmidt, Kamila Volčanšek in Nina Pirnat Spahić.

*Maruša Avguštin*



Ilustracija Marjance Jemec Božič iz knjige *Piko Dinozaver*  
(Leopold Suhodolčan, Mladinska knjiga, 1978)



Ilustracija Zvonka Čoha iz knjige *Bedak Jurček*  
(H. C. Andersen, Mladinska knjiga, 2005)





Ilustracija Suzane Bricelj iz knjige *Pravljice 2*  
(H. C. Andersen, Mladinska knjiga, 2005)



## OCENE – POROČILA

### OD LEVSTIKA DO ANDERSENA Ilustracije Suzi Bricelj

Pot od našega velikega pripovednika do velikega danskega pravljicarja je za večino preprosta in hitra. Še posebej za ljubitelje dobre knjige. Le sprehodimo se še enkrat do najljubše knjižne police in si izberimo naslednjo knjigo, ki nas bo zapeljala v pravljlični svet tako z besedo kot s sliko. Za Suzi Bricelj pa je bila ta pot polna nenavadnih obratov in potovanj v raznolike pravljlične likovne in realne svetove. Še najbolj podobna starim povestim, polna čudežnega in skrivnostnega.

Suzi Bricelj je mladost preživela v Novem mestu. Z odliko je diplomirala na oddelku za oblikovanje ljubljanske ALU in med študijem dvakrat dobila študentsko nagrado Prešernovega sklada. Njeno diplomsko delo, velika ilustrirana slikanica *Martin Krpan*, pa je postavilo nove standarde likovne interpretacije tega klasičnega dela. In popotovanje se lahko začne.

Ko je leta 1999 ilustratorka svoje diplomsko delo postavila na ogled v avli Nove Ljubljanske banke in so knjigo natisnili pri založbi Delo, se je zgodilo nekaj do tedaj nevidenega. Ilustrirana knjiga je v tistem trenutku postala uspešnica. Bila je prva knjiga, ki so jo prodajali s časnikom, šele za njo so postali atrakcija vsi romani, kuharice in druge knjige. Seveda pa ne gre pozabiti, da gre za prvo pomembnejše delo slovenske pripovedne proze, ponatisnjeno in upodobljeno že mnogokrat pred tem. Toda

sodobna upodobitev te klasične pripovedke in način prezentacije knjige v avli Nove Ljubljanske banke sta tisti, ki sta vse skupaj obrnili na glavo. Z njima je v našem prostoru ustvarila revolucionaren pristop k ilustrirani knjigi na več nivojih. Na likovnem pripovednem nivoju, na nivoju dojemanja pomena ilustrirane knjige in obliki njene prodaje. Tukaj se bomo osredotočili le na prvega.

Likovno so njene ilustracije Martina Krpana sodobno in dovršeno delo, ki pa temelji na vseh interpretacijah te klasike do danes. Pred Bricljevo so Levstikovo pripoved ilustrirali številni slikarji, denimo Hinko Smrekar, Lojze Perko, Tone Kralj, Marin Sams, Peter Amalietič in Miki Muster. Med najbolj znanimi je vsekakor upodobitev slikarja Toneta Kralja, čigar barvne ilustracije so v slikanici prvič izšle leta 1954 in bile do danes trinajstkrat ponatisnjene. Kraljeve ilustracije so monumentalne, polne številnih folklornih detajlov, ki označujejo slovenskega kmečkega človeka, in detajlov iz različnih slogovnih obdobj, kar daje celoti vtis pravljlične brezčasnosti. V to družbo mojstrov se je pogumno podala Suzi Bricelj s svojevrstnim pristopom in pretehtanim likovnim slogom. Njene ilustracije odlikuje izredna prostorska globina, ki jo gradi z likovnimi plani in s panoramskim obravnavanjem ozadja. Ilustracije so spontane in prepričljive v celotnem spektru, od likovnega detajla, izbire barv in kolorita do verodostojnosti v sceni in mizansceni arhitekture in pejzaža. Prav tako je ilustratorka možnosti tehnike pastela raztegnila do roba, od

natančno izdelanih detajlov prek ekspresivne poteze do mehkobe.

Prav zaradi ilustratorkega filmskega načina upodobitve je Martin Krpan postal pripovedka, ki je blizu tudi sodobnemu otroku, saj je likovna pripoved prilagojena njegovemu videnju in interpretiranju sveta. Vse to je dosegla z uporabo planov, redukcijo barv pri upodobitvi spomina in formata, ki posnema filmsko platno. S to sodobno likovno podobo pa se ujema tudi besedilo, saj se z izborom tipografije, odebelitvami črk in postavitvijo odstavkov spoji z ilustracijami. Te tako z besedilom tvorijo organsko celoto. Knjiga je zato kompleksno delo, v kateri sta ilustracija in besedilo enakovredna, kar omogoča najmanj dva pristopa k pripovedovanju ali branju te sicer klasične pripovedke. Ilustratorica je nedvomno dokazala, da podoba lahko pove več kot tisoč besed.

Po tej mali revoluciji v dojemanju slovenske ilustrirane knjige se je Suzi Bricelj za tri leta preselila v Pariz, kjer se je izpopolnjevala na elitni francoski šoli École Supérieure des Artes graphiques et décoratives.

In tam se je odločila za še eno izredno pogumno dejanje, na svoji ustvarjali poti je naredila še en povsem nenavaden obrat. Ko smo že mislili, da je vse urejeno, in se navadili na njeno izredno snovno in dinamično upodabljanje, je vse postavila na glavo. Spremenila je tehniko in slog upodabljanja. Iz izredno slikarskega pristopa in specifične barvne palete pastelov je preskočila veliko reko in se nam na drugi strani predstavila kot izvrstna risarka. Risba in barvne ploskve so postale njeno poglavitno likovno izrazilo in njen zaščitni znak. Lahkotna, sproščena in pomensko izredno bogata črta je temelj, na katerega dodaja barve, čustva in dodatne pomene.

Seveda pa je ohranila isti način kadriranja in ustvarjanja izredne živosti prostora. Vendar so postale njene podobe

zračne in fluidne, kot bi prihajale iz nekega drugega sveta. Njen način odsliskavanja podob in scene se odmika od realnega, snovnega in ilustracije so postajale bolj podobne nekim oddaljenim spominom ali sanjam. Hkrati pa so izredno realistične in minimalistične. Prav ta njihova izčiščenost jim daje tisto brezčasnost, ki je za ilustracijo tako zelo pomembna.

In tu se njena pot sreča z velikim pravljicarjem, ki mu je stkala nova oblačila za kar dve knjigi, leta 2003 za pravljico *Cesarjeva nova oblačila* (Založba Mladinska knjiga) in čez dve leti za zbirko *Pravljice II.* (Založba Mladinska knjiga).

Pravljica o cesarju, ki je nadvse oboževal lepa oblačila, si je Suzi Bricelj zamislila v bogatih, žarečih barvah in slokih likih, ki kot igrivi rokokojski toni poplesujejo skozi vso knjigo. Pestro dogajanje na ulicah pa je kot kulisa, ki vsepovsod spremlja in lažno občuduje velikega vladarja. Seveda je tu na mestu asociacija s Potemkinovimi vasmi in slepim samoobčudovanjem vladarja, ki vidi le svoje razkošje in užitek, življenje in beda podanikov pa ga prav nič ne zanimata. Vsebinsko primerno imajo oblačila v slikanici vseskozi poudarjeno vlogo, zlasti pa v njih blesti cesar, lep in postaven mož. Dokler seveda ne pristane v Adamovem oblačilu in mu ne ostanejo le lepi ozki privihani brki in umetelna pričeska.

Tako kot v vseh prejšnjih knjigah se je tudi v tej ilustratorica pred upodabljanjem posvetila besedilu: njegovemu ritmu, zgodovinski podlagi, avtorjevemu izhodišču in simbolnemu pomenu pravljice. Prav ta njena večplastnost je tista, ki omogoča tako mlademu bralcu kot pripovedovalcu pravljice, da knjigo bere na več načinov in vsakič drugače ter tako odkriva skrivnost skritih zakladov, ki jih najdemo v svetu knjig.

Še bolj izčiščene pa so ilustracije za zbirko *Pravljice II.* V njih se ilustratorica

poigrava z romantiko in s sublimnim, tako značilnim za slikarje severnih dežel.

Ilustracije so prilagojene starejšim bralcem in prav zato so lahko minimalistične in so le spremljava besedila. Podobe, ki spremljajo pravljice, nas za trenutek ustavijo in nam dajo čas, da se ob njih pogledamo v Andersenov simbolni svet.

Nekoč, tega je že mnogo let, sva se s Suzi srečali in takrat je izrazila željo, da bi postala slikarka. In takrat sva ugotovili, da je študij vedno le prvi korak na poti, kajti to si ustvarjamo vse življenje. Njena pot v svet likovnega pa se je seveda začela že precej pred najinim pogovorom in ta pot je čudežna, kot so čudežne njene podobe – in takšne so zato, ker se ne prepušča navadi in maniri, ampak tako kot vsi veliki ustvarjalci raziskuje, ustvarja in se čudi skrivnostnemu svetu. Bralce pa predrami in popelje iz vsakdanjega sveta. Njene knjige so kot dragi kamni, ki so vsak drugačne barve, oblike in svetlobe, v vsakem od njih odkriva nešteto zakritih podob, ki burijo domišljijo.

*Kiki Omerzel*

## **MOJA NAJLJUBŠA KNJIGA 2007 NA SPLETU: [www.naj-knjiga.si](http://www.naj-knjiga.si)**

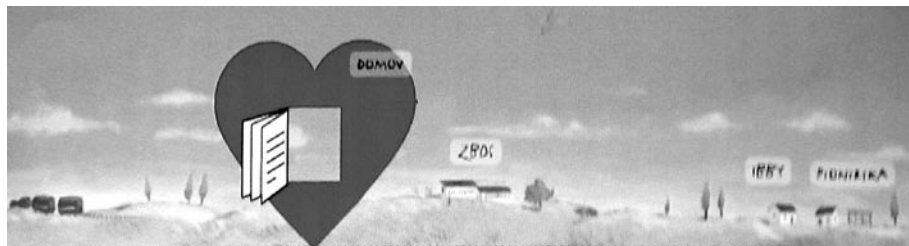
Glasovanje za mojo najljubšo knjigo, nagrado po izboru mladih bralcev, smo

ob njeni desetletnici s prenosom na splet s sodobnim načinom komuniciranja približali mladim bralcem in javnosti.

Spletno stran je oblikovala akademska slikarka Maša Kozjek.

Bistvo nagrade je seveda v spodbujanju k branju. Glasujejo lahko vsi otroci, ki knjigo sami preberejo, pri čemer smejo glasovati za katero koli delo, ne glede na letnico njegove izdaje, glavna pozornost pa velja leposlovnim knjigam. Mentorje opozarjamo, naj bo zato glasovanje, ki je neka vrsta zunanje motivacije za branje, povezano z bibliopedagoškimi dejavnostmi oz. z najrazličnejšimi oblikami knjižne vzgoje mladih bralcev in še posebej z bralno značko.

Nagrada *moja najljubša knjiga*, priznanje po izboru mladih bralcev, je bila namreč osnovana prav zato, da bi med mladimi bralci spodbujali branje in zanimanje za mladinsko književnost. Priznanje so osnovali Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, Slovenska sekcija IBBY in Zveza bibliotekarskih društev Slovenije. Podeljuje se vsako leto od 1998, in sicer v dveh kategorijah: za najljubšo slovensko mladinsko knjigo in za najljubšo v slovenščino prevedeno mladinsko knjigo. Akcijo strokovno vodi odbor za priznanje *moja najljubša knjiga*, ki ga sestavljajo predstavniki iz splošnih in šolskih knjižnic, častni člani pa so predsednik Zveze bibliotekarskih društev Slovenije, predsednik Slovenske sekcije IBBY in predstavnik mladih bralcev. Organizacijsko akcijo vodi Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica.



Prenos glasovanja na splet je bil strokovno in organizacijsko dokaj zahteven projekt.

Glasove lahko zaenkrat pošiljajo le registrirani mentorji, sčasoma nam bo morda uspelo sistem glasovanja tako izpopolniti, da bodo mladi bralci smeli glasove tudi pošiljati sami. V najkrajšem času pa bomo vsekakor dogradili tudi forum, na katerem si bodo mladi že zdaj lahko izmenjavali mnenja o prebranih knjigah.

Na spletni strani nagrade **www.naj-knjiga.si** lahko sproti spremljamo glasovanje: na barometru se ločeno prikazujejo naslovi slovenskih in prevedenih knjig (in število glasov zanje), na zemljevidu Slovenije pa število glasov po posameznih pokrajinah.

Podstrani pa nudijo vrsto informacij o nagradi, nosilcih priznanj, sezname knjig, ki so bile v preteklih letih uvrščene na prvih 100 mest. Ena podstran je namenjena zbiranju mnenj mladih bralcev, mentorjev in naključnih obiskovalcev strani. Posebna »uredniška stran« je namenjena mentorjem, organizatorjem glasovanja v svojem okolju (pisna prošnja za registracijo mentorja, glasovnica, pravilnik nagrade ipd.) Narejeno je več povezav s spletnimi stranmi: npr. z ustanovitelji in nosilci nagrade (BDS, Slovenska sekcija IBBY, Pionirska) ter slovenskimi splošnimi knjižnicami. Naj posebej opozorimo, da vsak registrirani mentor lahko spremlja glasovanje tudi na svoji »interni strani«, ki so skrite očem javnosti, in sicer tako, kot se odloči: barometer mu prikazuje rezultate glasovanja v svoji ustanovi ali v svoji splošni knjižnici.

Kaj novega prinaša *Moja najljubša knjiga* s tem, ko je na spletu? Mentorji lahko sami sproti pošiljajo glasove mladih bralcev. Glasovanje je javno: mladi bralci, mentorji, drugi zainteresirani in naključni obiskovalci strani ga lahko sproti spremljajo. Tako je bolj razbur-

ljivo, spodbuja pogovor o knjigah, ki se uvrščajo na vrh barometra, in najbrž tudi pogovor o tem, koliko glasov prihaja iz različnih regij Slovenije. Javno glasovanje na spletu spodbuja branje, pogovor o prebranih knjigah in – seveda – tudi nekaj tekmovalnosti. Za marsikaterega mladega bralca je pomembno, da ne bere zgolj zasebno, ampak je to dejavnost, ki jo izvajajo tudi njegovo vrstniki.

Glasovanje na spletu je spodbudno tudi za mentorje mladih bralcev. Ne le da je delo zdaj lažje, saj jim glasovnic ni treba zbirati in pošiljati svoji splošni knjižnici, ampak tudi zato, ker se rezultati njihovega dela z mladimi bralci takoj pokažejo na spletu. Mentorji se prek spleta povezujejo med seboj, izmenjujejo mnenja in predloge. Rezultati glasovanje za vsa leta, posebno lestvice prvih sto uvrščenih knjig, pa so izjemno dragoceno gradivo mentorjem, saj imajo ves čas pri roki seznane »najljubših knjig« mladih bralcev. Le-ti so jim lahko v pomoč pri njihovem bibliopedagoškem delu, predvsem pri spodbujanju za branje manj navdušenih otrok.

*Moja najljubša knjiga* na spletu je zanimiva tudi za urednike, založnike in vse druge na področju mladinske književnosti. Tako rezultati sprotnega glasovanja, še bolj pa vsi zbrani podatki iz preteklih let so strokovnjakom s področja mladinske književnosti in branja dober vir podatkov pri raziskovanju bralnih preferenc mladih.

S časom bomo spletno stran zdaj že desetletne nagrade po izboru mladih bralcev dopolnjevali in razvijali. Tudi zdaj je že z vsem, na kar smo opozorili s tem kratkim zapisom, pomemben prispevek k bralni vzgoji mladih in k promociji branja na splošno.

*Tilka Jamnik*

## NEURALGIČNE TOČKE SLOVENSKE MLADINSKE LITERATURE

Debatna kavarna z naslovom **Nevralgične točke slovenske mladinske literature**, ki jo je Sekcija za mladinsko književnost pri Društvu slovenskih pisateljev pripravila v času letošnjega Slovenskega knjižnega sejma, je v meni spodbudila razmišljanje, zakaj naj bi slovenska mladinska literatura imela 'nevralgične točke' in kaj v/na njej naj bi opisovali ali kar šteli za take točke. Če se odločimo za sodobno pojmovanje književnosti kot posebne oblike družbenega diskurza in posameznega umetnostnega besedila kot posebne oblike govornega dejanja – za tako pojmovanje nam ni treba več hoditi v tuje literarne sisteme, saj ga pri nas utemeljeno predlaga in učinkovito zagovarja Marko Juvan v svoji zadnji študiji *Literarna veda v rekonstrukciji* (2006) – potem je povsem jasno, da v današnjem času ni več smiselno obravnavati književnosti in posameznih književnih del izdvojeno, se pravi ločeno od bralcev in skupnega družbenega konteksta. Če pa naj bi bile znanilke 'nevralgičnih točk' nekatere pritožbe staršev zaradi izbora besedil za branje in za skupne dogodke, potem moramo najprej ugotoviti, da so bila takih pritožb deležna tudi nemladinska književna besedila, se pravi take 'točke' niso neka posebna lastnost, ki bi jo pri nas pripisovali samo mladinski književnosti, marveč gre očitno za širše nezadovoljstvo staršev z besedili za šolsko branje. Zato se velja spraševati, zakaj prihaja do takšnega nezadovoljstva z izborom besedil, ki so ponujena v branje, in ali velja to nezadovoljstvo in kritične ocene upoštevati.

Med številnimi literarnimi teorijami, tokovi in pogledi, ki jih je prineslo preteklo stoletje, je ostalo v veljavi in raziskovanju le kritično zanimanje za bralca in njegov dejaven/interaktiven proces

branja, v katerem prihaja do vsakokratnega opomenjanja besedila oz. tvorjenja besedilnih svetov na podlagi besedil, ki imajo le mnogopomenski potencial, dogovorno pa jim pripisujemo tudi umetnostne razsežnosti. S perspektive sodobnega pojmovanja književnosti zato ni več smiselno pripisovati posamezne pozitivne ali negativne lastnosti umetnostnim besedilom samim po sebi, brez iskanja odgovorov na vprašanja o bralcih, ki take lastnosti projicirajo v besedila in nato menijo, da jih besedila imajo sama po sebi. Čeprav nas vedno bogatejše znanje o procesih branja opozarja, da se moramo zavedati dejstva, da smo še vedno precej oddaljeni od popolnega razumevanja tega, kako v bralčevi glavi nastaja njegov posebni besedilni svet oz. mentalna predstavitev besedila, vendarle poznamo že nekaj dejavnikov, ki oblikujejo bralčeve besedilne svetove. Na to ne vplivajo le nujno potrebne bralčeve lastne izkušnje in znanja, kot jih pridobiva v času primarne in sekundarne (tudi književne!) socializacije, marveč tudi razna prepričanja, čustva in preference. Vsi ti dejavniki, od omejenosti osebne izkušnje, medbesedilne/bralne izkušnosti in znanj ter razne čustvene usmeritve lahko bralca zavirajo pri branju in pri oblikovanju končnih predstav o prebranem ter ga navajajo k odklonilnim presojam besedil in iskanju nebesedilnih utemeljitev zanje.

V trenutku, ko razmišljamo o besedilih v razmerju z bralci in se začnemo spraševati o bralcih: kdo, kdaj, v kakšnih okoliščinah in zakaj izbranim besedilom pripisuje take ali drugačne 'nevralgične točke', pridobimo veliko bolj konkretno osnovo za pogovor o besedilnih lastnostih in vrednotah. Vse novejša kognitivno in eksperimentalno utemeljene raziskave procesov branja opozarjajo na to, da ima sleherno besedilo le omejen nadzor nad bralcem, kar hkrati govori za večji pomen njegovega lastnega deleža oz. prispevka k opomenjanju besedila in k njegovemu

‘končnemu’ pomenu za posameznega bralca. Ta značilnost branja razlaga tako vedno prisotne razlike med s časom spreminjajočimi se kritičnimi zapisi o istem besedilu in razlike med branji učencev na vseh ravneh literarne socializacije doma in v šoli. Opozarja pa nas tudi na dejstvo, da mnenje posameznega bralca in/ali skupine bralcev ne velja in ni nujno sprejemljivo ali celo obvezno za druge bralce. Razlike med branji in v vrednotenju besedil so toliko večje, kadar gre za generacijske razlike med starši in otroki, kadar gre za mnenja, ki so izrečena s posebnimi usmerjevalnimi ali omejevalnimi nameni, in še bi lahko naštevati. Zato s takimi nameni izrečenih mnenj nikakor ne gre posploševati in na njihovi osnovi pripisovati posameznih lastnosti npr. mladinski književnosti, ki prav v zadnjem času povsod po svetu šteje za vse bolj pomemben segment književne tvornosti v številnih literarnih sistemih.

Če v tem širšem kontekstu pogledamo nekatere očitke slovenski mladinski književnosti, ki naj bi opozarjali na njene ‘nevrvalgične točke’, se zdi, da gre za izrazito omejevalne ocene ozkega kroga bralcev, ki svoje lastne bralne omejitve posplošujejo in jih želijo uveljaviti za generacijo bistveno mlajših bralcev. V tem smislu ima njihovo prizadevanje lastnosti cenzure, ki ni odprta za mnenja drugih in ne želi biti strpna do drugačnega in drugega. Na tej točki pa taka prizadevanja za omejitve izbora besedil pridejo v nasprotje s samo naravo književnosti in z njenimi potencialnimi funkcijami. Skozi stoletja in različne družbene ureditve se funkcije književnosti – prav tako kot funkcije vseh družbenih dejavnosti – spreminjajo skladno s potrebami vsakokratne družbene ureditve in razmer. V že kar močno odmaknjeni preteklosti negotovih življenjskih okoliščin so književna besedila imela namen spodbujati lojalnost do vladarjev in raznih voditeljev, solidarnost do plemenske ureditve

in sprejemanje družbeno ustaljenih norm, sodobna književna tvornost pa se vsaj v zadnjem času vse bolj odmika od takih namenov in ciljev. Sodobna besedila z vseh strani sveta se vedno bolj pogosto sprašujejo o raznih oblikah zla, trpljenja in bolečine, ki ga posamezniku prizadeva družbena vključenost, in se zato lotevajo številnih oblik človekove negotovosti in srečevanja z zapletenimi okoliščinami in nepredvidljivimi težavami. Mladi in otroci celega sveta se danes vsak dan srečujejo s povsem neotroškimi težavami, nepričakovanimi situacijami, bolečino, boleznijo, izgubo in še bi lahko naštevali, če seznam ne bi presegal obsega tega zapisa. Dela mladinske književnosti na vseh celinah zato govorijo o grozotah, ki se dogajajo otrokom in mladim, in ne priznavajo nobenih tabujev. Srečanja z drugačnostjo, s pripovednimi osebami iz manj znanih ali neznanih kultur, z drugačnimi oblikami razmišljanja, obnašanja in predstavo o tem, kaj je človeško mogoče, ter kaj različne kulture štejejo za vredno, se pravi srečanja, ki jih omogoča novejša mladinska književnost, mladim bralcem omogočajo vpoglede v raznolikost človekovih možnosti in načinov bivanja ter jim pomagajo premagovati predsodke ozke omejenosti. V svetu, kjer se s hitro globalizacijo širi soprisotnost različnih kultur ter iz nje porajajoči se nesporazumi in tudi konflikti, sta pripravljenost na srečanja z novim in neznanim ter odprtost za reševanje medkulturnih stikov gotovo pozitivni izkušnji za vse mlade prebivalce prihodnosti. Ne nazadnje se tako Združeni narodi kot tudi Svet Evrope zavzemajo za ohranjanje kulturne in jezikovne raznolikosti, ki terja tako pripravljenost za sprejemanje drugačnega in odprtost za novo, kot tudi strpnost do tujega oz. tujekulturnega.

Bogate možnosti predstavljanja pestre in izzivalne nove izkušnje z branjem mladinske književnosti pa terjajo tudi bolj razvito in kritično bralno zmožnost



za umetnostno pripoved, ki bi jo bilo treba sistematično vzgajati leto za letom za prav tako raznolika besedila skupaj s pogovorom o le-teh, ki bi mladim bralcem doživljajsko približal kulturno manj znane oblike človeških možnosti. Zdi se, da številni starejši bralci še niso bili deležni take literarne socializacije in razumevanja drugačnih oblik branja pri drugih, kot jih omogoča sodobni komunikacijski pouk književnosti, ki že upošteva sodobna znanja o individualnosti branja in spodbuja strpnost do branja drugih. Vendar pa tak primanjkljaj iz pretekle literarne socializacije v pogledih in oce-

nah starejših bralcev ne bi smel pripeljati do omejevanja izbora besedil za mlade. Omejevanje izbora ima namreč za posledico lahko samo omejenost bralcev. To pa je lastnost, s katero se današnji mladi ne bodo mogli ravno uspešno uveljavljati v Evropski uniji, kaj šele globalno, se pravi v svetu, v katerega odraščajo in je vse bolj nepredvidljiv, vse bolj pogosto obelježen z zapletenimi medkulturnimi stiki in sporazumevalnimi nesporazumi, ki terjajo veliko pripravljenost in zmožnost razumevanja za pozitivno razreševanje.

*Meta Grosman*

## NAVODILA AVTORJEM

Rokopise, ki so namenjeni objavi v reviji *Otrok in knjiga*, avtorji pošljejo na naslov uredništva: **Otrok in knjiga, Mariborska knjižnica, Rotovski trg 6, 2000 Maribor.**

Za stik z urednico lahko uporabijo tudi el. naslov: [darka.tancer-kajnih@mb.sik.si](mailto:darka.tancer-kajnih@mb.sik.si)

Avtor naj besedilo obvezno priloži ime institucije, na kateri dela, in svoj domači ter elektronski naslov.

Če rokopis ni sprejet, urednica avtorja pisno obvesti.

Ob izidu revije avtor 1 izvod revije in avtorski honorar.

### Tehnični napotki:

Prispevki za revijo *Otrok in knjiga* so napisani v slovenščini, izjemoma po dogovoru z uredništvom v tujem jeziku. Pričakuje se, da so rokopisi, namenjeni objavi v reviji, jezikovno neoporečni in slogovno ustrezni. Dolžina razprave naj ne presega ene in pol avtorske pole, tj. 45.000 znakov, drugi prispevki pa naj ne presegajo 10 strani (20.000 znakov). Razprave morajo imeti sinopsis (do 300 znakov) in povzetek (do 2000 znakov oz. do 1 strani). Sinopsis bode objavljen v slovenščini, povzetki pa v angleščini (za prevod lahko poskrbi uredništvo). Rokopis je potrebno oddati v dveh na papir iztisnjenih izvodih (iztis naj bo enostranski, besedila naj bodo napisana v enem od popularnih urejevalnikov besedil za okenko okolje, v pisavi Times New Roman, velikost 12 pik z eno in pol medvrstičnim razmikom na formatu A4. Naslov članka in naslovi ter podnaslovi poglavij (zaželeno je, da so daljši članki smiselno razčlenjeni) naj bodo napisani krepko.

Citati med besedilom so označeni z narekovaji. Daljši navedki (nad pet vrstic) naj bodo odstavčno ločeni od drugega besedila (navednice tedaj niso potrebne) v velikosti pisave 10 pik. Izpusti so v navedku označeni s tremi pikami v poševnem oklepaju; na začetku in na koncu citata tropičja niso potrebna. Opombe niso namenjene citiranju literature, njihovo število naj bo čim manjše. Navajajo se tekoče. Zaporedna številka opombe stoji stično za ločilom. Literatura naj se navaja v krajši obliki samo v oklepaju tekočega besedila, in sicer takole: (Saksida 1992: 35). V seznamu literature navedek razvežemo

za knjigo:

Igor Saksida, 1992: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

za del knjige:

Niko Grafenauer, 1984: Ko bo očka majhen. V: Jože Snoj: *Pesmi za punčke in pobe*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).

za zbornik:

Boža Krakar Vogel (ur.), 2002: *Ustvarjalnost Slovencev po svetu. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

za članek v reviji:

Alenka Glazer 1998: O Stritarjevem mladinskem delu. *Otrok in knjiga* 25/46. 22–30.

V opombah so enote bibliografske navedbe med seboj ločene z vejicami:

Igor Saksida, *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 1992, 35.

Na koncu vsake bibliografske enote je pika. Naslovi samostojnih izdaj so postavljeni ležeče. Zbirka je v oklepaju tik pred navedbo strani, založba se pri knjigah starejšega datuma opušča, prav tako tudi krajšava str. za stran. Pri zaporednem navajanju več del istega avtorja v seznamu literature ali navedenk namesto imena in priimka napravimo dva pomišljaja. Kadar na isto leto pride več del istega avtorja, letnici na desni stično dodajamo male črke slovenske abecede: 2003a, 2003b. Bibliografske navedbe naj bodo enotne.

# VSEBINA

## RAZPRAVE – ČLANKI

Jakob J. Kenda: <i>Strokovna in znanstvena recepcija sodobne fantastijske literature (3. del)</i> .....	5
Vida Medved Udovič: <i>Branje dramskih besedil v šoli</i> .....	15
Lidija Dujić: <i>Lutka z besedilom okoli vratu</i> .....	27
Ludwig Bauer: <i>Dramaturgija pravljice in lutkovno gledališče</i> .....	35

## OKO BESEDE 2006

<i>Mladinska književnost v osnovnošolskih berilih</i> .....	42
Metka Kordigel Aberšek: <i>O mladinski literaturi, književni vzgoji, didaktičnih gradivih in še čem</i> .....	44
Igor Saksida: <i>Komunikacijski pouk književnosti</i> .....	46
Vida Medved Udovič: <i>Berila in kulturna identiteta mladih</i> .....	49
Miha Mohor: <i>Kakšno berilo osnovnošolskemu najstniku?</i> .....	59
Barbara Hanuš: <i>Kako povabiti otroke v svet književnosti?</i> .....	65
Tilka Jamnik: <i>Z berili vzgajamo bralce za vse življenje</i> .....	75
Robert Titan Felix: <i>Zemljevidi otrokovega popotovanja v odraslost</i> .....	78

## IN MEMORIAM

Maruša Avguštin: <i>Hommage Roži Piščanec (1923–2006), Milanu Bizovičarju (1927–2006) in Lidiji Osterc (1929–2006)</i> .....	82
--	----

## POGLED NA SVOJE DELO

Dušan Dim: <i>Včasih se zgodi presenečenje</i> .....	84
Goran Gluvić: <i>Avtorefleksija</i> .....	86

## ODMEVI NA DOGODKE

<i>Sodobnost govornice dramskega besedila in uprizoritve</i> .....	88
Zdravko Duša: <i>Branje v času medijev</i> .....	88

Rosanda Sajko: <i>Kaj je pravzaprav radijska igra?</i> .....	91
Katarina Klančnik Kocutar: <i>Dramsko besedilo kot osnova za lutkovno predstavo</i> .....	94
Emica Antončič: <i>Knjižne izdaje mladinske dramatike</i> .....	94
Maruša Avguštin: <i>7. slovenski bienale ilustracije (Cankarjev dom, 15. 11. 2006 – 14. 1. 2007)</i> .....	96

#### **OCENE – POROČILA**

Kiki Omerzel: <i>Od Levstika do Andersena (Ilustracije Suzi Bricelj)</i> .....	99
Tilka Jamnik: <i>Moja najljubša knjiga 2007 na spletu: <a href="http://www.naj-knjiga.si">www.naj-knjiga.si</a></i> .....	101
Meta Grosman: <i>Nevralgične točke slovenske mladinske literature</i> .....	102

# CONTENTS

## ARTICLES

Jakob J. Kenda: <i>Critical and Theoretical Reception of Modern Fantasy Literature (Part 3)</i> .....	5
Vida Medved Udovič: <i>Reading Dramatic Texts at School</i> .....	15
Lidija Dujić: <i>A Puppet with Text Around its Neck</i> .....	27
Ludwig Bauer: <i>The Dramaturgy of Fairy Tale and Puppet Theatre</i> .....	35

## THE EYE OF THE WORD 2006

<i>Children's Literature in Primary School Readers</i> .....	42
Metka Kordigel Aberšek: <i>About Children's Literature, Literary Education, Didactic Aids and More</i> .....	44
Igor Saksida: <i>The Communication Classes of Literature</i> .....	46
Vida Medved Udovič: <i>Reading Books and the Cultural Identity of the Young</i> .....	49
Miha Mohor: <i>What Kind of Reading Book for a Primary School Teenager?</i> ...	59
Barbara Hanuš: <i>How to Invite Children to the World of Literature?</i> .....	65
Tilka Jamnik: <i>By Reading Books we Educate Readers for Life</i> .....	75
Robert Titan Felix: <i>The Maps of a Child's Journey into Adulthood</i> .....	78

## IN MEMORIAM

Maruša Avguštin: <i>A Hommage to Roža Piščanec (1923–2006), Milan Bizovičar (1927–2006), and Lidija Osterc (1929–2006)</i> .....	82
--	----

## A VIEW OF ONE'S OWN WORK

Dušan Dim: <i>Sometimes Something Surprising Happens</i> .....	84
Goran Gluvić: <i>Self-reflection</i> .....	86

## RESPONSES TO THE EVENTS

<i>The Modernity of a Theatre Text Language and its Staging</i> .....	88
Zdravko Duša: <i>Reading in the Time of the Media</i> .....	88

Rosanda Sajko: <i>What is a Radio Play?</i> .....	91
Katarina Klančnik Kocutar: <i>Drama Text as a Basis for a Puppet Show</i> .....	94
Emica Antončič: <i>Editions of Children's Plays</i> .....	94
Maruša Avguštin: <i>7<sup>th</sup> Slovene Biennial of Illustration</i> <i>(Cankarjev dom, September 15<sup>th</sup> 2006 – January 14<sup>th</sup> 2007)</i> .....	96

## REVIEWS – REPORTS

Kiki Omerzel: <i>From Levstik to Andersen (Suzi Bricelj Illustrations)</i> .....	99
Tilka Jamnik: <i>Awards for “My favourite Book”</i> <i>in 2007 at: <a href="http://www.naj-knjiga.si">www.naj-knjiga.si</a></i> .....	101
Meta Grosman: <i>Neuralgic Points of Slovene Children's Literature</i> .....	102



OTROK IN KNJIGA

67

Glavna in odgovorna urednica Darka Tancer-Kajnih

Revijo sta ob finančni podpori  
Ministrstva za kulturo  
založili Mariborska knjižnica in Pedagoška fakulteta Maribor

Naklada 700 izvodov

Letna naročnina 4000 SIT  
Cena posamezne številke 1800 SIT





OTROK IN KNJIGA	MARIBOR 2006	LETNIK 33	ŠT. 67	STR. 1–112
-----------------	--------------	-----------	--------	------------