

OTROK  
IN  
KNJIGA  
57





# 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*

57

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 Biannually in 700 Issues*

Uredniški odbor/*Editorial Board*: Maruša Avguštin, Alenka Glazer, Meta Grosman, Marjana Kobe, Metka Kordigel, Tanja Pogačar, Igor Saksida 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, Andrej Brvar, Tilka Jamnik, Metka Kordigel, Darja Kramberger, Jakob J. Kenda, Tanja Pogačar, Dragica Haramija, Slavica Rampih Vajzovič (predsednica/*President*) in Darka Tancer-Kajnih

Redakcija te številke je bila končana septembra 2003

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**, Rotovski trg 6, 2000 Maribor, tel. (02) 23-52-107 in 23-52-106, telefax: (02) 23-52-127, elektronska pošta: [darka.tancer-kajnih@mb.sik.si](mailto:darka.tancer-kajnih@mb.sik.si)

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

**Revijo lahko naročite v Mariborski knjižnici**, Rotovski trg 2, 2000 Maribor. Nakazila sprejemamo na račun: 51800-603-31086 za revijo Otrok in knjiga

# RAZPRAVE

Igor Saksida  
Ljubljana

## KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI V OSNOVNI ŠOLI\*

0 Skorajda si ni mogoče predstavljati sodobnega učnega načrta, ki bi kot enega osrednjih ciljev opredeljeval vzgojo za »naloge, ki zagotavljajo razvoj naše samoupravne skupnosti (varnost in družbena samozaščita, odnos do družbene lastnine, zdravstvena in prometna vzgoja itd.)« (Program, 1984: 11) – in kar je še podobnih ideoloških konstrukcij iz arzenala nekdanje, danes že skoraj pozabljene, a vendarle ne tako davne preteklosti. Pa tudi učnega načrta in posledično pouka, ki bi književnost podrejala naravoslovnim tematskim sklopom in ki bi torej književno besedilo pojmovala le kot priložnost za spoznavanje jesenskih plodov, gozda, polja in domačije, selitve ptic ali prometne vzgoje, se danes – vsaj v sodobni devetletki in njenih kvalitetnih ter kurikularno utemeljenih dnevnikih »izdajah« – ni več bati. Vendar pa je bilo oblikovanje sodobnega osnovnošolskega pouka, za katerega se je v strokovnih člankih in priročnikih uveljavila oznaka **komunikacijski pouk književnosti** ter **nova književna didaktika** (prim. Kordigel, 2001), postopno in ne brez temeljitih spoprijemov. Za nekatere so bili le-ti bolj, za druge manj uspešni in zmagoviti; spet tretji so v tej pustolovski zgodbi na razburkanem šolskem morju stali na varnem pomolu in se, ko je bila nova plovba določena, dokaj (ne)sramežljivo priključili posadki. Zdaj je smer bolj ali manj jasna – vendar pa še tako preišljen načrt plovbe ne more predvideti vseh čeri in podvodnih min, ki se pod varno gladino skrivajo iz bogve katerega časa in zaradi kdove kakšnih zamer; toda saj ni, da bi barki take bombice lahko škodovale – sitno je pa le.

In prav zato skuša pričujoči prispevek osvetliti okoliščine, ki so v začetku devetdesetih let (nekako od 1990 do 1996) vzpostavile izhodišča za nov pristop k književnim besedilom v osnovni šoli oz. nov učni načrt, hkrati pa opozoriti na aktualne poti, stranpoti in razpotja njegovega uresničevanja. Tako si za svoje izhodišče zastavlja predvsem naslednja vprašanja:

- Kaj je komunikacijski pouk književnosti in kakšna je njegova literarnovedna utemeljenost?
- Kako se ob novem pristopu h književnosti v osnovni šoli odraža problematika

---

\* Besedilo je ponatis referata iz zbornika *39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2003.

medpanožnih in vertikalnih povezav, tj. predvsem vsebinsko-ciljnega povezo-  
vanja med predmeti in med stopnjami šolanja?

- Kateri so neposredni učinki komunikacijskega pouka književnosti – še posebej  
glede na (1.) zakon, ki ob koncu triletij določa zunanje preverjanje znanja, (2.)  
načelo izbirnosti vsebin ter (3.) zasnove učbeniških gradiv?

Ta vprašanja seveda ne morejo izčrpati kompleksne problematike učnega na-  
črtovanja in izvedbe pouka, še manj lahko delujejo kot nekakšna »instant« zgo-  
dovina šolske reforme na področju slovenščine. Pa vendarle – pogled od blizu oz.  
mozaik stališč tistih, ki so v omenjeni prenovi sodelovali, je vsekakor kredibilen  
in, morebiti, celo zanimiv zaris poti prenove od tradicionalnih pojmovanj učenja  
in poučevanja k sodobnim – torej k tistim, ki so šele pred nami.

### **1. Kaj je komunikacijski pouk književnosti in kakšna je njegova literarno- vedna utemeljnost?**

Cilje, vsebine, načela in metode pouka književna didaktika izvaja iz lastne  
predmetnosti (prim. Rosandić, 1988), vendar je ta predmetnost, pa čeprav zasno-  
vana medpanožno, zasidrana predvsem v spoznanjih literarne vede: »ta pove, kaj  
je bistvo književnosti in kaj glede na to lahko od nje pričakujemo« (Krakar-Vogel,  
1991: 8). Literarno vedo oz. strokovno pisanje o književnosti je v književnodidak-  
tičnem kontekstu mogoče razumeti zelo široko – ne gre le za literarno teorijo in  
zgodovino ter recepcijsko vedo, pač pa tudi za kvalitetne literarne interpretacije,  
ocene, kritike – in seveda avtopoetike. Mladinska književnost kot temeljna na-  
slovniška zvrst književnosti (prim. Kmecl, 1977) v osnovni šoli je v tem smislu  
še posebej zanimiva. V avtopoetikah, kritiki, esejistiki se je zelo postopoma osvo-  
bajala objema pedagogike; do depedagogizacije mladinske književnosti v resnici  
pride šele v prvi polovici 20. stoletja, kar pomeni, »da so pisanje za mladino od  
njegovega vznika naprej in tudi vrednotenje le-tega pomenljivo usmerjali norma-  
tivi pedagoških teorij v posameznih obdobjih« (Kobe, 1987: 8). Obravnavanje in  
vrednotenje mladinske književnosti kot dela književnosti nasploh je problematika,  
ki bistveno presega namen in obseg tega prispevka; smiselno pa se zdi opozoriti  
predvsem na bistvene premike v pojmovanjih vloge in bistva tega dela leposlovja  
v nekaterih zapisih, in sicer v avtopoetikah, esejistiki oz. tehtnejših interpretacijah  
ter v literarni vedi v ožjem pomenu besede (predvsem v teoriji in zgodovinskih  
pregledih). Avtopoetike mladinske književnosti – vsaj od pogledov O. Župančiča  
(1911, 1914), ki se je zavzel za estetsko kvaliteto mladinske književnosti, zavrnil  
pa poučnost, moraliziranje in osladnost – poudarjajo predvsem to, da sta glede  
na svoje bistvo (umetniškost) mladinska in nemladinska književnost izenačeni.  
Temu ustvarjalci dodajajo zahtevo po pristni, neavtoritativni in neponarejeni  
(»pootročeni«) komunikaciji med odraslim in otrokom, opozarjajo na očitne  
povezave med obema deloma sicer enovitega avtorjevega opusa, na sporočilno  
in slogovno raznolikost ustvarjalnosti za mlade ter na njeno naslovniško univer-  
zalnost – zares kvalitetna mladinska književnost je torej zanimiva tako za otroka  
kot za odraslega. Tako rekoč sočasno z Župančičevimi pogledi se vrednotenjski  
premiki pojavijo tudi v esejistiki, in sicer zlasti v spisih J. Brinarja – tudi zanj  
je kvalitetna mladinska književnost tista, ki usposablja mladino »za umetniško

uživanje« (Brinar, 1905: 19) in ki korenini v umetnosti sami, tako da lahko ob njej uživa tudi odrasli (prim. Brinar, 1921). To bistveno izhodišče, tudi ali celo predvsem za književno didaktiko, kasneje poudarja tudi F. Bohanec (1958), zares dosledno pa ga v svojih interpretacijah uresničita J. Rotar in N. Grafenauer. Prvi v svojih dveh knjigah (prim. Rotar, 1976, 1978), posvečenih predvsem mladinskemu pripovedništvu, obravnava nekatera klasična besedila z izjemnim občutkom za njihovo posredno sporočilnost in medbesedilne povezave, drugi pa pojasnjuje vsebinske razsežnosti sodobne mladinske poezije, utemeljene v igri, infantilizmu, paradoksu in celo upesnjevanju ničā. Do take poezije se je torej v interpretaciji mogoče vesti povsem »odraslo« (prim. Grafenauer, 1982) – tako esejist npr. Snojeve pesmi za otroke obravnava »tako kot sleherno poezijo, pa naj bo namenjena mladim ali starim bralcem« (Grafenauer, 1984: 137). Očrtani premiki v avtopoetikah in interpretacijah se predvsem v osemdesetih letih prejšnjega stoletja odražajo tudi v pozornosti literarne zgodovine in teorije do te zvrsti književnosti; Z. Pirnat Cognard (1984) v okviru pregleda južnoslovanskih mladinskih literatur predstavi tudi razvoj slovenske, M. Kobe v danes še vedno temeljnem izboru razprav (1987) teoretično opredeli to zvrst in na podlagi sodobne teorije pojasni nekatera temeljna vrstna pojmovanja (slikanica, fantastična in realistična pripoved). Na začetku devetdesetih se pojavijo tudi prvi poskusi prenosa splošnih literarnoteoretičnih opredelitev obstoja, bistva in morfoloških prvin (prim. Kos, 1983) na mladinska besedila (prim. Saksida, 1991), ki prvič dobijo samostojno obsežno poglavje tudi v temeljni literarni zgodovini (prim. Pogačnik, 2001). Že zgolj omenjena besedila – od avtopoetik do nove slovstvene zgodovine – kažejo na to, da slovenska književna didaktika kot veda o poučevanju književnosti ni brez temeljnega strokovnega zaledja. Prav to jo tudi kvalificira kot didaktiko književnosti – veda o poučevanju, ki ne izhaja iz temeljitega poznavanja literarnovednih dejstev, pogledov in paradigem, ne more biti kaj več kot morda zabavna in prijazna, a strokovno neutemeljena veda – ali celo zgolj večšina. Model »pouka književnosti« brez poznavanja književnosti se namreč prehitro sprevrže v nizanje zabavnih domislic, ki tako učitelja kot mladega bralca odvedejo med povsem poljubno razpravljanje o krivicah sveta, lepoti oblakov ali smislu življenja ... Kje pa je pri tovrstnem razvedrilu v razredu (naporno!) branje, razumevanje in vrednotenje besedil – kdo bi to vedel.

Katera literarnovedna spoznanja oz. stališča so torej bistveno sooblikovala komunikacijski pouk književnosti? **Literarnoteoretično** pojmovanje, da je mladinska književnost po svojem bistvu, tj. umetniškosti, enakovredna književnosti za odrasle, je temeljno izhodišče priročnika *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole* (Saksida, 1992), ki je izšel v času prvih iskanj oz. oblikovanj didaktične prenove razredne stopnje osnovne šole. Kljub temu da je delo po svoji zasnovi pravzaprav didaktična razprava, ne pa priročnik v ožjem smislu besede (tj. prikaz možnosti šolske interpretacije besedil s temeljnimi priporočili za učitelja), ga je tedaj pristojni strokovni svet potrdil kot priročnik in s tem temeljnim konceptom nastajajočega komunikacijskega pouka dal tudi širšo strokovno kredibilnost. Besedilo, ki je nastalo pred več kot desetletjem, je z današnjega zornega kota v marsičem že preseženo, pa vendarle ponuja nekaj zanimivih in še danes aktualnih pogledov. Tako se dotika specifične književne komunikacije v razredu (srečanje dveh svetov – otroškega in odraslega), podrobno razpravlja o bistvu književnega dela ter svari pred rabo leposlovja v zgolj informativne namene, po-

udarja značilnosti otroške perspektive doživljanja stvarnosti oz. njene zaznavnosti v sodobni mladinski ustvarjalnosti (čudenje, igra), razpravlja o učiteljevi pripravi na pouk književnosti, o temeljnih ciljeh književnega pouka (na podlagi tedaj uveljavljajoče se književnodidaktične literature, prim. Grosman, 1989, Krakar-Vogel, 1989/90, Krakar-Vogel, 1991) ter o fazah šolske interpretacije besedila. Težnjo po uveljavitvi sodobnih pogledov na ustvarjanje mladinske književnosti in njeno sprejemanje, ki kot eno bistvenih sestavin poudarjajo predvsem igro, je mogoče zaznati v povezavi uvodne motivacije in domišljajske igre (prim. Rodari, 1977), posebej pa besedilo presoja tudi pomen ustreznega interpretativnega branja ter možnosti razvijanja zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega besedila – te bralne sposobnosti so izhodišče za kasnejšo teorijo t. i. bralnih strategij kot načinov bralčevega usmerjenega odzivanja na besedilne signale. Prav specifični in starostno raznoliki **bralec** je v središču drugega pomembnega priročnika, ki je bistveno sooblikoval izhodišča novega pristopa k mladinski književnosti, tj. obsežnega dela *Mladinska literatura, otroci in učitelji* (Kordigel, 1994); v njem avtorica podrobno opredeljuje temeljne cilje pouka (in kot najvišjega označi razvijanje bralne kulture), motivacijo za branje (npr. dolgoročna motivacija, ki utrjuje »asociativn(o) zvez(o) literatura + občutek ugodja«, isto: 29), predvsem pa povezuje književnodidaktično problematiko s spoznanji estetike recepcije. V tem delu priročnik že uporablja novo besedno zvezo, tj. »komunikacijski model poučevanja književnosti« (isto: 47), pojasnjuje mehanizem medsebojnega učinkovanja bralca in besedila (spontano in reflektivno branje) ter očrta razlike med tradicionalnim in sodobnim poukom. Bržkone osrednji poudarek razprave – in sicer tako glede na tradicionalno literarnovedno programiranje osnovnošolskega kot glede na sočasne reformne poteze npr. gimnazijskega pouka književnosti – pa je brez dvoma afirmacija otrokove recepcije mladinskega besedila, »ki je ustrežnejša, pravilnejša in mora zato postati cilj didaktične komunikacije« (isto: 61). Osrednjo vlogo otroka oz. učenca kot prvotnega bralca mladinske književnosti pri vzpostavljanju pomena besedila v razredu avtorica izpeljuje iz literarnoteoretične opredelitve mladinske književnosti ter iz sodobnih avtopoetik, v nadaljevanju pa podčrta pomen hipotetične otroške recepcije besedila, mnogosmernost didaktične komunikacije (zelo pomembno je, »da komunicirajo učenci med seboj«, isto: 65) in učiteljevo motivacijsko vlogo ob vzpostavljanju domišljajske besedilne stvarnosti oz. v fazi poglobljanja literarnoestetskega doživetja. Avtorici gre tedaj predvsem za poudarjanje pomena otroškega razumevanja in vrednotenja književnosti – zato ni naključje, da podrobno piše o otrokovem bralnem razvoju (tudi z navajanjem ustrezne psihološke strokovne literature) ter o mrežni strukturiranosti učne ure. V zvezi z vertikalno in horizontalno strukturo učne ure (oz. priprave nanjo) še posebej poudarja dejavnosti učencev (npr. v izčlenjevanju sprotih ciljev didaktične komunikacije), njihov domišljajski svet in kontekst ter ustrezno didaktično komunikacijo, ki se v mrežni zasnovi učne ure odraža v zapisih, »kaj bo počel, rekel učitelj in katere aktivnosti bodo predvidoma izvajali učenci« (isto: 109). Priročnik je tudi v preostalem delu vseskozi osredotočen na učenca, pa naj gre za razpravljanje o prekrivanju bralčevega in besedilnega sveta, o vlogi uvodne motivacije in njenih tipih (pridobivanje problema ali pojma, oblikovanje doživetja ipd.), o pripovedovanju in branju novega besedila ali o njegovi interpretaciji, tj. v fazi, ko se učitelj »sme potemtakem ob branju mladinske književnosti angažirati le v prvi stopnji interpretacije besedila, le pri zaznavanju, kasneje pa se umakne,



saj lahko otrok le tako aktualizira **svoj besedilni pomen**« (isto: 188). Tudi v sklepnem delu priročnika, ki je namenjen domišljjski aktivnosti učencev in njenemu treningu, avtorica pouk opazuje predvsem s perspektive otroka, udeleženca didaktične komunikacije; razmišlja o razvijanju njegove senzibilnosti za leposlovje ter raznolikih možnosti izražanja literarnoestetskega doživetja (igra, risba, dramatizacija ipd). Tretje delo, *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti* (Saksida, 1994), potrjeno kot priročnik »za učitelje razredne stopnje, zlasti za učitelje 4. razreda«, je po zasnovi sintetični prikaz književnodidaktične problematike pouka na razredni stopnji; na podlagi v tistem času že jasno zaznavnih problemov in dilem (vsebinsko povezovanje predmetov, razmerje med branjem kot temeljno dejavnostjo in poustvarjalnim pisanjem kot njegovo nadgradnjo, opredelitve temeljnih ciljev pouka in oblike uvodne motivacije) prikazuje šest izhodišč sodobnega književnega pouka. Na prvo mesto postavlja tipologijo branja oz. vprašanje, ali beremo vsa besedila enako – na vprašanje odgovarja nikalno in razčlenjuje razlike med literarnoestetskim in pragmatičnim branjem na ravni motivacije, stvarnosti, jezika in tehnike branja. Kot drugo izhodišče opredeljuje središčnost branja umetnostnega besedila – pri tem opozarja predvsem na neustrezno podrejanje književnosti tematskim sklopom iz naravoslovja oz. spoznavanja narave in družbe. Tretje izhodišče je povsem literarnovedno – prikazano je pojmovanje otroškosti v tradicionalni in sodobni mladinski književnosti ter načela izbora besedil. Četrto izhodišče podrobno razčlenjuje komunikacijsko utemeljenost pouka književnosti, vlogo učitelja in učencev, predvsem pa zavrača prepoudarjanje poustvarjalnega pisanja pri pouku. Peto izhodišče pojasnjuje kontinuiteto šolske interpretacije, temeljne cilje pouka književnosti ter načelo dialoščnosti (ki vključuje tudi medbesedilnost branja in izbor metod pouka), šesto pa podrobno predstavlja faze šolske interpretacije od uvodne motivacije (v kateri je posebej izpostavljena vloga domišljjske igre) do novih nalog.

Očitno je torej, da je bil do prvih srečanj (december 1994) delovne skupine, ki jo je imenoval minister za šolstvo S. Gaber (prim. Kmecl, 1995/96) in ki je pripravila nove učne načrte za pouk jezika in književnosti, vsaj na ravni teoretičnih izhodišč komunikacijski pouk književnosti že jasno načrtan. Njegove bistvene značilnosti so predvsem:

- književnost naj bo kot poseben način izražanja **avtonomna**, ni je mogoče podrežati niti vzgojni niti spoznavni funkciji,
- temeljna veda za načrtovanje pouka je **literarna veda**, predvsem **teoretična** spoznanja o bistvu, obstoju in fiktivnosti umetnostnega besedila ter v literarni **zgodovini** zaznavni in opisani premiki v pojmovanju ustvarjanja in v vsebinsko-slogovnih obeležjih mladinske literature,
- načrtovanje pouka (izbor besedil, ciljev, metod ipd.) mora upoštevati **bralca** ter njegov predstavn in čustveni svet,
- zasnova pouka, predvsem zasnova ciljev oz. bralnih zmožnosti, je stalnica v celotni osnovnošolski vertikali – učni načrt tako od prvega do devetega razreda osnovne šole (in kasneje) uresničuje načelo **kontinuitete šolske interpretacije**.

K uveljavitvi novega pristopa pa niso prispevala le strokovna dela (priročniki) in spremljajoči, pogosto polemični članki, usmerjeni proti tradicionalni, zgolj literarnozgodovinski paradigmi šolske interpretacije (prim. Grosman,

1996). Pomembno vlogo ozaveščanja učiteljev, svetovalnih delavcev in vseh drugih sooblikovalcev komunikacijskega pouka v praksi so v tem času prevzeli zelo pogosti seminarji stalnega strokovnega spopolnjevanja ter okrogle mize in posveti o novem načinu pouka. Zgolj teoretični okvir bi – brez premišljenega in načrtnega prenosa v prakso na ravni seminarjev, učbenikov in aplikativnih priročnikov (ti so po opisanih treh temeljnih delih vse bolj priročniki in vse manj didaktične razprave) – ostal res samo siva teorija. Tako so avtorji novega učnega načrta skupaj s sodelavci iz prakse sproti objavljali tudi primere iz učilnic, saj se smiselnost novega koncepta v resnici pokaže predvsem na podlagi beleženj vsakodnevnih (realnih) srečanj med besedili in mladimi bralci v razredu. Ti zapisi pa so bistveni tudi za teoretično književno didaktiko – omogočajo namreč podrobne raziskave bralčevega odzivanja na besedilne prvine, npr. na strukturne določilnice pravljičnega žanra (kar v zadnjem času raziskuje predvsem M. Kordigel), ali pa predstavljajo temelj za aplikacijo interpretacijskih zapisov o besedilih (t. i. tematska analiza besedil), oblik uvodne motivacije in poustvarjalnosti ter – kar je še posebej pomembno – so dokazi reflektiranih učiteljevih branj leposlovja in njihovih analiz lastnega dela. Zdi se torej, da je komunikacijski pouk v resnici zaživel in da je njegova komunikacijskost tudi na ravni književnodidaktičnih zapisov večsmerna: izhodišča teoretičnih razprav se prenašajo in vrednotijo v konkretni učni praksi, ki povratno zastavlja nova, velikokrat celo zelo podrobna vprašanja, povezana z branjem in uresničevanjem učnega načrta, organizacijo učne snovi in upoštevanjem učiteljeve strokovne usposobljenosti in avtonomije kot temelja, brez katerega komunikacijski pouk književnosti zanika svoja izvorna spoznanja in se lahko sprevrže bodisi v preživljanje prostega časa ob knjigi med poukom bodisi v obnavljanje preseženih tradicionalnih modelov.

## **2. Kako se ob novem pristopu h književnosti v osnovni šoli odraža problematika medpanožnih in vertikalnih povezav, tj. predvsem vsebinsko-ciljnega povezovanja med predmeti in med stopnjami šolanja?**

Komunikacijski pouk književnosti je že ob svojih prvih, in zatorej še skorajda sramežljivih korakih v svet slovenskih šol – tako je bilo prvo »novo« berilo *Hiša, hiška, hiškica*, 1991 – naletel tudi na dvomeč, celo odklonilen odnos. Kljub temu da je kritika ob izidu berila prepoznala izvornost koncepta, premišljenost izbora in upoštevanje tematskih interesov otrok (prim. Kordigel, 1991), je bila avtorska ekipa (tudi na predstavitvah berila) soočena z očitki, da berilo premalo upošteva letno razporeditev učne snovi in njeno členjenost na tematske sklope (seveda naravoslovne) – nekaj tovrstnih »smernic« pa je ekipa dobila že v procesu nastajanja rokopisa (a jih, seveda, ni jemala pretirano resno). Vendar pa je kmalu postalo jasno, da se bo komunikacijski pouk moral soočiti z nastajajočim in uveljavljajočim se konceptom t. i. integriranega pouka, ki so ga, za razliko od novega književnega pouka, podpirale tudi ugledne šolske ustanove, npr. zavod za šolstvo. Ne glede na morebiti premišljen ali vsaj strokovno podprt koncept integriranega pouka, ki je skušal povezati šolsko snov oz. različne možnosti spoznavanja in doživljanja sveta (prim. Milekšič, 1992), se je le-ta v praksi udejanjal predvsem kot podrejanje literarnoestetskega branja sklopom iz spoznavanja narave in družbe, kar je povzročilo, da je leposlovno besedilo služilo predvsem kot

motivacija za spoznavanje naravoslovnih vsebin oz. kot ilustracija le-teh (prim. Krašek, 1991, Kunstelj, 1991). Učne in učbeniške izpeljave integriranega pouka so tako umetnostno besedilo (npr. rusko pravljico *O veliki repi*) povsem brez zares tehtne utemeljitve postavljale v okvir pouka o sadju in zelenjavi, ne da bi ob tem pomislile na dejstvo, da tema pravljice seveda ni povezana z realno repo, pač pa je njena zgodba, zasnovana na rodarijevskem vprašanju *kaj bi se zgodilo, če bi*, najprej in predvsem ponazoritev značilne pravljичne teme (najmanjši junak je najpomembnejši) ter spoznanja, da se s skupnimi močmi da doseči prav vse. Tudi izbor leposlovja, »primernega« za integrirani pouk, je odražal uporabo naravoslovnega »tematskega filtra« – tako so bila »uporabna« predvsem preprosta realistična besedila, uganke in lažje uglasbene pesmi, iz nabora pa so izpadla vsa besedila reprezentativnih sodobnih avtorjev, saj se ta izvorno pač ne podrejajo temam iz spoznavanja okolja, pač pa nastajajo po logiki jezikovne igre, otroškega doživljanja sveta in sodobnih pravljичnih vzorcev. Integrirani pouk je v svoji teoretični, pa tudi praktični izpeljavi potemtakem izhajal iz **nerazumevanja tematike in funkcije mladinske književnosti**: besedilno stvarnost oz. motive v književnosti je interpretiral kot temo (pravljica o repi, ne pa o sodelovanju; pesmica o jeseni, ne pa o subjektivnem doživljanju pokrajine oz. letnega časa kot projekcije lirskih razpoloženj ipd.). Ker je prepoudarjal mimetičnost literarnega besedila in pojmoval mladinsko književnost le kot sredstvo za spoznavanje sveta, je praviloma izločal vsa ludistična, pravljična in fantastična besedila – s tem pa bistveno krnil možnosti za razvoj otroške bralne zmožnosti in književne kulture. Ob tem je jasno izražal ambicije, da bi postal ena od (prevladujočih) možnosti dela v nižjih razredih osnovne šole – kar je bilo opazno predvsem v organizacijski in še kakšni podpori, ki je je bil deležen kot didaktična inovacija. Inovativnost integriranega pouka je seveda v kontekstu tega prispevka postransko vprašanje; opozoriti pa vendarle velja na dejstvo, da se je t. i. strnjeni pouk na Slovenskem pojavil že v tridesetih letih prejšnjega stoletja in da je že pred tem, leta 1906, J. Bezjak kritično presojal čitanke iz 18. stoletja, zasnovane zgolj na realistični snovi: »To je bila velika napaka; kajti samo razum izobraževati je enostransko in nevarno: tudi srcu in čustvu mora biti v čitankah prostora.« (Bezjak, 1906: 9) Integrirani pouk je – skladno s svojo prenoviteljsko vneto – puščal vnetar pestro zgodovino medpredmetnih povezav (ki je predvsem zgodovina ponesrečenih poskusov), prezrl pa je tudi zapise starejših (Brinar, 1905) in sodobnih (Vegri, 1989) interpretov mladinske književnosti, ki so povsem jasno opozarjali na specifično tako literarne snovi kot namena leposlovja. Ovire pri uveljavljanju avtonomije in raznolikosti branja leposlovja so zahtevale kritično presojo integriranega pouka; prvo polemiko zoper podrejanje leposlovja drugim tematskim sklopom je v času nastajanja komunikacijskega pouka književnosti mogoče zaslediti v članku *Branje ali branje* (Kordigel, Saksida, 1991/92). Članek uvodoma prinaša opredelitve branja, povzema tipologijo branja (prim. Kordigel, 1990), nato pa preide v kritiko tedaj aktualnega didaktičnega modela: »Tako lahko v okviru vedno širšega uvajanja integriranega pouka (ki je v zadnjem času imperativ šolske prakse) opazimo resne premike v smeri gnoseologizma, nazora, ki vidi vrednost in funkcijo literarnega dela le v tem, da nas literarno besedilo lahko pouči o svetu, v katerem živimo, in o zakonitostih, po katerih ta svet deluje.« (Kordigel, Saksida, 1991/92: 77) V nadaljevanju članek jasno zapiše, da centralni (tj. na neliterarnih temah zasnovan) način planiranja književni vzgoji škodi, saj poudarja le informacijsko

vrednost literature, in to kljub temu, da so v literarnem delu tudi trditve, ki so s stališča naravoslovja povsem napačne (npr. da se žabe pogovarjajo kot ljudje). »In ker torej literarni svet ni faktografska odslikava realnega sveta, ker je praviloma več kot to in drugačen kot to, ker je literarni svet po navadi domišljajska slika, ki nastane kot odsvit realnosti, filtriran skozi naše čute in predvsem skozi naša čustva – zato tudi pouk literature ni kompatibilen s poukom fizike, kemije, biologije ali geografije.« (Isto: 79.) V sklepnem delu se članek zavzema za pouk branja v funkciji, tj. razvijanja različnih bralnih zmožnosti pragmatičnega in literarnoestetskega branja; tako še enkrat poudari pomembnost tipologije branja kot književnodidaktičnega izhodišča ter razvijanje specifičnih bralnih zmožnosti kot enega osnovnih ciljev šolske interpretacije književnosti.

Nova zasnova pouka na razredni stopnji (tj. pred šolsko reformo, ki je osnovnošolsko izobraževanje razdelila na tri triletja) je bila že na začetku primerjalno vrednotena tudi glede na pouk književnosti v višjih razredih, tj. na predmetni stopnji osnovne šole ter na poosnovnošolski stopnji, predvsem na gimnazijah. Tako M. Kordigel že v svojem temeljnem priročniku (1994) opisuje različnost pouka na razredni stopnji in na srednjih šolah in ugotavlja, »da se šolska interpretacija na razredni stopnji seveda manj ukvarja z razčlenjevanjem literarnih del in **uzaveščanjem** postopkov za kasnejše samostojno branje leposlovnih besedil, da pa je njena pozornost bolj usmerjena k doživljanju literature« (isto: 95) ter da je za razredno stopnjo glede na višje stopnje manj pomembno ubesedovanje literarnoestetskega doživetja. Več kritičnih tonov je zaznati v avtoričinem prispevku za tematsko številko revije *Jezik in slovnost*, posvečeno kurikularni prenovi: v zasnovah pouka na višjih stopnjah opaža literarni scientizem, kar povezuje z zunanjim preverjanjem znanja: »Z uvajanjem mature in zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovnošolskega izobraževanja se je začel kazati trend premikanja težišča od literarne vzgoje h književnemu znanju, ki ga je s testi in pisnimi nalogami take ali drugačne oblike pač najlažje meriti.« (Kordigel, 1995/96: 19.) Avtorica problematizira književni pouk, zasnovan le na znanju o književnosti; presoja tudi veljavnost in ustreznost občin oz. zunajliterarnih ciljev, predvsem pa se zavzame za **upoštevanje bralca** in njegovih subjektivnih odzivov na besedilo in identifikacijskih vzgibov v okviru pristopa, ki je osredinjen na učenca (»student centered approach«, isto: 23). Branje leposlovja, ki izhaja le iz literarnovednih zakonitosti, označi avtorica kot strokovno branje literature – »(n)je glede na odločitev o upravičenosti in količini strokovnega branja književnosti pa ne bi smeli dopustiti, da postane to izključni način branja literature v kateremkoli programu (tudi v gimnazijskem ne), če hočemo doseči končni cilj literarnega pouka: privzganje trajne naklonjenosti branju in literaturi« (isto: 25). Literarno znanje kot **sestavino razvite bralne zmožnosti** v svojem prispevku upošteva tudi M. Mohor (1995/96): »V tretjem triletju naj bi pri ukvarjanju s književnostjo izhajali iz literarnoestetskega branja, vanj pa bi postopno in premišljeno vpletali strokovno branje književnosti, in to tam, kjer bomo menili, da bo otroku literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje uspešno širilo in poglobljalo njegove recepcijske sposobnosti, pri tem pa pazili, da mu to ne bi uničilo literarnoestetskega doživetja.« (Isto: 44.) Avtor v svojem prispevku povzema tri načela oblikovanja vsebinske zasnove učnega načrta: recepcijskega, literarnoteoretičnega (zvrstno-vrstnega) in literarnozgodovinskega; ta izhodišča izpostavlja v svojem prispevku tudi B. Krakar Vogel (1995/96: 53) in izpostavi tudi temeljno razliko med stopnjami šolanja:

»Na začetku šolanja je šolska interpretacija pretežno doživljajska, kasneje doživljajsko-analitično-vrednotenjska. Analitične in vrednotenjske sestavine so najmočnejše prisotne v maturitetnih programih.« (Isto.) Književna didaktika, pa naj gre za splošna recepcijska načela pouka (M. Kordigel), razčlenjevanje značilnosti pouka v tretjem triletju (M. Mohor) ali za zasnovo pouka na poosnovnošolski stopnji (B. Krakar-Vogel) pojmuje tretje triletje kot vezni člen, kot **prehod** med izrazito recepcijsko zasnovano književno vzgojo v prvih dveh triletjih in predvsem literarnovedno programiranim poukom v gimnazijah, katerega končni cilj je vzgoja kultiviranega bralca, mladega izobraženca. Omenjene razlike, prehodi in povezave se kažejo tudi v strukturi učnega načrta. V prvih dveh triletjih prevladujejo cilji oz. dejavnosti za razvijanje bralne zmožnosti, ki jo tvorijo predvsem:

- zmožnost razlikovanja sprejemanja leposlovja in neleposlovnih besedil,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb oz. njihovih perspektiv in vloge pripovedovalca (kar je bistvena bralna strategija pouka v celi vertikalni osnovne šole),
- eidetskopredstavna zmožnost (prostor, čas, motivi),
- zmožnost razumevanja zgodbe,
- zmožnost doživljanja prvin posameznih literarnih zvrsti in vrst (npr. pravljicnih prvin, daljših pripovednih vrst (fantastične in realistične pripovedi, trivialne književnosti v drugem triletju), značilnosti pesniškega jezika, prvin gledališkega dogodka oz. dramskega besedila),
- zmožnost poustvarjalnega odzivanja (pisanje oz. govorjenje in interpretativno branje kot dejavnosti izražanja lastnega razumevanja literarnega besedila).

Izobraževalnih ciljev je v prvem in drugem triletju malo; učni načrt torej ne predvideva obsežnega in podrobnega poznavanja izrazov za opisovanje književnosti, pač pa navaja res le temeljna poimenovanja, npr. verz, književna oseba, kitica, rima ipd. v prvem ter tema, pesniški jezik, pustolovska zgodba ipd. v drugem triletju – poimenovanj je v tem triletju že bistveno več, vendar jih učni načrt ter sodobni učbeniki uvajajo na ravni razumevanja in rabe, ne pa reprodukcije definicij. Predlagana besedila so izbrana po načelu priljubljenosti in reprezentativnosti avtorjev oz. njihovih pisav (seveda pa lahko avtorji učbenikov in učitelji izberejo tudi povsem druge avtorje) – literarnozgodovinskega programiranja pouka v prvem in drugem triletju ni zaslediti. V tretjem triletju se ohranjajo in dopolnjujejo vsi funkcionalni cilji oz. vse prikazane zmožnosti, bistvena razlika pa je predvsem v strukturi in tehtnosti izobraževalnih ciljev; ti podrobno razčlenjujejo literarne vrste, pesniška sredstva in morfološke prvine ter navajajo avtorje, ki naj jih učenci pregledno spoznajo. Tudi učni načrt za gimnazije temelji na razvijanju zmožnosti samostojnega branja (tj. doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnosti) ter poustvarjalnega govorjenja in pisanja o prebranem (npr. pisanje oznake oseb, dnevnika branja, domišljjskega spisa, parodije); opaznejši kot v osnovni šoli je delež svetovne književnosti, primerjalno razčlenjevanje leposlovnih besedil ter natančnejše vsebinsko strukturiranje tematskih sklopov (z deležem ur) – tudi v tem učnem načrtu pa ni zapostavljena izbirnost (prostoizbirna besedila, predlogi), kar deluje kot svojevrsten šiv z osnovnošolskim učnim načrtom.

Osnovnošolski in gimnazijski učni načrt se razlikujeta (zlasti v naboru, podrobni razčlenitvi interpretacijskih prvin, njihovi časovni opredeljenosti in metodi obravnave), pa vendar sta tudi povezana. Prehod je najbolj očiten v tretjem triletju

(zunanja diferenciacija pouka v tem triletju napoveduje različnost poosnovnošolskih programov književnega pouka in prilagajanje vsebin književnim interesom dijakov), vendar pa je vsaj v posameznih prvinah »prehodno« že drugo triletje, saj navaja osrednje avtorje in literarnovedna poimenovanja kot osnovo za kasnejše reflektirano oz. strokovno branje leposlovja. Vprašanje, ki ni neposredno povezano s temo tega prispevka, je, ali in koliko časovno razčlenjeni učni načrt v gimnaziji omejuje izbirnost vsebin oz. ali učbeniške zasnove (izbor besedil in didaktični instrumentarij) v osnovni in srednji šoli zožujejo možnost učenčevega subjektivnega literarnoestetskega branja oz. »nepragmatičnega« branja besedil. Odgovor na to je smiselno iskati v odgovornosti in strokovnosti učiteljev, ki lahko svojo avtonomijo uresničujejo predvsem na podlagi dopolnjevanja izbora besedil ali celo kot reflektirano »opozicijo« kurikularnim rešitvam – tega jim te pač nikakor ne prepovedujejo.

### 3. Kateri so neposredni učinki komunikacijskega pouka književnosti – še posebej glede na (1.) zakon, ki ob koncu triletij določa zunanje preverjanje znanja, (2.) načelo izbirnosti vsebin ter (3.) zasnove učbeniških gradiv?

Tradicionalni pouk temelji na literarnovednih spoznanjih; po tem se seveda bistveno ne razlikuje od komunikacijskega pouka književnosti. Temeljna razlika med obema je, da tradicionalni model zajema vsebine predvsem iz literarne teorije in zgodovine, ne da bi se spraševal o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih **književnih interesov** (tematskih, žanrskih ipd.) ter iz vprašanja, katere **bralne strategije** mora bralec osvojiti, da bi lahko uspešno komuniciral s sporočilom literarnega besedila. M. Kordigel prepoudarjanje književnega znanja v okviru tradicionalnega pouka povezuje predvsem z njegovim nasprotovanjem ideološkosti:

»Da bi se izognil eksploataciji literature za ideološko in moralno vzgojo, sta učni načrt (in katalog znanj) učitelje in otroke zasula z literarnovednimi cilji, nekako v veri, da se bo na ta način na eni strani mogoče izogniti moralki v okviru pouka književnosti, in da bo na drugi strani mogoče otroke, obkrožene z goro literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja, vzgojiti v kultivirane bralce z izoblikovano trajno potrebo po branju etablirane literature« (Kordigel, 2001: 95)

*Katalog znanja iz slovenskega jezika za osnovno šolo* (1992), ki je določal književno znanje ob koncu osemletne osnovne šole, po deležu literarnovednih pojmov bistveno ne presega izobraževalnih ciljev v novem učnem načrtu; bistvene razlike se kažejo predvsem v **vlogi** književnega znanja v obeh modelih. Tradicionalni pouk je temeljil na preverjanju naučenih interpretacij (ob **znanem** oz. obravnavanem besedilu), komunikacijski pouk pa preverja predvsem zmožnosti razumevanja in primerjanja besedil – ob **neznanim** besedilu. Odločitev, da se zakonsko predpisano zunanje preverjanje znanja izvede ob neznanem besedilu, učitelju in učencem dopušča bistveno večjo izbirnost, saj lahko cilj iz učnega načrta dosežejo ob katerem koli besedilu (če je to seveda cilju primerno). Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila, seznam del ni »zaprt« oz. dokončen, učitelj pa ne posreduje več tuje učenosti (prim. Mohor, 1995/96) v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev. Tudi



učenec ne sprejema več razlag drugih in podatkov o književnosti, pač pa vstopa v dialog z besedilom, v svojevrstno literarno igro, ki mu odstira temeljne zakonitosti književne pisave. Ob tem spoznava tudi širše kontekste sprejemanja književnosti, npr. svet medijev, filmsko govorico, aktualne družbene danosti ipd. Bistveno načelo pri tem je: Manj je več. To pomeni, da se obravnavajo izbrani avtorji oz. dela zelo poglobljeno, nekateri, tudi »zelo pomembni« (s stališča literarne vede), pa se zaradi časovnih okvirjev pouka lahko izpuščajo.

Utemeljenost komunikacijskega pouka v načelu **izbirnosti** besedil – besedila v učnem načrtu so, razen zgolj treh primerov obveznih besedil na leto, le **predlogi** – v načelu bližine (oz. zblíževanja) vsebine izbranega besedila in pričakovanj oz. sveta mladih bralcev ter načelo tematskega programiranja književnega pouka v celotni osnovnošolski vertikali pa seveda zahteva premike tudi v zasnovi **zunanjega preverjanja znanja**. V prvem in tretjem triletju je zunanje preverjanje znanja iz slovenščine dvodelno – sestavljata ga pisni preizkus in govorni nastop, v prvem triletju se pisni del povezuje z neumetnostnim, ustni del pa z umetnostnim besedilom, v tretjem pa pisni del preverja razumevanje neznanega neumetnostnega in umetnostnega besedila, učenec pa izbere govorni nastop na neumetnostno ali umetnostno temo. Ker zunanje preverjanje tvori polovico zaključne ocene, je seveda kot »dogodek« pomembno; zato je najpomembnejše priporočilo učiteljem v tem smislu predvsem to, da se (tudi v zadnjem letu šolanja) pouk ne sme spremeniti v pripravo na zunanje preverjanje, saj lahko le-to meri le izbrane cilje, nikakor pa ne vseh. Tako pisni preizkusi preverjajo le izbrane cilje branja in pisanja, govorni nastop pa izbrane cilje govornjenja. Kljub pomenu poslušanja zunanje preverjanje ne predvideva nalog za preverjanje te četrte temeljne dejavnosti novega učnega načrta, saj bi bila izvedba preizkusa v tem primeru zapletena, njeno objektivnost pa bi bilo težko zagotoviti. Največ pomislekov ob novi zasnovi zunanjega preverjanja je bilo povezanih z uvedbo govornega nastopa – kljub nekaterim upravičenim opozorilom na to, da je objektivnost ocenjevanja govornega nastopa (lahko) manjša kot zunanje ocenjevanje pisnega dela, se je vzpostavljani dvodelni zunanji preizkus ohranil, saj prav govorni nastop zagotavlja večjo veljavnost (tj. ustreznost temeljnim dejavnostim, ciljem in standardom novega učnega načrta). Učni načrt namreč predvideva vrsto govornih dejavnosti, s katerimi učenec izraža svoje bralne zmožnosti. Ob tem se kot glavna problema v strokovnih razpravah izpostavljata predvsem internost izvedbe in ocenjevanja govornega nastopa (ocenjuje ga učitelj) ter pomisleki o avtentičnosti govornega nastopa oz. o morebitnem vplivu staršev v pripravah na govorni nastop. Stopnja eksternosti pri tem delu je manjša kot pri pisnem preizkusu, saj učenčevih dosežkov ne vrednoti zunanji ocenjevalec. Vendar pa ni mogoče reči, da je ta del povsem brez eksternosti oz. da je prav tak kot učiteljevo interno ocenjevanje. Opazen delež eksternosti zagotavljajo nabor tem, ki jih razpiše pristojna komisija (ta je lahko širši ali ožji), enaka navodila za ocenjevanje oz. enak ocenjevalni obrazec za vse ocenjevalce ter opravljanje govornega nastopa v predpisanem izpitnem obdobju. Komisija vsako leto pripravi nabor tem, med katerimi učenci samostojno **izbirajo** in jih **konkretizirajo**: vloga učitelja pri tem je predvsem v beleženju izborov, nikakor ni npr. mentorska (učitelj torej praviloma ne pomaga učencu pri izboru teme in pripravi govornega nastopa). Prav tako je smiselno z namenom govornega nastopa seznaniti starše: ti naj učencu pri pripravi ne bi pomagali, saj ocenjevalec pač lahko presodi, ali je nastop učenčevo delo ali »posnetek« dela nekoga drugega – to lahko med go-

vornim nastopom tudi preverja z vprašanji. Ob tem pa delež eksternosti dvigujejo tudi enotni kriteriji za vrednotenje govornega nastopa oz. podrobni opisniki, ki jih je posebej za prvo in posebej za tretje triletje pripravila predmetna komisija; upoštevala je načela sestave opisnikov, npr. nujnost njihove razumljivosti, natančnosti, neakademskosti ipd. Kako pa se kažejo izhodišča komunikacijskega pouka v izboru besedil in uspešnosti učencev? Besedila, ki so izbrana kot podlaga za pisni preizkus, ne smejo biti v učnem načrtu in ne v učbenikih, ustrezati pa morajo predstavnemu svetu mladih – biti morajo torej zanimiva, nagovorna in reprezentativna umetnostna besedila. Na podlagi izbrane pesmi, odlomka iz pripovedi ali igre komisija sestavi naloge oz. vprašanja, ki merijo razumevanje vsebine (v najširšem smislu, tudi npr. stališča oz. lastnosti književnih oseb, povzemanje sporočila ipd.) ter književno znanje. Premik od reprodukcije znanja v zmožnosti razumevanja besedila (torej v zmožnost vzpostavljanja dialoga med bralcem in besedilom) je viden tudi iz rezultatov letošnjega poskusnega preverjanja: učenci so uspešno reševali naloge, ki merijo razumevanje besedila, manj uspešni so bili pri nalogah, ki merijo poimenovalne zmožnosti oz. izobraževalne cilje, težavnejša je bila tudi krajša tvorba naloga (povzemanje vsebine) ter sklepna medbesedila nalog; zdi se torej, da se poučevanje vendarle postopoma približuje teoretičnemu modelu komunikacijskega pouka.

Ta model se pa lahko – tako kot vsaka, še tako bistrourna teorija – tudi trivializira, torej strokovno, vsebinsko izprazni. Prva možnost trivializacije komunikacijskega pouka je opuščanje vloge učitelja, ki izhaja zaradi narobe razumljene predpostavke, da je mladi bralec edini avtentični naslovnik mladinske književnosti in da učitelj v njegovo razumevanje ne sme posegati, kaj šele, da bi ga opozarjal na drugačne možnosti razumevanja ali da bi od njega zahteval, da svoje »videnje« besedila oz. mnenje o njem utemelji. Druga trivializacija se (že) kaže v zasnovah učbenikov, ki spregledujejo literarnovedno utemeljenost pouka in ki spreminjajo branje književnosti v zgolj zabavo oz. deskanje po spletu. Res je, da živimo v času mobilnih telefonov, toda vprašanje je, ali bi naloga, ki bi od učenca zahtevala, da pošlje SMS sporočilo Urški, v resnici kaj prispevala k razumevanju teme Prešernovega *Povodnega moža* ali pa bi to ne bila le še ena od sodobnih domislic, ki, če jih je preveč, učbenik spremenijo v didaktični šund, pouk književnosti pa v čvek o vsem mogočem. In nenazadnje: tretja možnost trivializacije je šabloniziranje oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, tudi zunanjega preverjanja – v tem smislu ni nepomembno, da so pristopi k preverjanju, besedila in naloge, ki merijo bralne zmožnosti in znanje, karseda raznoliki – in morda bi ne bilo odveč, če bi strokovna javnost ponovno premislila tudi o alternativah obstoječemu zunanjemu preverjanju, npr. o večjem deležu tvorbnih nalog ali celo o možnostih esejskega preverjanja znanja na koncu osnovne šole ... Pa seveda tudi o uporabi neznanega besedila, z mislijo na kontinuiteto komunikacijskega pouka in njegovo spiralno programiranje – kot podlage za maturitetni razlagalni esej.

## Literatura

J. Bezjak, 1906: *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli*. Ljubljana: Slovenska šolska matica (Didaktika).

F. Bohanec, 1958: *Knjižne police za otroke*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.



- J. Brinar, 1905: O slovstvu za mladino. *Pedagoški letopis*.  
 – – 1921: *Novejše slovstvo za mladino*. Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice.
- N. Grafenauer, 1982: *Izročnost pesmi*. Maribor: Obzorja (Znamenja, 69).  
 – – 1984: Ko bo očka majhen. V: J. Snoj: *Pesmi za punčke in pobe*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).
- M. Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.  
 – – 1996: Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. *Sodobna pedagogika*, 9–10.
- M. Kmecl, 1977: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Borec.  
 – – 1995/96: Uvod k prvemu javnemu poročilu o delu skupine za prenovu pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- M. Kobe, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga).
- M. Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 29–30.  
 – – 1991: Prva knjiga za naše drugošolce ali Hiša, hiška, hiškica za šolsko in domače branje. *Otrok in knjiga* 32.
- M. Kordigel, I. Saksida, 1991/92: Branje ali branje. *Jezik in slovstvo* 37/3–4.
- M. Kordigel, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
 – – 1995/96: O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali: Problem literarnega scientizma. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.  
 – – 2001: O literaturi v devetletki ali kako smo prenavljali in kako prenovili učni načrt za literarno vzgojo. V: *Materni jezik na pragu 21. stoletja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- J. Kos, 1983: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- B. Krakar-Vogel, 1989/90: Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila. *Jezik in slovstvo* 34/3 in 4–5.  
 – – 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.  
 – – 1995/96: Pouk književnosti v srednji šoli. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- E. Krašek, 1991, *Moje izkušnje*. V: *Integrirani dnevi na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Iz prakse za prakso).
- A. Kunstelj, 1991: *Analiza integriranega pouka v prvem razredu osnovne šole celjske regije*. V: *Integrirani dnevi na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Iz prakse za prakso).
- V. Milekšič, 1992: *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Razvojno raziskovalni projekti).
- M. Mohor (1995/96): Književnost v tretjem triletju osnovne šole. *Jezik in slovstvo* 41/1–2.
- Z. Pirnat Cognard, 1980: *Pregled mladinskih književnosti jugoslovanskih narodov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- J. Pogačnik, 2001: *Slovenska književnost III*. Ljubljana: DZS, 2001.  
*Program življenja in dela osnovne šole. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje*, 1984. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- G. Rodari, 1977: *Srečanje z domišljijo*. Prev. in pril. E. Umek. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 8).
- D. Rosandić, 1988: *Metodika književnog odgoja in obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- J. Rotar, 1976: *Povednost in vrsta*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 6).  
 – – 1978: *K umevanju pripovedništva*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga, 9).
- I. Saksida, 1991: Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. *Otrok in knjiga* 31 in 32.

- I. Saksida, 1992: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- – 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different, 1994.
- S. Vegri, 1989: Poskus prikazati drugačen odnos do sodobne poezije za otroke. *Otrok in knjiga* 27–28.
- O. Župančič, 1911, 1914 (1978): Oton Župančič o otroku in otroški književnosti. *Otrok in knjiga* 7.

**Summary**  
**THE COMMUNICATION CLASSES OF LITERATURE**  
**IN PRIMARY EDUCATION**

The paper defines circumstances which at the beginning of the 90-ies determined guidelines for a new approach to literary texts in primary schools. For this approach, the term literature communication lessons was introduced. Within this framework, the expression particularly connotes its literary science justification (literary theory, literary history, and literary reception), its relation to different programming of lessons (e.g. integrated lessons, literature lessons in secondary schools) as well as direct effects of this new approach (e.g. external examination), i.e. its application (e.g. educational material concepts, elective subjects).

Meta Grosman  
Ljubljana

## LEPOSLOVNO BRANJE IN POUK PO MERI DANAŠNJIH MLADIH IN NJIHOVIH POTREB

Pri knjigah za otroke in mlade starši in učitelji pričakujejo vzgojne razsežnosti in učinke. Strokovnjak za mladinsko književnost Peter Hunt tako meni, da knjiga za otroke vedno poučuje in preprosto ne more obstojati brez vzgojnega vpliva (Hunt 1994: 3). Celo o največjih uspešnicah vseh časov, o knjigah o Harryju Potterju, ki je preko vseh pričakovanj v branju in uživanju branja združil stotine milijonov mladih bralcev z vseh celin Zemlje, mnogi menijo, da so kot knjige za mlade premalo poučne in vsebujejo premalo moralnih pravil (prim. Štaudohar 2003: 62). Ob takih pričakovanjih se odpirajo vprašanja o njihovi utemeljenosti tako z gledišča avtorjevih ciljev, še bolj pa s stališča zanimanja in ugotovljivih potreb mladih, od katerih nikakor ne bi smeli pričakovati, da so še vedno podobne potrebam bralcem pred več desetletji oz. da ostajajo kar nespremenjene, čeprav današnji mladi živijo v svetu, ki se vsak dan spreminja z izredno hitrostjo. Zato se spreminjajo tudi vzgojne razsežnosti in možni učinki novejših književnih tvornostjo za mlade bralce, ki po svojih najboljših močeh poskuša upoštevati njihova zanimanja in potrebe ter slediti novim tokovom. Medtem ko te razvojne tokove lahko zasledujemo, spoznavamo in razčlenjujemo, pa potrebe in zanimanja otrok in mladih bralcev predstavljajo vse večjo neznanko in nam tako otežujejo nujno potreben razmislek, kako upoštevati sedanje in prihodnje potrebe današnjih učencev.

Vse širši razpon tem in problemov v besedilih za otroke in mladino kaže na prizadevanje, da bi ujela vedno večjo zapletenost njihovega sveta. Ker mladinska književnost tako odpravlja nekdanje tabuirane teme, se posamezni strokovnjaki že sprašujejo o smiselnosti razločevanja med mladinsko in nemladinsko književnostjo (prim. Lesnik-Oberstein 1994). Nepredvidljivost mladih bralcev pa razbiramo tudi iz do nedavnega nepredstavljivega mednarodnega uspeha posameznih besedil, kot je *Harry Potter*. Hkrati pa strokovnjaki opozarjajo tudi na dejstvo, da besedila za otroke in mladino praviloma pišejo odrasli, ki ob vedno večjih generacijskih razlikah in ob neprestanih spremembah ne morejo več trditi, da poznajo vse nove razsežnosti otrokovega sveta ter njegovega doživljanja realnosti in fiktivne pripovedi (Sell 2002: 4). Pisatelji se tudi ne morejo zanašati na svoje spomine oziroma na lastno mladostno soočanje z bistveno drugačnim svetom, brez današnje vsakodnevne večkulturne ponudbe, ki otroku že od najbolj rosnih let predstavlja

kulturne tvorbe iz številnih tujih kultur, in širokih možnosti zabave, kot jih omogoča sodobna tehnologija. Že samo zaradi intenzivne izpostavljenosti elektronskim medijem, ki neprestano vplivajo na njihovo vedenje, pričakovanja v prihodnosti in celostni razvoj, imajo današnji mladi različne sposobnosti zaznavanja realnosti in njenih fiktivnih predstavitev ter drugačna obzorja pričakovanj, kot jih imajo starejše generacije staršev in učiteljev (Schmidt 1995). Še bolj različne pa bodo njihove potrebe v digitalni prihodnosti, ko osnovne zmožnosti branja in pisanja preprosto ne bodo več zadostovale za razumevanje neomejene ponudbe podatkov, marveč bo potrebna kritična zmožnost samostojnega spoznavanja in opredeljevanja problemov ter s tem skladnega izbora podatkov, njihovega sestavljanja in sodelovanja z drugimi v različnih okoliščinah (De Vries 2003: 171).

Vse te spremembe bi terjale radikalno prilagajanje književnega pouka in njegovih vzgojnih razsežnosti izkušnji današnjih mladih in njihovim posebnim sedanjim in prihodnjim potrebam, vendar pa se otroci ob vstopu v šolo še vedno srečujejo z bolj ali manj tradicionalno zasnovanim književnim poukom iz časa zanemarljivih generacijskih razlik, ko so učenci še samodejno sprejemali avtoriteto staršev in mnenja ter presoje učiteljev. Ohranjanje takih preživelih, zvečine transmisijskih oblik pouka danes razlagajo z empirično podprtimi spoznanji o usodnem pomenu učiteljeve lastne učne izkušnje za njegovo pedagoško delo. Na osnovi lastne izkušnje v drugačnem svetu pridobljene predstave o možnostih pouka in iz njih izvirajoča prepričanja so namreč tako globoko zakoreninjena, da jih je težko preseči in pouk osredinjati na spremenjene potrebe današnjih učencev. Na učence osredinjen pouk predpostavlja vsakodnevno sistematičen in teoretsko poglobljen razmislek o učinkih lastnega dela (Borg 2003) in vedno prisotno živo zanimanje za konkretne učence, njihove interese, potrebe in posebne okoliščine pouka. Kljub poznavanju teoretsko in eksperimentalno utemeljenih priporočil o nujnosti na učence osredinjenega književnega pouka se tako po logiki lastne učiteljeve učne izkušnje in preobsežnih programov ohranjajo preživele oblike pouka, čeprav je že povsem jasno, da učencev ne pripravljajo za samostojen stik z umetnostnimi besedili in jim ne pomagajo usvojiti za to potrebne bralne zmožnosti. Slednja ni potrebna samo za njihovo literarno socializacijo, se pravi za znanje o književnosti, marveč tudi za razvoj nujno potrebne pismenosti. Zmožnost samostojnega branja namreč edina spodbuja takšen obseg dejavnega stika z jezikom, ki omogoča ohranjanje pismenosti po zaključku šolanja s pomočjo pritočnega branja. Vsakič, kadar književni pouk ne zmora potrebnega koraka do dejanskega osredinjanja na učence in na razvoj njihove bralne zmožnosti, še naprej odtuja književnost in leposlovno branje, vzgaja nebralce in prispeva k nezadostni pismenosti.

Prva kritika, ki je opozarjala na številne izvire odtujevalnih učinkov književnega pouka, se je pojavila neposredno po uvedbi institucionaliziranega in sistematično organiziranega književnega pouka na osnovi natančnega branja besedil v angleško govorečih kulturah v tridesetih letih preteklega stoletja. Že takrat je profesorica Rosenblattova opozorila na negativne posledice različnih oblik obravnave umetnostnega besedila, ki niso izhajale iz predhodnega lastnega doživetja učenca in njegove neposredne čustvene prepričljivosti. Opisala in razčlenila je osrednji pomen učenčevega lastnega literarnega doživetja za vse oblike književnega pouka (Rosenblatt 1983 (1938): 7), ki se ne omejujejo zgolj na prenos podatkov o književnosti. Vse druge pogosto prisotne sestavine obravnave umetnostnega besedila, kot so na primer ugotavljanje oblikovnih značilnosti, opredeljevanje žanra, opisi

posameznih oseb in dogodkov, tematske razlage itd., lahko postanejo za učenca zares zanimive šele na osnovi primarnega učinka besedila, se pravi učenčevega lastnega bralnega doživetja in iz tega rastočega zanimanja za besedilo (prav tam, 48). Če književni pouk učenca ne spodbuja k samostojnemu stiku z besedilom, mu ne pomaga razviti bralne sposobnosti za tak stik in mu ne omogoča pozitivne izkušnje z lastnimi literarnimi doživetji, ostanejo zanj vsi podatki o besedilu, njegovem stilu in oblikovnih posebnostih, o avtorju ter dobi nezanimivi in zgolj dolgočasna snov za učenje na pamet za ocene iz nepriljubljenega predmeta.

Opozorila o neučinkovitosti in škodljivosti podatkovno naravnane književnega pouka, ki ne izhaja iz učenčevega lastnega razumevanja besedila, postajajo iz leta v leto vse bolj pogosta in ostra. Že na enem izmed prvih kongresov o poku književnosti v Parizu leta 1969 je Roland Barthes (1997 (1971): 71) povsem jasno povedal, da pouk, ki temelji na zbirki odlomkov, katere spremljajo povzetki in drugi podatki o besedilu in avtorju, učence vzgaja le v nepismene nebralce, tako pridobljeno šolsko znanje o književnosti pa ni uporabno za nič drugega kot za reševanje križank in kvizov. Številne eksperimentalne raziskave književnega pouka so razkrile razne odtujevalne učinke učiteljevih poskusov, da na učence 'prenesejo' svoja mnenja in ocene, čeprav je splošno sprejeto spoznanje, da 'okus' preprosto ni prenosljiv (Miall in Kuikinen 1995: 57), vse do opozoril o tem, kako učence zavira že samo uvodno učiteljevo pojasnjevanje prebranega besedila. Kadar učitelj prične obravnavo prebranega besedila s svojimi opisi vsebine in ocenami, morajo namreč učenci za ta čas pozabiti na lastne izvirne odzive in vtise, ki so jih imeli ob branju besedila. To pa jih navdaja z občutkom, da njihovo lastno bralno doživetje služi zgolj kot priprava na sprejemanje učiteljeve 'višje' in bolj utemeljene oz. sprejemljive razlage in analize (Keller 1997: 63), se pravi na sprejemanje učiteljevega branja, ki bi bilo mogoče tudi brez predhodnega samostojnega branja besedila. Zato imajo blesteči učitelji večkrat molčeče učence, ki se prenehajo truditi, da bi samostojno razumeli predpisana besedila. Na osnovi številnih eksperimentalnih raziskav je postalo povsem jasno, da sicer lahko poučujemo o književnosti, kot npr. literarno zgodovino, žanre, imena avtorjev in naslove njihovih del, ne moremo pa »(na)učiti učencev«, kako naj se odzivajo, kako naj čutijo in kaj naj mislijo med branjem umetnostnega besedila (Miall 1999: 149). Zmožnosti samostojnega odzivanja in razumevanja se lahko »naučijo« samo z lastnim branjem ob stalno prisotni učiteljevi pozitivni spodbudi k neoviranemu ubesedovanju lastnih bralnih izkušenj, brez strahu pred učiteljevo kritiko ali zasmevanjem sošolcev. Pri tem morajo učenci sami vedeti, da je za usvajanje bralne zmožnosti – podobno kot za obvladovanje vseh drugih spretnosti – potrebno veliko vaje. Vsi drugačni pristopi, ki ne izhajajo neposredno iz učenčevega lastnega doživetja, pa vodijo do iztirjanja učenčevih izvirnih odzivov, pogosto pa tudi do podcenjevanja njihovih misli in čustev. Z vsem tem slednji pristopi neposredno izničijo učenčevo motivacijo za branje in zanimanje za književnost.

Ta in druga opozorila o negativnih učinkih književnega pouka učitelja postavljajo pred zapleteno vprašanje, kako spričo vseh oblik nezaželenega vpliva in ob njihovem poznavanju organizirati tak pouk, ki književnosti in branja ne bi odtujeval in bi hkrati realiziral pozitivne vzgojne potenciale izbranih besedil. Da bi uspešno razrešil to vprašanje, se mora učitelj neprestano spraševati o smislu in ciljih književnega pouka: Zakaj naj bi brali književnost in še posebej, zakaj naj bi otroci/učenci brali? Kako naj bi brali odrasli in otroci? Kakšno vlogo ima

književnost, ali bi jo lahko imela pri človekovem razumevanju samega sebe in obdajajočega ga sveta? V kolikšni meri lahko otroci razumejo sami sebe in svoj svet? Koliko lahko bralcu pomagajo razumeti književnost literarna teorija, kognitivna spoznanja in pedagoška teorija? (Nodelman in Reimer 2003: x) Še posebej pa bi moral razmišljati o tem, kakšne cilje želi doseči s svojim poukom, s posameznim besedilom in z določenimi učenci ter nato redno preverjati realizacijo zastavljenih ciljev z učenci. Vsako besedilo je namreč mogoče 'uporabiti' na različne načine, za doseganje različnih ciljev, pri tem pa je treba besedila že izbirati z mislijo na učence in njihova zanimanja, se pravi glede na možnost, da bo besedilo zanje osebno odmevno oz. jim bo omogočalo osebno zanimivo doživetje. Poznati pa mora tudi možnosti za doseganje različnih vzgojnih učinkov, saj mu šele to omogoča utemeljeni izbor posameznih možnosti in/ali njihove kombinacije glede na zanimanja konkretnih učencev. Prav poznavanje učencev, njihovih predhodnih izkušenj z branjem ali poslušanjem in njihovega zanimanja za posamezna vprašanja pa je najbolj pomembno za izbor in načrtovanje učnih in vzgojnih ciljev. S takim razmišljanjem se bo lahko izognil tudi najbolj pogosti obliki odtujevanja književnosti, namreč pouku književnosti za spraševanje oz. za točke in ocene, ki ga je Dane Zajc (8. februarja 2003 na TV Slovenija) opisal kot davljenje osnovnošolskih učencev s Prešernom.

Učitelj mora razmišljati o tem, ali se bo odločil za eno izmed tradicionalno poznanih vzgojnih funkcij leposlovnega branja, kot so npr. prispevek k razlagi sveta in stvari, s katerimi se otrok srečuje ali se mu dogajajo, in spoznavanje lastne kulturne dediščine, se pravi za socializacijsko funkcijo književnosti, ali za tolažilno funkcijo z v mladinski književnosti pogosto prisotno mislijo, da je težave in probleme vedno mogoče nekako razrešiti, ali za 'pomerjanje' ter preizkušanje mogočih osebnih ali družbenih vlog, ki otroka zanimajo v različnih razvojnih obdobjih, in s tem pogojenim preizkušanjem in izgradnjo osebne identitete, ali pa bo iskal nove možnosti in izzive, ki bi učencem razkrile neznane razsežnosti jezikovnih rab v človekovem življenju. Ker naštete tradicionalne funkcije leposlovne pripovedi v veliki meri prevzema in na ne povsem nevprašljive načine udejanja tudi vizualno podprta pripoved risank in filmskih predstavitev raznih zgodb, se zdi vse bolj pomembno iskanje novih vzgojnih potencialov umetnostnih besedil, ki bi pouk književnosti približali učencem in spodbudili njihovo trajno zanimanje za leposlovje.

Še posebej zanimive so tiste možnosti, ki jih ne more nadomestiti sicer vedno bolj priljubljena in laže dosegljiva vizualno podprta pripoved. Slednja lahko zadovolji učenčevo in gledalčevo zanimanje za pripoved, naravno radovednost za zgodbe in mu na ta način posreduje tudi neko (pogosto omejeno) obliko razlage sveta in dogajanja, ponuja mu tudi možne in večkrat hkrati vprašljive vzore za družbene vloge in identiteto, z nekaterimi zgodbami pa mu omogoča tudi tolažbo za konfliktno situacijo, ne spodbuja pa njegovega jezikovnega sodelovanja in zato tudi ne jezikovnega in kognitivnega razvoja. Sledenje vizualno podprti pripovedi namreč ves čas temelji na pasivnem sprejemanju brez jezikovnega sodelovanja in na tako programiranem zaporedju več pripovedi, ki ne dopušča časa za preišljevanje o pravkar videni zgodbi, tako o poteku in dinamiki dogajanja kot o možnostih globljih pomenov. Številne risanke zaradi učinkovitejšega mednarodnega trženja težijo k vse bolj okrnjeni rabi jezika. Ker je jezikovni in kognitivni razvoj vezan tudi na starost otroka oz. mladostnika, vedno več strokovnjakov

ugotavlja, da imajo velike količine časa, ki ga otrok v zgodnjih razvojnih obdobjih preživi pred malim zaslonom televizorja ali računalnika, negativne posledice za razvoj pismenosti, širše sporazumevalne zmožnosti in samostojnega kritičnega mišljenja.

Čeprav vizualno podprta pripoved tako zaseda čas, ki so ga otroci pred njenim razcvetom porabili za branje, ne more nadomestiti vzgojnih učinkov branja, ki še vedno predstavlja najbogatejšo možnost za samostojno uporabo jezika v interakciji z besedili. Gledanje televizije in računalniške igrice ne spodbujajo dejavnega jezikovnega sodelovanja in razvoja otrokovih jezikovnih zmožnosti, s tem pa že samodejno zavirajo otrokov kognitivni razvoj. Na učence osredinjen pouk književnosti, ki bi spodbujal intenzivno interakcijo učenca z besedilom, pa ni pomemben samo za njegovo literarno socializacijo, marveč tudi za njegov celostni kognitivni razvoj. Z osvetlitvijo raznih jezikovnih rab lahko spodbuja njegovo zanimanje za delovanje jezika, z bralno izkušnjo in vpogledi v umetnostno pripoved pa mu utira pot do pripovednega urejanja lastne izkušnje s pomočjo jezika. Sposobnost upovedovanja izkušnje je pomembna tako za razvoj kritičnega mišljenja kot tudi za ustvarjanje kvalitetnih medosebnih odnosov. S spodbujanjem radovednosti o jeziku tako naravnani pouk lahko prepreči zakrnitev učenčeve pismenosti že na začetni zgodnji stopnji. Skupaj s prepričanjem, da je književnost zgolj predmet neprijetnega izpraševanja v šoli, taka zakrnitev postane navada, ki jo je pozneje vedno težje spremeniti. Negativni učinki standardnih oblik preverjanja znanja o književnosti so predmet številnih raziskav, ki opozarjajo na dejstvo, da za oceno preverljive lastnosti besedila ne spodbujajo razvoja literarno naravnane branja (Laszlo 1995: 357) in ne prispevajo k takemu odnosu do književnosti, ki bi po končanem šolanju omogočal zanimanje za književnost (Janssen in Rijkaarsdam 1996: 513). Oblike šolskega pogovora in še zlasti preverjanja znanja o umetnostnem besedilu pogosto ne spodbujajo takih procesov branja in razvoja bralnih strategij, ki bi pri učencih razvili zanimanje za leposlovno branje v pošolskih letih (Hunt 1996: 484). Predvsem pa književni pouk največkrat sploh ne usposablja učencev za samostojno razumevanje in jim ne posreduje orodij za kritično branje (Miall 1996: 463). Na učence osredinjen pouk si – poleg zgoraj naštetih literarno vzgojnih možnosti – načrtno prizadeva razvijati učenčevo bralno zmožnost in širšo pismenost z doslednim upoštevanjem učenca, njegovega posebnega branja ter njegovih potreb in zanimanja, pri izboru besedil, pri ustvarjanju možnosti za izražanje njegovega doživetja besedila in s takim oblikovanjem vprašanj in pogovora o besedilu, ki učencu omogočajo občutek varnosti in mu sporoča učiteljevo zanimanje za njegovo mnenje.

Oblike na učenca osredinjenega pogovora, ki načrtno spodbuja njegovo zanimanje za opazovanje besedila in delovanje jezika, smo najprej uspešno razvijali pri obravnavi umetnostnih besedil v angleščini, ki v okviru pouka tujega jezika od učencev terja bolj dejavno jezikovno sodelovanje ter še zlasti skrbnejše in bolj pozorno branje. Tako usmerjen pogovor pa je mogoče razviti o večini umetnostnih pa tudi o pripovednih neumetnostnih besedilih. S svojo usmerjenostjo k opazovanju jezikovnih rab, npr. k dejanskemu delovanju jezika in dialoga pri navezovanju in ohranjanju človeških odnosov, razkriva tisto razsežnost leposlovne pripovedi, ki je pri vizualno podprti pripovedi učencem manj vidna. Z opazovanjem in razčlenjevanjem besednega obnašanja posameznih oseb ne prispeva samo k poglobljenemu razumevanju pripovednih oseb in celostnega umetnostnega besedila,



marveč tudi k učenčevemu poznavanju jezikovnih rab in razumevanju možnosti jezikovnega sodelovanja ter k s tem povezanemu osebnostnemu in kognitivnemu razvoju. Opazovanje drugih sestavin besedil, npr. možnosti predstavljanja dogajanja ter opisov ali komentarjev pripovedovalca in v le-teh skritih pomenov, pa odpira še drugačne možnosti kritičnega opazovanja besedila in razbiranja njegovih besedilnih rab.

## II

Za obširnejši pogovor moramo izbrati tiste dele prebranega ali vsaj dobro poznanega besedila oz. dogodke, ki opisujejo učencem dobro znane izkušnje, okoliščine in zanimivo dogajanje. Te pogoje izpolnjuje npr. Pikin obisk v šoli v *Piki Nogavički* (Astrid Lindgren, 1962, str. 32–25). Ko učenci tiho ali glasno preberejo ta odlomek, jih najprej povprašamo po njihovem mnenju, ali jim je opis všeč ali ne, prosimo jih, da razmislijo, zakaj jim je/ni všeč in kaj se dogaja ter kako se posamezne osebe obnašajo. Iz njihovih poročil izberemo tri oznake ali več za opis dogodka in Pikinega obnašanja, npr. je 'zabaven', 'smešen' in 'nepričakovan' ali druge, pač glede na oznake, ki so jih predlagali sami učenci. Vse učence nato poprosimo, da se izrečejo za eno izmed oznak z dvigom roke, in jih nato razdelimo v tri skupine glede na to, ali se jim zdi opis 'zabaven', 'smešen' ali 'nepričakovan', ter jim naročimo, naj v besedilu poiščejo tiste dele in besede, zaradi katerih so se odločili za izbrano oznako. Ko učenci naštevajo svoje utemeljitve izbora oznake 'nepričakovano', jih spodbujamo k nadaljnjemu razmišljanju o besedilu. Če navedejo »Pika se požene v prazno klop, ne da bi koga vprašala. Učiteljica pa se ne zmeni za njeno nemarno obnašanje, le čisto prijazno reče: ...« (Lindgren 1962: 32), jih najprej vprašamo, zakaj je nepričakovano dejanje (opis) »Pika se požene v prazno klop, ne da bi koga vprašala.« Vprašamo jih tudi, zakaj je to v besedilu opisano/označeno kot »nemarno obnašanje« ter kdo tako misli. Zakaj v šoli pričakujemo drugačno obnašanje in kje/kdaj/kako se ga naučimo oz. kako pridobimo predstave o primernem obnašanju in govoru v šoli. Seveda potem takoj postane jasno, zakaj se Pika ne zna 'pravilno' obnašati, pa tudi to, da je šola okolje, kjer veljajo določena pravila o obnašanju. Če učenci pričakujejo bolj strogo obnašanje učiteljice, je lahko nepričakovan tudi njen odziv brez sleherne kritike (»le čisto prijazno reče«). To pa razlaga znotrajbesedila navezava na njen predhodni sklep, »da bo storila vse, kar je v njeni moči, da bo Piki v šoli všeč«, ki razlaga njeno motivacijo in kaže na vzročno besedilno povezanost.

Če se učencem zdi 'zabavno' ali 'smešno' Pikino 'nenavadno' odzivanje na učiteljičina vprašanja o seštevkih, se spet lahko sprašujemo, zakaj se tako odziva, zakaj najprej ne odgovori in pozneje osporava učiteljičino vprašanje in odgovor. Tudi pogovor o šolskem spraševanju nas pripelje do spoznanj o jezikovni interakciji pri pouku (se pravi o pedagoškem diskurzu), ki jo učenci poznajo iz lastne šolske izkušnje, svoje z izkušnjo pridobljeno vedenje pa lahko tako dopolnijo z ozaveščenimi spoznanji o poteku in dinamiki govornih zamenjav pri pouku. S takim pogovorom opis Pikinega obiska v šoli navežemo na lastne izkušnje učencev, medtem ko ob povsem razumljivi primerjavi s 'smešnim' ali 'nepričakovanim' v Pikinem govornem obnašanju spoznavajo pomen posebnih govornih rab, proces njihovega usvajanja in pravila, ki jih uravnavajo. Ne nazadnje pa jim tak pogovor pomaga tudi bolje razumeti besedilo, še zlasti pri-



povedno osebo Pike, saj jim omogoča nadroben in premišljen vpogled v njeno delovanje ob obisku v šoli.

Učence, ki poleg *Pike Nogavičke* poznajo tudi Dahlovo *Matildo*, lahko spodbudimo, da Pikin obisk primerjajo z Matildinim prihodom v šolo in ob tem iščejo razlike in podobnosti v njunem obnašanju ter vzroke zanje. Primerjalne obravnave opisov in/ali dogodkov praviloma spodbujajo samostojno iskanje odgovorov in videnje številnih možnosti pozitivnih in negativnih vzporednic, pogovor o njih pa omogoča razvoj kritičnega mišljenja, saj primerjave razkrivajo vedno nove možnosti pogleda na posamezne značilnosti in njihovo medsebojno odvisnost. Tudi v besedilu *Matilda* je več pogovorov med posameznimi osebami, ki s podobno obravnavo, s spodbujanjem učenčevega opazovanja besedila z iskanjem odgovorov na vprašanja o tem, 'kako' potekajo, prehajajo na vprašanja, 'zakaj' potekajo tako, kot potekajo. Pri pogovoru o Matildinem prvem obisku pri Medici (Zgodba tovarišice Medice, Dahl 1991: 159) se lahko poleg vseh zgoraj naštetih vprašanj o posameznih govornih zamenjavah in njihovih vzrokih ustavimo tudi pri zanimivih opisih nebesednega obnašanja, ki spremljajo Medičine odgovore na Matildino poizvedovanje o njenih revnih okoliščinah. Zakaj je učiteljica »naglo vzdignila pogled« in nato »precej togo rekla«, zakaj Matilda šele pozneje opazi, »da je učiteljičin obraz ves trd«. Zakaj Matilda sprašuje za deklico njenih let tako nenavadne stvari in česa Matilda (in z njo bralec) ob tem še ne ve. Kaj njune besede in spremljajoči opisi nebesednega obnašanja ter opazovanja povejo bralcu o njiju in njunem razmerju? Pogovor o teh vprašanjih nam ne razkriva samo zanimivih osebnostnih lastnosti obeh pripovednih junakinj, marveč nam ponazarja tudi možnosti jezikovnih rab. Čeprav se mlajši učenci še ne zavedajo, da so se sami kdaj obnašali podobno (preveč radovedno) kot Matilda, pa je verjetno, da so jih že kdaj prizadela netaktna ali celo vsiljiva vprašanja vrstnikov ali drugih oseb. Razumevanje takih jezikovnih rab in njihovih posledic jim omogoča dragoceno spoznanje o potencialni moči in uporabah besed oz. jezika.

Ker so ljudje in medosebni odnosi stalna sestavina vseh leposlovnih besedil, lahko zanimive primere jezikovne interakcije, njihovo globljo dinamiko in posledice najdemo praktično v vseh besedilih. Če po branju celostnega besedila pri izboru dogodkov oz. odlomkov, ki jih opisujejo, dosledno upoštevamo učenčeve potrebe in zanimanje in prav tako dosledno spodbujamo njihovo lastno opazovanje besedila, iskanje odgovorov in oblikovanje ocen, imamo skoraj neomejene možnosti, da jih vpletemo v opazovanje zanimivih jezikovnih rab ter interakcije in tega, kar nam besede povedo o posameznih osebah. V prvi knjigi Harryja Potterja *Kamen modrosti* (Rowling, 1999: 60) se lahko s takim spraševanjem lotimo pogovora ob prvem srečanju Harryja (v trgovini gospe Malkin) s poznejšim, v tem trenutku pa še neznanim, nasprotnikom Drecom, ki se do Harryja obnaša pokroviteljsko in z vzvišenim zaničevanjem, podobno kot je v šolskem okolju značilno za besedno zlorabljanje šibkejših sošolcev. Besedni dvoboj spremlja vrsta opisov Harryjevih občutkov in zaznav, ki razodevajo njegove samoobrambne poskuse, učencem pa ne omogočajo samo tvorjenja natančnejših predstav o pripovednih osebah, marveč tudi razumevanje takih besednih dvobojev in možnosti obramb pred njimi.

Bolj zapletene osebe in njihovo vzpostavljanje medosebnih odnosov v pogovorih z drugimi omogočajo in terjajo tudi bolj zapleteno učenčevo lastno opisanje dogajanja in pogovor o njegovih posebnostih. Vsa srečanja malega princa

v de Saint-Exuperyjevi pripovedi prinašajo skoraj neomejene izzive za (šolsko) razmišljanje o njegovih pogovorih ob posameznih srečanjih. Pri tako dodelani, a za mladega bralca še vedno skrivnosti polni pripovedi, je za učence poučna že uvodna primerjava doživetij in razumevanja posameznih srečanj, npr. prinčevega z lisico. Ko učenci posamezno ali v manjših skupinah zapišejo, kako se njun pogovor odvija, lahko ob primerjavi zapisov najprej ugotovijo, da je vsak oz. vsaka skupina 'videla' in 'slišala' različne podrobnosti. Ker taka primerjava sprva poteka brez učiteljevega nadzora, se veliko bolj približa naravnemu pogovoru o besedilnem doživetju, kot ga sproža samo besedilo z nedoločenimi mesti in neopisanimi posebnostmi. V medsebojnem pogovoru v skupini učencev, učenci niso samo bolj sproščeni, marveč ob srečanju z branji/razumevanji sošolcev hkrati sami spoznavajo, da je iste vrstice (in besedilo) mogoče (raz)brati na različne načine. To spoznanje je pomembno, da se otresejo strahu pred 'nepravilnim' branjem, ki v razredu predstavlja najpogostejši izvor molka učencev, in da se počutijo bolj varni pri ubesedovanju svojih pomenov in mnenj. Raznoliki opisi besedilnega dogajanja pa tudi samodejno spodbujajo preverjanje zaznanega s pomočjo vračanja k besedilu, ki ne nudi le najbolj zanesljive možnosti ugotavljanja, kaj oba sogovorca rečeta, marveč nudi tudi za razvoj bralne sposobnosti koristno izkušnjo, da je razumevanje besedila mogoče preverjati in izboljšati z vračanjem k besedilu. Ne nazadnje posebna logika obeh, princa in lisice, dobesedno kliče po iskanju odgovorov, zakaj se porajajo njune posamezne misli in govorne zamenjave, česa ne povesta oziroma kaj mora bralec odkriti sam.

Na podobne načine lahko učence spodbudimo tudi za samostojno spoznavanje drugih razsežnosti umetnostnega besedila in posebnosti njegovih besednih rab. Nekatera besedila že s svojo pripovedjo navajajo k radovednosti o značilnostih jezika. Tako npr. Hoppova *Čarodejna kreda* (1979) na več mestih vabi k opazovanju jezikovne rabe. Ko John in njegov s kredo narisani prijatelj Sofus srečata škrata Komleta, se med njimi razvname pogovor, ali lahko v svobodni državi izgovarjajo besede tako, kakor se jim ljubi, npr. porblem namesto problem (77). Sofus si nato na strani 79 domiselno zaželi 'veliko boliko'. Ko mu Komle pojasni, da ne ve, kaj je to, Sofus prizna, da tudi on ne ve, kaj to je, vendar si želi prav to, imeti pa mora še 'nadigo' in 'tronelo'. Po napornem čaranju Komle pričara neprepoznavnen predmet (v besedilu ga predstavlja neznana risba), ki Sofusu nato sploh ni všeč. Ker ne ve, kaj bi z njim počel, prosi Komleta, naj ga vzame nazaj, ne da bi to štelo že za drugo od treh želja. Ta prigoda z vsemi razmišljanji pripovednih junakov v bralcih zbuja vprašanja, kaj in kakšna bi lahko bila 'bolika', zakaj si jo Sofus zaželi in zakaj je pričaran neprepoznaven predmet. Z vsemi temi vprašanji samodejno vodi v spoznavanje procesov poimenovanja predmetne stvarnosti, ki je učinkovito samo, če se držimo družbenega dogovora, in učencem pomaga razumeti, zakaj moramo uporabljati dogovorjena imena, saj druga imena za sogovorke nimajo pomena in povzročajo težave pri sporazumevanju. Bolj radovedne učence pa lahko spodbudi tudi k razmišljanju o razmerju med besedami oz. imeni in predmeti, ki jih poimenujejo, in k večji kritičnosti do jezika.

Pri takih pristopih h književnem pouku je najbolj pomembno, da ves čas izhajamo iz mnenj, pomenov in vprašanj učencev in jim pomagamo odkrivati njihove 'izvore' v besedilnem temelju. Pri tem ni dovolj, da smo kot učitelji predvsem dobri poslušalci, marveč moramo zelo jasno izraziti tudi svoje odobravanje in spoštovanje njihovih mnenj in iskati tiste sestavine njihovih odzivov, ki jih gre

posebej spodbujati s pohvalo. Vse začetne faze pogovora so učinkovite zlasti z delom v skupinah, ki omogoča najbolj ustvarjalen dialog med samimi učenci, s primerjavo njihovih različnih branj pa tudi spoznanje o možnostih različnega razumevanja istega besedila, ki je bistveno za sproščeno branje in za razvoj bralne zmožnosti. K razvijanju bralne zmožnosti pa samodejno prispeva tudi spraševanje besedila z zgoraj nakazanimi vprašanji, ki učencu razkriva, kako prihaja do njegovega razumevanja oseb in dogajanja, s tem pa tudi sicer samodejne bralne postopke razbiranja koda in napovedovanja dogajanja, ki jih lahko dodatno nadgradi z bralnimi strategijami aktivnega iskanja pomena s pomočjo usmerjenega spraševanja besedila.

Ker tak pristop k branju terja učenčevo aktivno sodelovanje pri skupnem razumevanju besedila, postane besedilo zanj tudi bolj zanimivo. To opazamo kot kakovosten premik v razumevanju umetnostnega besedila, ki lahko povrne zanimivost leposlovnemu branju, še zlasti, če učencem hkrati odkrivamo omejitve vizualno podprte pripovedi. Velik pomen pa ima tudi za učenčevo boljše poznavanje in (upajmo) obvladovanje jezikovnih rab in za izboljšanje bralne zmožnosti, ki lahko prispeva k razvoju vseh drugih jezikovnih zmožnosti. V tem smislu tak pristop pomaga odpravljati primanjkljaje v učenčevih sporazumevalnih zmožnostih, ki jih številnim učencem povzroča pretirano sedenje pred malimi zasloni, in viša njihovo širšo pismenost. Ob primerjavah lastnega branja z branji sošolcev spoznava možnosti različnih branj in mnogopomenski potencial pripovedi, ki spodbuja dejavno iskanje pomenov, medtem ko ga razmislek o različnih branjih spodbuja h kritičnemu vrednotenju različnih možnosti. Sproščen pogovor učencev v skupinah spodbuja njihovo ustvarjalnost, ki jo še nadgrajujejo tekmovalno naravnane primerjave pomenov, ki so jih odkrile razne skupine. Tak pristop pa prispeva tudi k osebnostnemu razvoju učencev, saj s spoznavanjem in boljšim razumevanjem besednih sredstev za vzpostavljanje in vzdrževanje medosebnih odnosov ne spoznava samo te pomembne jezikovne funkcije in boljše razume posamezne pripovedne osebe, marveč pogloblja tudi svojo sposobnost, da se z razumevanjem vživi v druge in drugačne osebe in v drugačne načine videnja in vrednotenja človeških odnosov ter delovanja. V današnjem svetu nenehnih nesporazumov, sporov in vojn, ki jih pogosto spodbujajo in poglobljajo tudi različni izkrivljeni diskurzi, se zdijo te sposobnosti več kot potrebne za osmišljeno preživetje. Pri tem ne smemo nikoli pozabiti, da se bodo kot prebivalci prihodnosti naši današnji učenci soočali s svetom, v katerem bodo od prvih jutranjih ur do zadnjih večernih trenutkov potopljeni v nepregledno množico jezikovnih sporočil, ki jih bodo nagovarjala, pregovarjala in manipulirala. Brez nujno potrebnih dobro razvitih jezikovnih zmožnosti bodo v takem svetu samo nemočne priče nerazumljenega in nerazumljivega dogajanja.

## Citirana besedila

Barthes, R. 1997 (1971). *Reflection on a Manual*. (Angl. prevod S. Petrey, francoski izvirnik 1971.) *Publications of Modern Language Association of America* 112: 72–75.

Borg, S. 2003. *Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do*. *Language Teaching*, 36: 81–109.

Dahl, R. 1991. *Matilda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- De Vries, E. 2003. Educational Technology and Multimedia From a Cognitive Perspective: Knowledge from Inside the Computer, Onto the Screen, and Into our Heads? V H. van Oostendorp, ured., *Cognition in a Digital World*. Mahwah, N.J. in London: Lawrence Erlbaum, 155–174.
- Hopp, Z. 1979. *Čarodejna kredo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hunt, P. 1994. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Opus-Oxford UP.
- Hunt, R. A. 1996. Literacy as Dialogic Involvement: Methodological Implications for the Empirical Study of Literary Reading. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 479–494.
- Janssen, T. in Rijlaarsdam, G. 1996. Approaches to the Teaching of Literature: A National Survey of Literary Education in Dutch Secondary Schools. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 513–535.
- Keller, B. 1997. Rereading Flobert: Toward a Dialogue between First- and Second-Language Literature Teaching. *Publications of Modern Language Association of America* 112: 56–68.
- Kreuz, R. J. in MacNealy M. S. ured. 1996. *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (Vol. LII zbirke *Advances in Discourse Processes*.) Norwood, N.J.: Ablex.
- Laszlo, J. 1995. Processing Modality of Literary Narratives. V G. Rusch, ured. *Empirical Approaches to Literature*. Siegen: LUMIS, Siegen University, 354–358.
- Lesnik-Oberstein, K. 1994. *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, A. 1962. *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Miall, D. S. in Kuikinen, D. 1995: Aspects of Literary Response: A New Questionnaire. *Research in the Teaching of English* 29/1: 37–58.
- Miall, D. S. 1996. Empowering the Reader: Literary Response and Classroom Learning. V R. J. Kreuz in M. S. MacNealy, ured. 1996, 463–478.
- Miall, D. S. 1999. The Project Method in the Literature Classroom. V: L. Reid in J. Golup, ured. *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, 149–155.
- Nodelman, P. in Reimer, M. 2003. *The Pleasures of Children's Literature*. Boston, New York itd.: Allyn & Bacon.
- Rosenblatt, L. M. 1938 (1938). *Literature as Exploration*. New York: MLA.
- Rowling, J. K. 1999. *Harry Potter. Kamen modrosti*. Ljubljana: EPTA.
- Saint-Exupery, A. de. 1982. *Mali princ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Štaudohar, I. 2003. Vse, kar je povezano s Harryjem Potterjem, si je prislužilo svetovni rekord. *Mag*, 16. julij 2003: 60–61.
- Schmidt, S. J. 1995. Intervju. Sigfried J. Schmidt: Vse izgublja svojo drugačnost. *Razgledi*, 3. marca 1995: 4–9.
- Sell, R. 2002. *Children's Literature as Communication. The CiLPA project*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins.

## Summary

### LITERARY READING AND TEACHING TAILORED TO SUIT THE YOUNG AND THEIR NEEDS

Several experimental studies have revealed the alienating and other negative effects of traditional literature teaching and, in this way, have raised the question about the possibilities of a more learner-centred teaching that would stimulate learners' own reading and the development of their reading competence by paying utmost attention to their own needs and interests.

In order to be able to choose from various possibilities of communicative literature teaching and showing the importance of literature's human dimensions to their learners, teachers must know both the new possibilities of interactive teaching and the particular needs and interests of their learners. Above all, they must shun the expectation that their learners ought to have the same preferences and opinions as themselves. Genuine communication between learners and teachers can be established only when learners are encouraged to freely express their own attitudes, meanings and opinions, thus making it possible for their teachers to respectfully respond to their opinions and to help them upgrade their own understanding and enjoyment of the text under discussion.

## O MLADINSKIH KNJIŽNIH ZBIRKAH

Pionirska knjižnica Knjižnice Otona Župančiča Ljubljana je 9. 4. 2003 v sodelovanju z revijo *Otrok* in knjiga in Mladinsko knjigo Založba pripravila **simpozij o mladinskih knjižnih zbirkah**. V prvem delu so referati osvetlili z literarno-zgodovinskega, ilustratorskega, knjižničarskega in psihološkega vidika razvoj in pomen knjižnih zbirk Čebelica in Sinji galeb, v drugem delu pa se je dr. Peter Svetina pogovarjal z naslednjimi dosedanjimi uredniki: Ivanom Minattijem, dr. Markom Uršičem, Pavletom Učakarjem, Vasjo Cerarjem in Andrejem Ilcem.

Marjana Kobe  
Ljubljana

### POL STOLETJA MLADINSKIH KNJIŽNIH ZBIRK SINJI GALEB IN ČEBELICA

Prispevek obravnava dosedanja korpusa obeh jubilejnih knjižnih zbirk z žanrsko-oblikovnega vidika, vključuje motivno-tematski vidik in zarisuje status obeh mladinskih knjižnih zbirk z najdaljšo dobo izhajanja na Slovenskem.

KNJIŽNICA SINJEGA GALEBA oz. ZBIRKA SINJI GALEB

(založba *Mladinska knjiga*)

Uredniki

Ivan Minatti 1952–1985

Marko Uršič 1986–1993

Vasja Cerar 1993–

**Knjižnica Sinjega galeba** oz. (krajše) zbirka **Sinji galeb** že s svojim imenom opozarja na literarni model, ki je v tej zbirki močno zastopan, tipičen zgled zanj pa je prav Seliškarjeva povest *Bratovščina Sinjega galeba*, ki je v zbirki leta 1952 tudi izšla kot njen drugi zvezek.

Gre za literarni model, ki se v svetu in pri nas nenehno potrjuje kot eden izmed osrednjih vzorcev mladinske proze, stroka pa ga razbira kot **pripovedni vzorec s skupinskim glavnim literarnim likom**.

Junak v tem proznem delu ni posameznica/posameznik, tudi ne dvojica akterjev, marveč kar cela skupina: najpogosteje vrstniška družčina, prijateljska najstniška klapa, skratka kolektivno delujoča tovariška bratovščina – kot v *Bratovščini Sinjega galeba*!

Prav zbirka Sinji galeb je ta prozni vzorec s prevodi in z izvirnimi slovenskimi besedili močno utrdila na Slovenskem; in prav v tekstih te knjižne zbirke je že

v prvih desetletjih njenega obstoja z nastopom novejših/ sodobnih piscev prišlo do pomenljive inovacije v slovenski različici tega proznega vzorca: do premika dogajanja iz dotlej tradicionalnega vaško-podeželskega sveta v mestno okolje z urbanizirano najstniško družčino kot skupinskim glavnim likom.

V Seliškarjevi *Bratovščini Sinjega galeba* se dogajanje še odvija v vaškem okolju na otoku Braču; prav tako je vaško-podeželski svet osrednji dogajalni prostor v Bevkovih povestih s skupinskim glavnim literarnim likom, npr. v pripovedih *Pastirci* in *Grivarjevi otroci*; vaško okolje se pojavlja tudi še pri J. Ribičiču (*Rdeča pest* idr.). Radikalnemu premiku dogajanja v mestno okolje pa smo med značilnimi pripovedmi s skupinskim glavnim literarnim likom priče že v tekstih *Tajno društvo PGC A. Ingoliča*, *Uhač in njegova družčina* in *Vohljači in prepovedane skrivnosti B. Jurca*, *Geniji v kratkih hlačah* in *Geniji v dolgih hlačah S. Pregla*, *Rumena podmornica L. Suhodolčana*, *Andrejev ni nikoli preveč P. Kovač*, *Sence poletja J. Vidmar*, če navedemo samo nekaj izrazitih primerov tega pripovednega vzorca, ki so izšli v zbirki *Sinji galeb*.

Urbanizirana različica proznega vzorca s skupinskim glavnim literarnim likom je pogosto tudi temeljna matrica nekaterih žanrov, ki jim je zbirka *Sinji galeb* že v prvih desetletjih izhajanja pionirsko utirala pot na Slovensko; to so: **mladinska detektivka/ kriminalka, znanstvena fantastika za mladino, sodobna mladinska pustolovka**.

Za različico **mladinske detektivke/ kriminalke** s skupinskim glavnim literarnim likom sta v zbirki *Sinji galeb* tipična tuja zgleda pripovedi Andersenovih nagrajencev E. Kästnerja *Emil in detektivi* in *Hrošč leti v somraku M. Gripe*; med izvirnimi slovenskimi besedili pa npr. *Detektivi na jeklenih konjičkih B. Dolinarja* in *Sama doma D. Muck*.

Slovenska zgleda **znanstvenofantastične pripovedi** s skupinskim glavnim likom sta besedili *Drejček in trije Marsovčki V. Pečjaka* in B. Dolinarja *Dnevnik Jureta Novaka ali mladi Krpani potujejo na Luno*.

Med sodobne **mladinske pustolovke** s skupinskim glavnim literarnim likom, ki so izšle v zbirki *Sinji galeb*, smemo uvrstiti mdr. *Drugo enajstmetrovko B. Dolinarja*, *Zaklad na obali D. Vresnika*, *Potopljeno galejo A. Ingoliča*, *Belo past B. Novaka*.

Pri tem ne kaže pozabiti, da ima zbirka *Sinji galeb* zasluge tudi za **prve izdaje prvih izvirnih slovenskih tekstov** navedenih žanrov, naj gre za dela s skupinskim glavnim literarnim likom, za tekste s posameznikom kot glavnim junakom ali za pripovedi z dvojico enakovrednih osrednjih literarnih likov.

Tako npr. ob žanru **mladinske detektivke** ne gre spregledati, da je tudi **prva slovenska serija izvirnih slovenskih mladinskih detektivk** izšla prav v zbirki *Sinji galeb*: to je serija L. Suhadolčana s teksti *Naočnik in Očalnik, mojstra med detektivi* (1973), *Na večerji s krokodilom, nove detektivske mojstrovine Naočnika in Očalnika* (1976), *Stopinje po zraku in kako sta jih odkrila Naočnik in Očalnik, mojstra med detektivi* (1977).

Zgledi vseh doslej obravnavanih žanrov se v zbirki *Sinji galeb* pojavljajo bodisi v žanrsko čisti obliki bodisi kot sinkretični spoji različnih žanrskih struktur, se pravi kot žanrske prepletanke.

Drugi žanri, ki jih je zbirka *Sinji galeb* posredovala zgodnjenajstniški ciljni skupini, so še: **zgodovinska pripoved** (z evropskimi, svetovnimi in domačimi temami od prazgodovine do osamosvojitvene vojne v Sloveniji), **fantastična pri-**



**poved, živalska zgodba, spominska proza, biografska pripoved, mladinski potopis.**

Med **zgodovinskimi pripovedmi** iz zbirke Sinji galeb velja med pomembnimi tujimi deli spomniti vsaj na tekste: *Črna puščica* R. L. Stevenzona, *Sadako bi rada živela* K. Brucknerja, *Pred Adamom* J. Londona, *Plačilo za viteštvo* R. Sutcliff, *Olimpijsko sonce* J. Severina; značilni izvirni slovenski zgledi so npr. *Bobri* J. Jalna, *Pod svobodnim soncem* F. S. Finžgarja, *Lepi janičar* R. Murnika; tematiko 2. svet. vojne obravnavata npr. deli *Vaška komanda* V. Kavčiča in *Srakač* F. Forsteniča; osamosvojitveno vojno v Sloveniji tematizira pripoved J. Vidmar *Sence poletja*.

Imenitni zgledi **fantastične pripovedi**, ki jih je slovenskim mladim bralcem prva posredovala zbirka Sinji galeb, so *Mali princ* A. de Saint-Exupéryja, *Polnočni vrt* Ph. Pearce, *Brata Levjesrčna* A. Lindgren, *Momo* M. Endeja, *Krabat* O. Preusslerja, *Hrošč leti v somraku* M. Gripe idr.

Med zgledi izvirne slovenske **spominske/ avtobiografske** pripovedi v Sinjem galebu zagotovo izstopa (kasneje tolikokrat tudi pri drugih slovenskih založbah ponatisnjena) zbirka spominskih utrinkov iz otroštva T. Partljiča *Hotel sem prijeto sonce*. Med **mladinskimi potopisi** pa sta nemara najznačilnejša *Moj sin v Kirgiziji* N. Kraigher in *Diamanti, ribe in samovar* A. Ingoliča.

Od začetka izhajanja so v zbirki Sinji galeb bogato zastopane tudi **živalske zgodbe**; med njimi so prve slovenske izdaje znanih svetovnih uspešnic *Lassie se vrača* E. Knighta, *Bambi* F. Saltena, *Srebrni sivec* E. T. Setona, *Bela griva* R. Guillota, *Kazan, volčji pes* J. O. Corwooda, *Črni lepotec* A. Sewell idr.

Že v Minattijevih uredniških časih je v zbirki Sinji galeb **prvič na Slovenskem** izšla **pesniška zbirka za mladostnike** *Koder plavih las* (1970) M. Antiča v prevodu B. Gjuda, prav tako **prva mladostnikom namenjena antologija** poezije *Pa da bi znal, bi vam zapel* (1981) v izboru N. Grafenauerja.

V motivno-tematskem pogledu pa zbirka Sinji galeb od svojih začetkov daje poudarek tekstom, ki ciljni skupini med 11. in 13./14. letom govorijo o njih samih, ko tematizirajo svet zgodnjenajstniške populacije, pubertetniške težave le-te v stikih z vrstniki, mlajšimi in (zlasti) s starejšimi in pri tem problematizirajo svetle in temne plati odraščanja. Široko pahljačo teh tem, praviloma umeščenih v mestno okolje med urbanizirani najstniški svet, upovedujejo teksti, ki prevzemajo bodisi vzorec s **skupinskim** glavnim likom bodisi model z **dvojico** enakovrednih junakov, pogosti pa so tudi zgledi literarnega modela s **posameznico/ posameznikom** kot osrednjim akterjem.

Slednji pripovedni vzorec, ki v ospredje postavlja junakovo perspektivo, se pravi najstnikov izrazito subjektiven pogled na svet, ohranja v knjižni zbirki Sinji galeb eno od osrednjih mest v vseh petdesetih letih izhajanja.

Skrajnje subjektivna perspektiva najstniškega junaka pride še posebej do izraza prek prvoosebne pripovedi. Zato ni naključje, da je v proznem vzorcu s posameznico/ posameznikom kot glavnim akterjem prvoosebna pripoved osrednjega najstniškega lika tako pogosta. To še posebej velja za novejše in najnovejše izvirne slovenske in prevedene tekste, ki so izšli v zbirki Sinji galeb: značilni primeri s prvoosebno pripovedjo glavnega najstniškega lika so npr. *Nedeljka* G. Mebs (1990), *Dlan polna zvezd* R. Schamija (1990), *Deljeno z dve* M. Luceta (1996), *Tigrova bolečina* Chr. Donner (1997), *Gole roke* B. Moeyaerta (1997), *Aknožer* J. Vidmar (1998), *Skrita kamera* D. Luciani (2000) idr.



Še zaupnejši/ intimnejši ton dobi prvoosebna pripoved glavnega najstniškega lika, kadar prevzame obliko pisma ali dnevniškega zapisa/ izpovedi, kot npr. v mednarodnih uspešnicah *Skriti dnevnik Jadrana Krta* (1987) in *Rastoče težave Jadrana Krta* (1988) S. Townsend, *Skrivni dnevnik mladega hipohondra* (1992) in *Tudi jaz ljubim zdravje* (1993) avtorjev A. Macfarlaneja in A. McPherson, *Pisma zaljubljenega najstnika* (1996) C. Robertson.

**Status zbirke** Sinji galeb v razmerju do drugih slovenskih knjižnih zbirk za isto ciljno skupino bi bilo na kratko mogoče orisati takole:

**V petdesetih letih** – natančneje od 1952 do 1962, torej celih deset let! – je zbirka Sinji galeb **edina** knjižna zbirka na Slovenskem, ki je namenjena zgodnejši najstniški dobi (od 11. do 13./ 14. leta).

**Šestdeseta in sedemdeseta leta:** Sinji galeb nedvoumno ohranja status osrednje knjižne zbirke na Slovenskem za zgodnjenajstniške bralce, čeprav v tem času pri matični založbi Mladinska knjiga in pri nekaterih drugih založbah postopoma vznikajo nove mladinske knjižne zbirke za isto ciljno skupino.

Tako se pri matični založbi Mladinska knjiga zbirki Sinji galeb postopoma pridružijo zbirke Biseri (1965–1991), Moja knjižnica (1965–1986, 2001–), Zlata knjiga (1973–1992) in Sončnica (1979–). Te zbirke v celoti ali deloma nagovarjajo isto ciljno skupino, vendar jih programsko močno napaja prav Sinji galeb s svojimi najuspešnejšimi teksti. Pri založbi Borec zaživi Kurirčkova knjižnica (1962–1990), ki pa je tematsko specializirana (2. svet. vojna in partizanski odpor); podobno tematsko zamejena je Matjaževa knjižnica (1972–1990) založbe Partizanska knjiga; pri založbi Obzorja vzniknejo Mlada obzorja (1965–), ki so žanrsko in tematsko odprta zbirka, vendar z maloštevilnimi izdajami; Mohorjeva družba kratko obdobje izdaja za najstniške bralce zbirko Mladinska knjižnica (1972–1975).

**Osemdeseta leta:** število mladinskih knjižnih zbirk za isto ciljno skupino narašča, razrašča se ponudba, ki bralcem v prid dopolnjuje program Sinjega galeba; ta ohranja ugled s širino v žanrsko-oblikovnem, motivno-tematskem in jezikovno-slogovnem pogledu ter z visokimi merili pri izboru domačih in tujih del.

Pri matični založbi Mladinska knjiga v tem času vznikneta zbirki Pisanice (1986–) in Zlata knjiga poezije (1980–1981): obe z delom programa dopolnjujeta ponudbo zbirk Sinji galeb, Biseri, Moja knjižnica, Zlata knjiga, Sončnica. Založba Borec ob Kurirčkovi knjižnici uvede za isto ciljno skupino še zbirko Liščki (1983–1997), ki je programsko bolj odprta kot Kurirčkova knjižnica. Tematsko se odpira tudi Matjaževa knjižnica pri založbi Partizanska knjiga. Mlada obzorja mariborske založbe Obzorja povečajo letno število zvezkov.

**Devetdeseta leta in čas po letu 2000:** to je čas zaznavnih premikov, ko usahnejo nekatere ustaljene zbirke za zgodnjenajstniške bralce pri založbi Mladinska knjiga in pri drugih založbah. Sočasno pri založbi Mladinska knjiga in pri na novoustanovljenih založbah vzniknejo številne nove knjižne zbirke (in serije/ nadaljevanke), ki nagovarjajo isto ciljno skupino kot Sinji galeb; ta se je ob novih zbirkah matične založbe Mladinska knjiga za isto ciljno skupino obdržal; zdržal je tudi hudo konkurenco na novo vzniklih knjižnih zbirk za zgodnejše najstnike pri drugih založbah: samo založba Karantanija npr. izdaja ta hip kar štiri zbirke za zgodnjenajstniške bralce (Lastovka, 1993–; Krtek, 1994–; Najhit, 1996–; Domače branje, 2000–); založba Grlica prav tako štiri serije oz. nadaljevanke za

isto ciljno skupino (*Soba nočne more*, 2002–; *Prstan prijateljstva*, 2001–; *Mulci na kvadrat*, 2001–; *Mesto zločina*, 2001–). S tem ko je Sinji galeb zdržal konkurenco matične založbe in drugih založniških hiš, je potrdil upravičenost svojega obstoja tudi v novejšem času.

Če si obravnavamo obdobje ogledamo pobljže, ugotovimo, da so pri založbi Mladinska knjiga usahnile zbirke Biseri, Zlata knjiga in Moja knjižnica (spet vznikne 2001); ob zbirki Sinji galeb vztrajata zbirki Pisanice in Sončnica. Hkrati z založbo Borec je usahnila Kurirčkova knjižnica, Liščki vztrajajo do leta 1997 (pri založbi Mladika, ki je naslednica založbe Borec). Z založbo Partizanska knjiga je usahnila Matjaževa knjižnica.

Novo knjižne zbirke pri založbi Mladinska knjiga, ki v celoti ali vsaj deloma nagovarjajo isto ciljno skupino kot vztrajajoči Sinji galeb, se poleg serije B. Novaka Zvesti prijatelji (1992–1993) vrstijo takole: Domen (1992–), Knjigožer (1995–), Andersenovi nagrajenci (1995–), Veliki pravljíčarji (1996–), Srednji svet (2002–). V devetdesetih letih sta se na Slovenskem pojavili tudi zbirki Najst (1996–, Cankarjeva založba) in Dober dan, roman (1996–, DZS), ki deloma nagovarjata tudi zgodnejše najstništvo. Na isto ciljno skupino računajo že omenjene štiri knjižne zbirke mlade založbe Karantanija, prav tako štiri zgoraj navedene serije/ nadaljevanke na novo vznikle založbe Grlica; spregledati pa ne kaže tudi prizadevanj založb Didakta, Slovenska knjiga, Epta, Mladika, Družina, Prešernova družba, Vale-Novak, Pozoj, Educy, Mohorjeva družba idr., ki si očitno želijo razširiti svoje bralno občinstvo tudi na ciljno skupino, ki jo zdržema že pol stoletja nagovarja zbirka Sinji galeb.

Danes je pogled na knjižno zbirko Sinji galeb kot celoto mogoče strniti v dve pomenljivi ugotovitvi: prva je ta, da je v polstoletni dobi v tej zbirki prvič izšel dobršen del izvornih slovenskih proznih besedil, ki so danes kanonski teksti; in, drugič, da je zbirka v petdesetih letih izhajanja s prevodno literaturo pokrila tako rekoč vse evropske dežele, širno Rusijo, ZDA, Kanado, reprezentativni zgledi zastopajo Azijo, Južno Ameriko, Afriko in Avstralijo.

Danes zbirka nadaljuje s promoviranjem novih slovenskih piscev in z objavljanjem novitet že uveljavljenih sodobnih slovenskih avtorjev. Prav tako nadaljuje s posredovanjem svetovnih mladinskih uspešnic in z mednarodnimi nagradami ovenčanih tujih del. Za razliko od zmerom številčnejših zbirk za isto ciljno skupino, ki so bodisi žanrsko zamejene (srhljivke, detektivke/ kriminalke, pustolovke ipd.) bodisi konceptualno kako drugače specializirane (npr. zbirke Veliki pravljíčarji, Andersenovi nagrajenci, Srednji svet), ohranja Sinji galeb svojo prepoznavnost prav s tem, da ostaja široko odprt v žanrsko-oblikovnem in motivno-tematskem pogledu.

#### ZBIRKA ČEBELICA (založba *Mladinska knjiga*)

Uredniki

Dr. Kristina Brenkova 1953–1973

Niko Grafenauer 1974–1995

Marjanca Mihelič 1996

Andrej Ilc 1997–

Čebelica je slikaniška knjižna zbirka, ki je namenjena otrokom v t. i. **slikaniški starosti** (Picture-book-age, das Bilderbuchalter) s poudarkom na začetnem

bralnem obdobju. Otroškim sprejemnikom v predšolski in zgodnji šolarski starosti posreduje prozo in poezijo. V zgodnejšem obdobju izhajanja je v Čebelici zaslediti tudi nekatera informativna besedila.

Z žanrsko-oblikovnega vidika je v območju pripovedne proze v ospredju **pravljica**, kar je glede na ciljno skupino tudi logično. V okvirih pravljичnega žanra se vrstijo zgledi vseh treh vzorcev: **ljudske pravljice**, **klasične umetne pravljice** in **sodobne pravljice**. Ljudsko pravljico zastopajo zgledi slovenskega ljudskega izročila in številne ljudske pravljice z vsega sveta.

**Klasična umetna pravljica** je navzoča z obema variantama: prvo varianto, ki se naslanja na izvorni model ljudske pravljice, razbiramo npr. v besedilu D. Ketteja *Šivilja in škarjice*, v *Zakletem gradu* F. Milčinskega idr.; drugo varianto klasične umetne pravljice, ki se od modela ljudske pravljice radikalno odmakne, zastopata npr. pravljici H. Ch. Andersena *Slavec* in *Deklica z vžigalicami* ter O. Wilde s pravljico *Sebični velikan* idr.

Tudi **kratko sodobno pravljico** zastopajo vse njene različice: to pomeni, da je glavni literarni lik bodisi sodoben otrok (*Moj dežnik je lahko balon* E. Peroci idr.) bodisi oživljena igrača oz. oživljeni predmet (*Moj prijatelj Piki Jakob* K. Koviča, *Plašček za Barbaro* V. Zupana idr.), lahko je v sodoben prostor in čas postavljena posebljena žival (*Muca Copatarica* E. Peroci idr.) ali posebljena rastlina (npr. *Repica* J. Tuwima idr.), posebljeno nebesno telo ali posebljen nabesni pojav (npr. *Zgodba o vetru* N. Križnar); ne umanjka tudi različica kratke sodobne pravljice, ki prevzema znane pravljične like iz starodavnega ljudskega izročila in jih posodablja na ta način, da jih demitizira (*Zgodba o razvajeni cesarici* D. Maksimović, *Žalostni princ* B. Andrews, *O velikanu, ki je kradel letne čase* I. Androjina idr.).

Orisano široko pahljačo pravljичnih vzorcev in njihovih različic dopolnjujejo še nekatere druge kategorije iracionalne proze: **pripovedka**, ljudska in umetna (*Kdo je napravil Vidku srajčico* F. Levstika, *Peter Klepec* F. Bevka idr.) ter **basen**, ljudska in umetna (Ezopove, Kettejeve, Borove idr.).

Med vzorci **realistične proze** izstopa **drobna zgodba z otroškim glavnim literarnim likom**: zgledi zanjo so npr. *Mali Smolček* V. Winklerja, *Rada bi bila velika* I. Zorman, *Dopoldanski in popoldanski otroci* M. Cerkovnik, *Pale sam na svetu* J. Sigaarda, *Katka, stoj!* B. Jurca, *Povestici o punčki Maji* B. Magajne idr.

Šele na drugo mesto po številu besedil se uvršča **živalska pripoved** z zgledi, kot so npr. *Lastovice* M. Alečkovič, *Taščica* Z. Vrščaj, *Srnjaček* D. Lokarja, *Beli medved Fomka* V. Čapljine, *Runo* J. Vipotnika idr.

Tudi v motivno-tematskem pogledu je osrednja pozornost realističnih proznih pripovedi uprta v **otroški doživljajski svet in igro**. Otrok je najpogosteje glavni akter celo v tematskem sklopu o 2. svet. vojni in partizanstvu: to izpričujejo mdr. teksti *Pikapolonica* F. Bevka, *Deček in vojna* D. Radišiča, *Velika žrtev* T. Seliškarja, *Najmlajši partizan* K. Grabeljška. Razvidna je še socialna tematika, vendar le v doživljajsko najzahtevnejših realističnih pripovedih, kot so npr. *Novoletna zgodba* L. Kovačiča, *Levi devžej* P. Voranca, *Kruh, ki ga ni bilo* S. Vošnjaka, *Kost* M. Kranjca, *Upornik* L. Mrzela.

Izbor poezije upošteva **ljudsko otroško pesem in umetno poezijo za otroke**. Ljudske otroške pesmi se najpogosteje nizajo kot uspavanke, nagajivke, šaljivke, pesmi o narobe svetu, izštevanke, igralne in rajalne pesmi.

Izbor umetnih pesmi za otroke vključuje dela klasikov in sodobnih pesnikov: med slovenskimi pisci so zastopani F. Levstik, J. Stritar, O. Župančič, S. Kosovel, Ljudmila Prunk-Utva, A. Gradnik, C. Golar, K. Širok, I. Gruden, J. Šmit, T. Pavček, K. Kovič, J. Snoj, A. Rozman Roza, če naštejemo samo nekatere najvidnejše ustvarjalce.

Ta pestri izbor poezije seznanja otroške sprejemnike z zgledi najrazličnejših poetik in pesniških postopkov. Vključene so verzificirane **uganke** (O. Župančič, M. Bor idr.) in **pesmi z notnimi zapisi** (J. Bitenc idr.).

V programu poezije in pripovedne proze (iracionalne in realistične) se izvirna slovenska umetnostna besedila srečujejo s prevodi del iz nekdanjega skupnega jugoslovanskega literarnega prostora ter iz širše evropske in svetovne pesemske in prozne produkcije za mladino.

S tako široko zastavljenim konceptom, s kakršnim je Čebelica leta 1953 startala med bralce začetnike, je ta slikaniška knjižna zbirka povsem upravičila svoje ime, ki aludira na pionirski pomen in status *Kranjske čbelice*: tudi zbirki Čebelica upravičeno pripada status pionirske teže, saj je bila **prva** sistematično urejana slikaniška zbirka na Slovenskem in med leti 1953–1963 tudi **edina** slikaniška zbirka na Slovenskem. Z rednim izhajanjem, množično dostopnostjo, s premišljenim / domišljenim programom in z uspešnostjo pri otroških sprejemnikih ter njihovih odraslih, je Čebelica prvih deset let sama samcata pionirsko utirala pot nadaljnjemu razmahu slikaniških knjižnih zbirk na Slovenskem.

**Status zbirke** Čebelica v razmerju do drugih slikaniških zbirk na Slovenskem bi bilo mogoče na kratko orisati takole:

**V petdesetih letih**, natančneje od 1953 do 1963 – torej celih deset let! – je knjižna zbirka Čebelica edina slikaniška zbirka na Slovenskem.

**V šestdesetih letih** se Čebelici pri založbi Mladinska knjiga pridružita dve novi slikaniški zbirki: Zvezdica (1963–1967) in Velike slikanice (1967–), obe tekstovno deloma napaja prav Čebelica z nekaterimi svojimi pri bralcih najbolj uspelimi teksti.

**V sedemdesetih letih** založba Mladinska knjiga občutno razširi slikaniško ponudbo: ob že uveljavljenih slikaniških zbirkah Čebelica in Velike slikanice vzniknejo nove slikaniške zbirke Mala slikanica (1974–1989), Pedenjped (1978–1994), Zlata slikanica (1975, 1979). Njim se prvič pridružijo slikaniške zbirke drugih založb: Lastovke (1973–1981) pri založbi Partizanska knjiga ter Kurirčkova slikanica (1975–1978), Kurirčkova zgodovinska slikanica (1978–1980) in Kurirčkova torbica (1979–1989) pri založbi Borec. V primerjavi z žanrsko in motivsko-tematsko široko odprtem konceptu slikaniških zbirk založbe Mladinska knjiga so vse na novo vznikle slikaniške zbirke založbe Borec in Partizanska knjiga tematsko zamejene, saj načeloma obravnavajo 2. svet. vojno in partizanstvo.

**V osemdesetih letih** izhaja pri založbi Mladinska knjiga ob Čebelici že šest slikaniških zbirk različnih konceptov in formatov: ob že uveljavljenih slikaniških zbirkah Velike slikanice, Mala slikanica in Pedenjped še nove slikaniške zbirke Levi devžej (1981–1987, ponatisi slovenske izvirne slikaniške klasike), Kresnice (miniaturka, štiri slikanice v letu 1985, nato zaton) in Cicibanov vrtljak (1987–).

Konkurenca na slovenski slikaniški sceni se veča, saj vznikajo nove slikaniške zbirke tudi pri založbah, ki se dotlej niso ukvarjale s tovrstno knjižno produkcijo.

Tako se z izdajanjem slikanic začeta ukvarjati založbi DDU Univerzum (slikaniška zbirka Ringaraja 1980–1985) in Prešernova družba (1985–); založba Borec/Mladika začne ob Kurirčkovi torbici izdajati slikaniško zbirko Planika (1987–), usahneti pa Kurirčkova zgodovinska slikanica in Kurirčkova slikanica; prav tako usahne slikaniška zbirka Lastovke pri Partizanski knjigi.

**Devetdeseta leta in čas po letu 2000** je obdobje velikih sprememb na slovenski slikaniški sceni: nekatere založbe izginejo in z njimi tudi njihova slikaniška ponudba/ produkcija. Druge založbe vztrajajo z občasnimi slikaniškimi izdajami, tako Prešernova družba, Domus, Mladika (ob zbirki Planika še slikaniška zbirka Pikapolonica 1993–), Mohorjeva družba idr.

Pri založbi Mladinska knjiga so nekatere slikaniške knjižne zbirke usahnile (Mala slikanica, Levi devčej, Pedenjped živi do leta 1994), do leta 1994 zdrži Pedenjpedov vrtiljak (1990–1994); Čebelica vztraja ob utečenih zbirkah Velike slikanice in Cicibanov vrtiljak ter ob novi slikaniški zbirki Žlabudron (1998–).

Prvič na Slovenskem dobi besedni ustvarjalec (Svetlana Makarovič) svojo lastno (pretežno) slikaniško knjižno zbirko (Svetlanovčki 1995–, založba Mladinska knjiga). Prvič na Slovenskem se pojavi za slikanice specializirana založba: Epta, Založba najlepših slikanic (1992–). Prenekatera mlajša ali celo komaj rojena založba hiti s posamičnimi slikaniškimi izdajami oz. slikaniškimi zbirkami nagovarjati otroke v predbralnem in začetnem bralnem obdobju: Kres, Karantanija, Educy, Debora, Didakta, Učila, Grlica, Pozoj, revija Galeb/ Novi Matajur, Otroška knjiga Oka idr.

Danes je na Slovenskem slikaniška ponudba po obsegu izjemna. Toda prevladujejo slovenski natisi tujih slikanic. Zato so toliko bolj pomembne slikaniške zbirke, ki vzdržujejo slovensko slikaniško provenienco bodisi z izvirnostjo teksta bodisi z izvirnostjo ilustracij ali s slovenskim avtorstvom obeh deležev, likovnega in tekstovnega.

Poudarek na slovenskem (so)avtorstvu pa zdržema že pol stoletja ohranja tudi Čebelica, kar ji vzdržuje ugled, ki ga kot slikaniška zbirka z najdaljšo dobo izhajanja na Slovenskem vsekakor tudi zasluži.

Tilka Jamnik  
Ljubljana

## V LITERATURO NA KRILIH ČEBELIC IN SINJIH GALEBOV

### Zbirka Čebelica

Zbirka Čebelica je začela izhajati leta 1953 pri Mladinski knjigi. Njena prva urednica Kristina Brenkova je izbrala zbirki tudi ime:

»Tako kot je nekoč Kranjska čbelica pomenila rojstvo slovenske umetne besede, je Čebelica od leta 1953 opravila veliko poslanstvo: poslanstvo prvega stika s tiskano besedo, z

domišljijsko močjo kratke zgodbe, pravljice, pripovedi, ljudske in umetne pesmi, poljudno-znanstvenih zapisov, prevodov iz svetovne književnosti itd.«<sup>1</sup>

Zbirka Čebelica je namenjena otroku od 3.– 4. leta in vse do nekako 9. leta starosti. Pred tem obdobjem je otrok v t.i. predjezikovnem obdobju, ko ob fizičnem in psihičnem ugodju ob govorjeni besedi (bibanke, uspavanke ipd.) doživi praestetski doživljaj. V starosti od 1. do 2. leta mu ponudimo prve knjige, toda to so mehke knjige igrače, leporello in kartonke. Knjižice iz zbirke Čebelica pa predstavljajo tisto stopnjo otroške slikanice, s katero se otroku odpre razsežni svet slikanice kot prve knjige s tankimi listi in pomeni zahtevnejšo stopnjo otroške slikanice zaradi zunanje podobe in predvsem zaradi doživljajske zahtevnosti, ki ustreza otrokovemu razvojnemu t. i. **pravljичnemu obdobju**, v katerem se vsakdanji realni svet pridruži nevsakdanjemu, čudežnemu, oba pa tvorita tipično otroški pogled na svet. Čebelice sodijo v tip klasične slikanice, v kateri se v enakovrednem prostorskem razmerju menjavata celostransko besedilo in celostranska slika.

Izbor besedil v Čebelici je tak, da daje (v)pogled v slovenski, evropski in svetovni prostor sodobne leposlovne slikanice. Približno petina Čebelic obsega poezijo, ostale prozo, dramskih besedil ni. Dobra polovica Čebelic je izvorno slovenskih ljudskih in avtorskih besedil, druga polovica je tujih. Četrtnina vseh besedil je ljudskega izvora. Najbolj pogoste so pravljice bratov Grimm in besedila Franceta Bevka; po štirikrat so izšle naslednje pravljice: Dragotin Kette, *Šivilja in škarjice*, Karel Erben, *Lonček, kuhaj!* in ruska pravljica *Trije medvedi*.

Nekaj Čebelic prinaša tudi besedo o avtorju in delu, tako da se otrok v Čebelicah že v zgodnjem bralnem obdobju sreča tudi s posebnim tipom besedila, ki ga bo kasneje znal uvrstiti med literarnoteoretične komentarje različnih vrst. V zbirki je izšlo tudi nekaj poučnih knjig (v zgodnjem obdobju, ko v Sloveniji še niso izhajale poučne knjige za otroke), tako da se otrok v Čebelicah že v zgodnjem bralnem obdobju sreča tudi z neumetnostnimi, pragmatičnimi, informacijskimi besedili.

Čebelica je torej primerna za družinsko branje, ko v predbralnem obdobju otroku pravljico pripoveduje ali bere mati ali kdo drug od družinskih članov, estetski doživljaj se povezuje z zadovoljevanjem otrokove potrebe po varnosti in pripadnosti. Čebelice beremo tudi vzgojitelji v vrtcu in knjižničarji v knjižnici; uporabljamo jih pri pravljичnih urah, igralnih urah s knjigo, za branje pred spanjem in na deževen dan, iz njih zastavljamo pravljичne uganke ... uporabljamo jih pri vseh bibliopedagoških oblikah, ki smo jih razvili za otroke v predbralnem obdobju, pri vseh pa je bistveno, da odrasli bere ali pripoveduje, otrok ob poslušanju opazuje ilustracijo, otrok in odrasli se pogovarjata o besedilu in ilustraciji ... Takšno živo posredovanje spodbuja otrokovo literarnoestetsko dojemljivost, kar je mogoče še poglobiti z različnimi pred-, med- in pobralnimi dejavnostmi.

Pravljica je otroku v prvem triletju osnovne šole najpomembnejša literarna zvrst.

---

<sup>1</sup> Tako sta o knjižni zbirki Čebelica ob štirideseti obletnici ustanovitve založbe Mladinska knjiga povedala njena dva urednika – Kristina Brenk in Niko Grafenauer. V: Miroslava Gregl – Hrstič: *Uredniški koncept »Knjižnice Čebelica« (1974–1993) kot se kaže v tematiki oz. esteskem in pedagoškem odnosu*: diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenske jezike in književnost. 1995.



Poleg pravljic otrok doživlja in spoznava tudi druge literarne zvrsti in žanrsko zelo raznolika besedila. Potrebna je bogata ponudba kakovostnih pravljic in drugih besedil, kakršno vsa leta prinaša (dolgo edina) zbirka Čebelica. Čebelice so torej prve prave knjige, ki otroka ob obravnavi umetnostnih besedil v berilu motivirajo za branje, osmišljajo njegovo učenje branja. Otrok zaradi ilustracij »bere« slikanice – podobno kot že vse od zgodnjega predbralnega obdobja – tudi v nižjih razredih osnovne šole in so mu v veliko pomoč pri drsnem vstopu v branje. Najbolj je otrok motiviran za branje tistih besedil, ki jih pozna oz. pozna ugodje ob tem, ko so mu v predšolskem obdobju brali odrasli. Ko otrok šele usvaja tehniko in različne strategije branja in mu je estetski užitek ob neznanih besedilih pogosto še odvzet, znane knjižice iz zbirke Čebelice, ki so mu jih prej brali odrasli, lahko bere z večjim navdušenjem in pogumom.

Nekaj časa je bila Čebelica edina zbirka, namenjena otrokom v pravljličnem obdobju, in je s svojimi knjižicami sama opravljala **poslanstvo prvega stika s tiskano besedo**. Format zbirke predstavlja le povsem formalno zunanjo lastnost, ki lahko otroka v nekem trenutku pritegne bolj ali manj, kot npr. knjige iz zbirke Velike slikanice (ob tem je zanimivo, da nekatera besedila z istimi ilustracijami izidejo tako v zbirki Čebelica kot v zbirki Velike slikanice). Uredniški koncept, usmeritev in namen zbirke Čebelica ostajajo nespremenjeni: ponuditi želi literaturo mlademu bralcu, ki je razvojnopsihološko v pravljličnem obdobju (3 – 9 let), ko mu je igra temeljno doživljajsko in kulturno določilo njegovega razmerja do sveta in v katerem pravljice ustrezajo njegovemu dožemanju samega sebe in sveta.

Za stoto številko knjižnice (Čebelice) je Ela Peroci napisala:

To so čebelice in Čebelice.

Prve čebelice, tiste z majhno začetnico zapisane, nabirajo med. Spomladi, ko sonce ogreje travnik in se odprejo prvi cvetovi, pridejo iz svojih panjev. Spuščajo se s cveta na cvet, potaplajo se v sladke cvetne vonjave in srkajo iz cvetov sladke sokove.

Ali je to pravljica?

Ne. To je samo misel na čebelice in na sladki med, ki so ga nabrale in se nam poci do bradi, ko ga ližemo in jemo s kruhom.

Druge čebelice, tiste, ki so zapisane z veliko začetnico, vam pripovedujejo pravljice, kajti to so majhne knjige. Vsi jih poznate.

Čebelic je veliko in pravljic je veliko.

## Zbirka Sinji galeb

Leta 1952 je založba Mladinska knjiga začela izdajati novo knjižno zbirko, namenjeno mladim bralcem od 10. leta naprej. Tedaj je primanjkovalo branja za bralce te starosti. Njen prvi urednik Ivan Minatti je povedal:

»Že ime zbirke pove, da smo želeli izbrati vrsto knjig, ki bi bile tako dobre in tako priljubljene, kot je bila Seliškarjeva Bratovščina, po kateri so posneli na Hrvaškem barvni film, pri nas pa TV nadaljevanko.«<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> M(arija) K(ovačič): *20 let knjižnice Sinji galeb*. Pionirski list 1972/73, št. 4, str. 12.

Največji bralni interes dečkov in deklic te starosti velja brez dvoma pustolovskim zgodbam, kar je logično nadaljevanje bralnega razvoja, saj v marsikaterem pogledu spominja na pravljice. V obeh vrstah literature je osrednja figura junak, ki praviloma zmaga oz. doseže svoj cilj. Z njim se mladi bralec identificira. Literarni junak mu vliva pogum in upanje, da bo tudi sam v realnem svetu, ki mu postavlja na pot mnoge, z njegove perspektive nepremagljive ovire, podobno uspešen. V literaturi vadi opazovanje in razumevanje tujega duhovnega in čustvenega življenja. Literatura mu pomeni tudi že sprostitev po napornem šolskem življenju in vsakodnevem dogajanju sploh.

V t. i. **robinzonski dobi** (med 9. in 11./12. letom) se otroci zanimajo za knjige, ki pripovedujejo o resničnih dogodkih. Všeč so jim potopisi, zgodbe o odkritjih, raziskovanjih, pustolovske zgodbe, zgodbe iz šolskega okolja. Všeč so jim besedila, kjer ne nastopa le posamični junak, pač pa družčina, bratovščina. V tej dobi opažamo raznovrstne interese, vendar je za vse skupno navdušenje za junaške značaje, ki se še bolj pokaže v naslednji – junaški dobi (od 12. do 15. leta). Če se je mladi bralec v prejšnji dobi zanimal za junaka, ki je praktičen, pameten in iznajdljiv, se zdaj nagiba k idealnemu junaku, ki je predvsem plemenit in moralen, neustrašen in pogumen. V dobi adolescence otrok išče samega sebe, ustvarja si samopodobo, začena se potrjevati v svetu zunaj sebe, zato pogosto zaide v konfliktno situacijo. Identifikacija z junakom, ki ima zmeraj prav, ki ravna zmeraj iz najplemenitejših nagibov in ki zmeraj zmaga, ga utrjuje v veri, da je na pravi poti in da položaj upornih ni brezupen.

To je tudi faza iskanja senzacij. Zelo važen motiv za branje v tej dobi je zato neke vrste hrepenenje po »zaresnem«, velikem življenju. Otroci bi radi čimprej odrasli, njihov otroški svet se jim zdi premajhen, v njem se počutijo utesnjene. Biti odrasel, pomeni zanje »biti svoboden«, imeti »neomejene možnosti«, doživljati same zanimive dogodivščine in pustolovščine. Fantje bi radi čimprej postali takšni, kot so literarni junaki v pustolovskih knjigah: pametni, hrabri, iznajdljivi, sposobni suvereno obvladati vsako situacijo. Tudi sami želijo raziskovati zanimiva področja tehnike ali nova geografska ozemlja, osvajati nove dežele, doživljati nevarne pustolovščine. Dekleta hrepenijo po pravem, resničnem življenju, pri čemer mislijo predvsem na »velika« ljubezenska čustva, ki jih smejo doživljati odrasli. Poleg napete, zabavne, informacijske polne literature nekateri bralci te starosti kažejo interes za fantastične pripovedi.

Besedila, ki izhajajo v zbirki Sinji galeb, so ustezna bralnim interesom otrok od 10. leta dalje. Ob zgoraj naštetih značilnostih v bralnem razvoju otrok te starosti bi lahko nanizali posamezne naslove iz zbirke, saj v njej izhajajo povesti, živalske zgodbe, fantastične in zgodovinske povesti, črtice. Med njimi so najboljša dela iz zakladnice svetovne in domače mladinske književnosti, starejše in sodobne. Sinji galeb je nekajkrat vključil tudi pesmi; dramskih besedil ni.

Mladi bralci v tem obdobju praviloma berejo sami, vendar si izmenjujejo mnenja o prebranem, mnenja vrstnikov so celo najbolj pomembna. Zato učitelji in knjižničarji svetujemo/ priporočamo knjige zelo spretno, najraje tako, da organiziramo pogovore o knjigah, debatne bralne klube, pripravljamo kvize, različne razstave in med njimi razstave Moja najljubša knjiga.

Navedimo samo najvišje uvrščene knjige z razstav Moja najljubša knjiga, ki so jo postavljali mladi bralci v Pionirski knjižnici v Ljubljani v letih 1974/75



– 1994/95, torej pred obdobjem, ko je zelo porasla ponudba knjig za to starostno obdobje tudi pri drugih slovenskih založbah.

Videti je, da so skoraj vse knjige izšle v zbirki Sinji galeb (kasneje so bile ponatisnjene v zbirkah Zlata knjiga, Biseri idr.). Prva številka je vrstni red na lestvici (od najvišje uvrščene, 148-krat izbrane knjige, navzdol):

- 148 Erich Kästner: *Dvojčici*, Sinji galeb, št. 138
- 147 Adam Bahdaj: *Pozor, črna marela!* Sinji galeb, št. 122
- 97 Erich Kästner: *Emil in detektivi*, Sinji galeb, št. 126
- 85 Erich Knjight: *Lassie se vrača*, Sinji galeb, št. 4 (Biseri, Zlata knjiga)
- 81 Erich Kästner: *35. maj*, Sinji galeb, št. 65
- 81 Erich Kästner: *Pikica in Tonček*, Sinji galeb, št. 28
- 80 Brane Dolinar: *Dvojne počitnice*, Sinji galeb, št. 58 (Biseri, Zlata knjiga)
- 70 Anton Ingolič: *Tajno društvo PGC*, Sinji galeb, št. 53
- 64 France Bevk: *Lukey in njegov škorec*, Sinji galeb, št. 74
- 59 Mark Twain: *Prigode Huckleberryja Finna*, Sinji galeb, št. 82, 83
- 58 Astrid Lindgren: *Detektivski mojster Blomquist*, Sinji galeb, št. 225
- 56 Angelo Cerkvenc: *Ovčar Runo*, Sinji galeb, št. 79
- 51 Janez Jalen: *Bobri*, Sinji galeb, št. 34, 35, 36.
- 51 Branka Jurca: *Vohljači in prepovedane skrivnosti*, Sinji galeb, št. 117
- 50 Tone Seliškar: *Bratovščina Sinjega galeba*, Sinji galeb, št. 2.

Vmes – med literarnimi deli, ki so izšla v zbirki Sinji galeb – so le naslednja literarna dela: Astrid Lindgren, *Pika Nogavička*, ki je izšla v zbirkah Cicibanova knjižnica in Zlata knjiga in je bila izbrana 67-krat, ter posamezni naslovi zbranih del Franceta Bevka in posamezni naslovi Ericha Kästnerja.)

Naj sklenem z odlomkom iz *Bratovščine Sinjega galeba* Toneta Seliškarja, ki nazorno upoveduje, kaj mladi bralci, stari nad 10 let, iščejo v literaturi in kaj jim zbirka Sinji galeb s svojim izborom literarnih del ves čas tudi prinaša.

A tu ste tovariši, moji prijatelji! Bodite mi posadka! Posadka »Sinjega galeba«! Naj bo to »Galeb« od nas vseh! Vsi ga bomo čuvali, vsi skupaj oskrbovali, vsi skupaj jadrani na njem ... Lepa posadka za »Sinjega galeba«! Ko se bomo vračali z lova, bodo govorili: »Oho, 'Sinji galeb' je pristal. Poglejte si no brhko posadko!«

Fantje so kar usta odpirali. Hej, to jim je bilo všeč! Nihče ni vedel, kaj bi dejal, kar molčali so in hlipali od navdušenja ...

(...) zatopili so se v nove sanje. Na vse obraze je legla slovesnost, možatost in vsak se je zavedal, da je silno pomemben, in kar tekmovali so, kdo bi čim lepše naslikal življenje te nove bratovščine (...). Videli so se že na planem morju, jadrajoč skozi viharje, v njihove misli so se vpletale čudovite prigode mornarskega življenja ...

## OB 50. OBLETNICI KNJIŽNIH ZBIRK SINJI GALEB IN ČEBELICA

### Likovno razmišljanje

Obletnice rade spodbujajo primerjanje trenutnega stanja s pogledi nazaj in se poigravajo z načrti za naprej, ne glede na to, s kakšno snovjo se spoprijemajo in ne glede na dolžino let, ki jih jemljejo v zakup. Če gre za obdobje 50 let in znotraj teh za življenje knjižnih zbirk, kot sta Sinji galeb in Čbelica Mladinske knjige, je vzrokov za analize in primerjave več.

Kaj nam za področje ilustracije pripovedujejo knjige obeh knjižnih zbirk, ki so izšle v omenjenem obdobju? Najprej preseneča veliko število pomembnih avtorjev, ki so se od njunih začetkov ukvarjali z ilustracijo kot dodatno likovno dejavnostjo. Vanjo so vnašali svoj likovni rokopis, še posebej v črno-belih risbah za Sinjega galeba. Kaže, da sta se ustvarjalna volja in odprtost umetnikov za ilustratorske novosti pokrivali s širino urednikov knjižnih zbirk, kar je spodbujalo inovativnost na področju celotnega oblikovanja knjig, naj bo s poudarjeno moderno figuralno ilustracijo ali z abstraktnim oblikovanjem na platnicah Sinjega galeba. Ugodna klima za ilustrirano knjigo, namenjeno otrokom in mladini, je, kot se zdi, podpirala tudi eksperimentiranje z likovnimi izrazi, ki se danes nekaterim morda ne zdijo več sprejemljivi za otroško oziroma mladinsko ilustracijo. Je res tako? Ali otroci in mladostniki v resnici ne sprejemajo prevelikih odstopanj od realizma, kar pogosto slišimo od današnjih urednikov mladinskih knjižnih izdaj, knjižničarjev, pedagogov, psihologov in staršev? Ali imajo današnji založniki tovrstne literature preverjene povratne informacije o sprejemanju oziroma zavračanju zahtevnejših likovnih izrazov pri mladini? In še eno vprašanje: Ali se lahko že takoj zadovoljimo s sprejetjem in priljubljenostjo neke likovne govorice pri mladih bralcih kakor tudi pri posredovalcih knjig, ali pa bi jim morali vendarle ponuditi pestrejše likovne rešitve, da so le dovolj kvalitetne? Ob tem trčimo na kompleksni značaj ilustracije, ki zahteva od avtorjev veliko fleksibilnosti in občutljivosti za besedilo, za bralca, za tiskarske zakonitosti itd. in hkrati kvaliteten osebni likovni izraz, če naj ima ilustracija globlje umetniško sporočilo. Tu se pokaže odgovorna in zahtevna vloga likovnega urednika, da zmore za vsako besedilo poiskati primerne oblikovalca, zadeva pa tudi ilustratorja samega, da ovrednoti ustreznost svojega izraza za izbrano temo, čeprav so pri tem možna tudi vsakršna presenečenja. Danes ima likovnega urednika samo založba Mladinska knjiga, nekdanj ga tudi ta ni imela. Zdi se, da je bilo tedaj za pestrost izrazov in njihovo kvaliteto poskrbljeno kar s sodelovanjem številnih najboljših slikarjev, ko je na projektu ene knjige Sinjega galeba sodelovalo več likovnih umetnikov, od avtorja ilustracije v knjigi, drugega avtorja, ki je prispeval ilustracijo za naslovnico knjige in se neredko lotil tudi njenega oblikovanja, in še tretjega, bodisi slikarja ali arhitekta, ki je oblikoval knjigo v celoti. Pomembno vlogo je zagotovo imelo tudi razpolaganje z več finančnimi sredstvi, kot jih premorejo v ta namen založbe danes. Spremenjeni družbeni sistem tudi mladinskemu tisku namenja manj sredstev in sili založnike v iskanje

različnih kompromisov in v siromašenje likovne opreme knjig. Po drugi strani pa danes vemo o različnih vrstah ilustracij in oblikovalskem značaju ilustracije več in likovni uredniki se bolj poglobljeno ukvarjajo tudi s pedagoškimi in psihološkimi izsledki razvojnih posebnosti otrok različnih starosti, ki naj bi jih, razumljivo, pri svojem delu upoštevali tudi ilustratorji. Tu pa se poleg dobrih strani tovrstnih nelikovnih znanj pojavi nevarnost, da bi ilustratorji zaradi prevelike podrejenosti željam naročnikov izgubili ustvarjalno sproščenost, kar bi lahko privedlo do izpraznjenosti ilustracije. Prav o tem je v katalogu razstave ilustracij v Bologni 2002 pisal profesor Rudiger Stoye, ilustrator in profesor za ilustracijo na Visoki šoli za oblikovanje v Hamburgu.

Za razvoj slovenske ilustracije danes med drugim skrbi Oddelek za oblikovanje na Akademiji za likovno umetnost v Ljubljani in za preverjanje ilustratorske kvalitete slovenski bienali ilustracij (doslej jih je bilo pet) poleg sodelovanja slovenskih ilustratorjev na bienalnih razstavah ilustracij v Bratislavi (BIB). Upamo, da se bo Slovenija prej ali slej s samostojno razstavo del najboljših ilustratorjev predstavila tudi v Bologni na Sejmu knjig za otroke, na katerem sta doslej sodelovali Lila Prap in Anka Luger Peroci. Preko udeležbe na BIB-ovih razstavah je več naših avtorjev sodelovalo tudi na Japonskem. Alenka Sottler je bila v Bratislavi in na Japonskem nagrajena za svoje otroško občutene, prefinjene, drobne, v osnovi realistične barvite ilustracije, Lila Prap pa je z avtorskimi slikanicami za predšolske otroke tako rekoč na mah osvojila svetovno javnost s povsem drugačno, moderno, enostavno, ploskovito, kdaj skoraj v znak spremenjeno ilustracijo močnih obrisov in čistih barv. To je le dvoje dokazov, kako najboljši slovenski ilustratorji ob upoštevanju populacije, ki jim je ilustracija namenjena, ohranjajo svojo avtorsko prepoznavnost. Kljub temu da bi si verjetno marsikateri današnji ilustrator otroških knjig želel ilustrirati tudi literaturo za odrasle, je ilustracija vse bolj omejena na otroške knjige. V našem primeru to dokazuje knjižna zbirka Sinji galeb, namenjena najstnikom, kjer se zadnjih nekaj let skoraj v celoti opušča ilustriranje besedil in ohranja le oblikovanje naslovnice, medtem ko so Čebelice vse bolj bogato barvno ilustrirane in se približujejo klasični slikanici.

Likovna podoba obeh knjižnih zbirk se je spreminjala, vendar je neprekinjeno izhajanje ilustriranih knjig, ki šteje preko 300 Sinjih galebov in več kot 400 Čebelic, nesporen dokaz vitalnosti Založbe Mladinska knjiga, pisateljev knjig in ustvarjalnega potenciala in ljubezni likovnikov do ponazarjana, komentiranja in nadgrajevanja mladini in otrokom namenjenega branja. Več pionirjev ilustriranja Sinjih galebov in Čebelic ni več med živimi, nekateri so se od ilustracije oddaljili. Redki ilustrirajo še danes in med njimi nekateri še vedno presenečajo s svojo umetniško svežino in poglobljenostjo ilustratorskega izraza. Vmes je rasla in raste vrsta novih ilustratorjev z novimi likovnimi izrazi.

Zbirka Sinji galeb in deloma tudi Čebelica sta še v 80. letih nadaljevali z ilustracijo, ki je ohranjala slikarske značilnosti avtorjev, čeprav je od 60. let naprej vedno bolj naraščalo število ilustratoric za manjše otroke, ki so že tedaj v svetu najbolj zaslovene kot t. i. pravljíčarke. Te so doma pobudile močno nasledstvo, ki ga označuje omiljen realizem z rahlo idealizacijo in stilizacijo ilustracije, ki se je uveljavil predvsem v slikanicah. Zgoraj omenjene slikarske težnje so pri nekaterih ilustratorjih Sinjega galeba opazne tudi danes.

Naše nadaljnje razmišljanje se nanaša na zbirki Sinji galeb in Čebelica in obravnava le slovenske ilustratorje (z izjemo Svjetlana Junakovića, stalnega

sodelavca Založbe Mladinska knjiga). Izbor avtorjev, združenih v neobvezne, ohlapne skupine, delimo:

1. v skupino z najbolj izrazitimi modernimi likovnimi izrazi;
2. v najštevilčnejšo skupino avtorjev, ki so vztrajali in vztrajajo v bolj ali manj realističnem ponazarjanju literarnih vsebin;
3. v skupino zelo fleksibilnih avtorjev različnih ilustratorskih izrazov, ki se bolj ali manj enakovredno prilagajajo otrokom in mladini in zelo različnim vsebinam;
4. v skupino pretežno stripovsko usmerjenih ilustratorjev;
5. mlade in najmlajše avtorje je težko uvrstiti v zgoraj omenjene skupine, ker mnoge poleg klasičnih elementov ilustracije zaznamujejo strip, elektronski mediji, film in vizualne komunikacije nasploh.

Kljub razporeditvi ilustratorjev v pet različnih skupin, bi mnoge med njimi lahko uvrstili v več skupin, kar je med drugim pogojeno z naravo ilustracije, ki zahteva prilagajanje besedilu.

V prvo skupino uvrščamo Miho Maleša (1903–1987), Marija Preglja (1913–1967), Jožeta Ciuho (r. 1924), Iveta Seljaka Čopiča (1927–1990), Milana Bizovičarja (r. 1927), Lidijo Osterc (r. 1929), Tomaža Kržišnika (r. 1943) in Andreja Trentarja (r. 1951).

V drugo skupino, ki obsega bogato paleto realistično obarvanih izrazov s številnimi odstopanji v različne smeri, prištevamo Nikolaja Pirnata (1903–1948), Franceta Miheliča (1907–1998), Maksima Sedeja st. (1909–1974), Nikolaja Omerzo (1911–1981), Marijo Vogelnik (r. 1914), Vladimirja Lakoviča (1921–1997), Janeza Vidica (1923–1996), Iveta Šubica (1922–1989), Karla Zelenka (r. 1925), Marjana Amaličtija (1923–1988), Rožo Piščanec (r. 1923), Štefana Planinca (r. 1926), Franceta Slano (r. 1926), Marlenko Stupica (r. 1927), Ančko Gošnik Godec (r. 1927), Melito Vovk (r. 1928), Maričko Koren (r. 1928), Marjanco Jemec Božič (r. 1928), Jelko Reichman (r. 1939), Božidarja Grabnarja (r. 1946), Ireno Majcen (r. 1948), Marijo Lucijo Stupica (1950–2002), Rudija Skočirja (r. 1951), Srečka Papiča (r. 1953), Mojco Cerjak (r. 1959) in Gorazda Vahna (r. 1969).

V tretjo skupino uvrščamo Kostjo Gatnika (r. 1945), Eko Vogelnik (r. 1946), Matjaža Schmidta (r. 1948), Kamilo Volčanšek, Daniela Demšarja (r. 1954) in Alenko Sottler (r. 1958).

Med prevladujoče stripovsko usmerjenimi avtorji četrte skupine navajamo Boža Kosa (r. 1931) in Marjana Mančka (r. 1948). Zanimiv je primer Aca Mavca (1929–1982), ki je že proti koncu 60. let zamenjal svojo izrazno oziroma razpoložensko obarvano črnobelo realistično ilustracijo in bogate opise oseb in ambientov v njih za bolj stripovsko obravnavan način podajanja literarne snovi.

V peti skupini obravnavamo Silvana Omerzuja (r. 1955), Lilo Prap (r. 1955), Zvonka Čoha (r. 1956), Damijana Stepančiča (r. 1969), Mojco Osojnik (r. 1970), Ano Košir (r. 1970), Mašo Kozjek (r. 1974) in Svjetlana Junakovića (r. 1961).

### **Avtorji in njihova dela po posameznih skupinah**

Za večino ilustratorjev stare in srednje generacije, ki jih naš članek zaradi večje preglednosti ilustratorskih pristopov obravnava po skupinah, najdemo

likovne oznake v knjigi *Slovenska slikanica in knjižna ilustracija za otroke in mladino 1945–1975*, izpod peresa Marjana Tršarja in Špelce Čopič (Ljubljana, Mladinska knjiga, 1976). Zato tukaj zgoščeno obravnavamo le ključne ustvarjalce med njimi, skupaj z nekaterimi mlajšimi avtorji ter zraven navajamo po nekaj knjig, ki so jih ilustrirali za knjižnico Sinji galeb in/ali Čebelica. Hkrati ugotavljamo pri nekaterih različno naklonjenost ilustriranju literarnih snovi za otroke in mladino.

#### *Avtorji prve skupine*

**Marija Preglja** spoznavamo v zanj značilnih silovitih črnobelih risbah z močno poenostavljenimi monumentalnimi figurami, stisnjenimi na skopo označenem prostoru (npr. v Finžgarjevem romanu *Pod svobodnim soncem*, Sinji galeb, 1958 in v stari tolminski pravljici *Trije velikani*, Čebelica, 1960).

**Miha Maleš** je zgodbo Vuka S. Karadžića *Laž ima kratke noge* (Čebelica, 1956) opremil z originalnimi jedkamicami v izrazito osebni, elegantno stilizirani risbi temnih obrisov in živih barv.

**Jožeta Ciuho** odkrivamo s stilizirano ali karikirano, avtorsko prepoznavno risbo, znano iz njegovega slikarstva. Izvirne ročne litografije za Andersenovega Slavca (Čebelica, 1954) v črnobelih ploskvah in v igri črt moderno in poetično komentirajo zgodbo, v *Razbojniku Cefizlju in občinski blagajni* Frana Milčinskega (Sinji galeb, 1974) pa si je avtor omislil preveč direkten prenos svojega sodobnega slikarstva na steklo v ilustracijo.

Prezgodaj umrli **Ive Seljak Čopič** je v ilustraciji tako kot v slikarstvu izhajal iz pobud kubizma in ekspresionizma. Zahteven likovni izraz v črnobelih risbah ali v barvnih ilustracijah z različnimi perspektivnimi pogledi in oglatimi figurami je avtor uporabljal tako za manjše otroke (npr. *Tri hčere*, *Mongolska narodna pripovedka*, Čebelica, 1961; Gregec Kobilica, Branka Jurca, Čebelica, 1965) kot za mladostnike (npr. *Sanje o Eldoradu*, Heinrich Geitzhaus, Sinji galeb, 1971). Posebej velja omeniti Seljakovo moderno figuralno oblikovanje naslovnice Sinjega galeba konec 60. in v začetku 70. let v sijočih kontrastnih barvah, ki poglobljeno odražajo literarne vsebine tudi v besedilih neevropskih kultur (npr. *Mala Sampan*, Ču Čung Čeng, 1969).

**Milan Bizovičar** je do začetka 80. let, ko je opustil ilustriranje in se posvetil slikarstvu, ustvaril inovativen ilustratorski izraz, ki mu sledimo tudi v Čebelicah in Sinjem galebu. V avtorjevem obsežnem ilustratorskem opusu je v Čebelicah opaziti več oblikovalske spretnosti in duhovitih domislic, v ilustracijah za Sinjega galeba pa je čutiti tudi umetniško izraznost v dinamičnih kompozicijah figuralnih upodobitev. V krajinskih opisih doseže avtor pogosto prepričljiv lirični izraz. Prvinskost in moč Bizovičarjeve likovne interpretacije je izjemna npr. v *Bobrih* Janeza Jalna (Sinji galeb, 1956) ali v *Salomonovih rudnikih* H. Rider Haggarda (Sinji galeb, 1956).

**Lidija Osterc** je med vsemi slovenskimi ilustratorkami vnesla v ilustracijo največ modernega likovnega izraza predvsem v obravnavanju prostora z razporejanjem figur, predmetov in tudi besedila po slikarski površini. Ploske scene, geometrične oblike, stilizirane rastline in dekorativne shematične figurice so novosti v slikarkinih ilustracijah, ki so jih v črnobeli risbi ali živahnem koloritu dobro sprejemali tudi mlajši otroci. Slikarka je dosti ilustrirala prav v zbirki Čebelica. (npr. *Lonček, kuhaj*, J. K. Erben, 1967; *Naša bela mačica*, Srečko Kosovel,

1969; *Polžja hišica*, Karl Širok, 1976). Potem, ko je ustvarila obsežen, izviren in kvaliteten ilustratorski opus, je Lidija Osterc okoli srede 80. let prenehala z ilustriranjem.

**Tomaž Kržišnik**, sedaj profesor na Oddelku za oblikovanje Akademije za likovno umetnost v Ljubljani, z revolucionarnim preoblikovanjem knjig ni uspel. Tudi njegov popartovski fantazijski svet v ilustraciji se ni »prijel«. V Sinjem galebu ga sledimo predvsem kot originalnega oblikovalca živobarvitih platnic v letu 1972 in 1973, v katerih pa včasih ob nesporni likovni atraktivnosti ni čutiti organske povezanosti z besedilom.

**Andrej Trobentar** raziskuje predvsem v mladinski ilustraciji poleg likovne pripovedi svetlobo, barve in prostor in vnaša vanjo svojo prano tempero. Je dober portretist in zanimivo kombinira pripovedne vsebine s figuralnimi upodobitvami v črtah z abstraktnimi barvnimi površinami. Podobno kot Miroslav Šuput, subtilen ilustrator v barvah in črtah, ki ga žal ne srečujemo več na ilustratorski sceni, je tudi Trobentar za dalj časa opustil ilustriranje, vendar se je kot kaže, po letu 2000 vrnil nazaj. Knjigi *Odarpi*, *Egigvov sin*, avtorjev Alice in Czeslawa Centkiewicza (Sinji galeb, 1985) in *Waitapu* Jože Horvata (Sinji galeb, 1986) lepo predstavljata Trobentarjevo slikarsko ilustracijo.

#### *Avtorji druge skupine*

Iz skupine realističnih ilustratorjev omenjamo naprej **Vladimirja Lakoviča** z ilustracijami prve knjige Sinjega galeba iz leta 1952 – *Mladost v džungli* Dhana Gopala Mukerdžija. Lakovičeva elegantna, prečiščena črnobela risba, ki jo je nasledil od Nikolaja Pirnata in jo sam še požlahtnil, je enako prepričljiva, ko ilustrira za mladino ali za otroke (*Košček koruznega kruha*, Franc Novšak, Čebelica, 1964). Nič samo oblikovalskega ne sili iz nje. Talent, znanje in pristen odnos do literarne snovi so mu omogočili, da je s črtami ustvaril glasbi sorodno zvočnost. Če bi tako ilustracijo imenovali zastarelo, bi s tem nehote priznali svojo duhovno izpraznjenost. Žal so razmeroma majhne ilustracije na slabem papirju že dokaj obledele.

V *Črnem tulipanu* Aleksandra Dumasa (Sinji galeb, 1957) se je Vladimirju Lakoviču približal **Karel Zelenko** s svojo značilno drobno črnobelo risbo in mehкими sivinami, z izrazom, kakršnega poznamo zlasti iz njegovih grafik cirkuškega življenja.

**France Mihelič** je s črnobelimi tankimi risbami za *Solzice* Prežihovega Varanja (Sinji galeb, 1960) z izjemno občutljivostjo in umetniško poštenostjo sledil pisateljevemu socialnemu čutu in njegovim opisom lepote koroške krajine. Ob tem se je znal slikar povsem izogniti Voraščevim *Solzicam* tujim, surrealistično obarvanim ptujskim kurentom, ki smo jim priča v njegovi sočasni grafiki.

**Ive Šubic** nas tudi kot ilustrator poveže s kmečkim življenjem, ki ga sugestivno podaja z monumentalno stilizirano govorico v črnobelih risbah in grafikah s kubistično oglatostjo form. Od barvne skale je zanj značilna težka zemeljska barvitost in modrikasta belina, s katero upodablja sneg. Ive Šubic je enako prepričljiv v ilustracijah za otroke (*Topli potok*, Erna Starovasnik, Čebelica, 1960) kot za mladino (*Kekec na hudi poti*, Josip Vandot, Sinji galeb, 1965).

Izmed starejše generacije ilustratorjev z obsežnimi opusi skoraj po pravilu tudi uglednih slikarjev in grafikov, ki so v 50., 60. in 70. letih veliko ilustrirali predvsem za knjižnico Sinji galeb, moramo omeniti še **Franceta Slano** in **Štefa-**



**na Planinca.** Za Slano smo se odločili zato, da bi opozorili na njegove črnobeke ilustracije za *Kočo strica Toma* avtorice Becher Stowe (Sinji galeb, 1954), ki s profesionalno in izrazno močno risbo z igro črt in ploskev v močnem kontrastu pričajo o resničnem podoživetju literarne predloge. Pri Štefanu Planincu bi želeli poudariti njegovo izbiranje med realističnim in dokaj surrealističnim izrazom črnobelih ilustracij, kakršne naj bi pogojevala ilustrirana snov. Za prvo varianto navajamo knjigi *Karkažu* Rutherfelda Montgomeryja (Sinji galeb, 1959) in *Druga enajstmetrovka* Braneta Dolinarja (Sinji galeb, 1962), za drugo pa npr. *Hajduški studenec* avtorja Vidoa Podgorca (Sinji galeb, 1967) ali *Ko se prikaže rdeči konj* pisatelja Dragana Božiča (Sinji galeb, 1967). Ilustracije druge zgodbe delujejo že kar bizarno.

Med moškimi ilustratorji srednje generacije iz druge skupine danes pogrešamo v 70. in 80. letih v Čebelici in v Sinjem galebu prisotna **Božidarja Grabnarja** z vsebinsko poglobljenimi realističnimi črnobelimi ilustracijami, ki so kdaj tudi slikarsko občutene (*Lisica, volk in medved* Janeza Trdine, Čebelica, 1977; *Sanje o zlatih gumbih* Karoline Kolmanič, Sinji galeb, 1983) in prav tako **Srečka Papiča** z modernejšim ilustratorskim pristopom, včasih blizu stripu, ki se lahko kosa z ilustratorskim delom **Kostje Gatnika** (*Mlin na veter*, Stevan Raičković, Čebelica, 1978; *Deklica z vžigalicami*, H. Ch. Andersen, Čebelica, 1979; *Labod s trobento*, E. B. White, Sinji galeb, 1979).

**Rudi Skočir** svoj na risbi temelječ slikarski in grafični izraz prenaša v ilustracijo za mladino in odrasle. Slikarjevemu obsežnemu ilustratorskemu opusu v barvah lahko sledimo v različnih založbah. V črnobeli risbi v ilustracijah za Sinjega galeba avtor s prepletanjem črt in ploskev poleg bogate pripovednosti s številnimi figuralnimi upodobitvami posreduje prepričljivo dramatično razpoloženje. (*Glavne osebe na potepu*, Pavle Zidar, Sinji Galeb, 1975; *Bela past*, Bogdan Novak, Sinji galeb, 1990).

V drugi skupini ilustratorjk starejše in srednje generacije, ki so ali še ilustrirajo za Čebelice in večinoma tudi za Sinjega galeba, imenujemo najprej **Marlenko Stupica**, ki je leta 1953 ilustrirala *Rdečo Kapico* bratov Grimm, prvo knjigo knjižne zbirke Čebelica. S tanko črtno risbo je slikarka oblikovala pravljico kot slikanico. Otroško občuteno podajanje z majhnim dekletcem in gizdalinskim volkom na dveh nogah, je ilustratorka združila s popisi dreves v gozdu in z rabo elementov ljudske umetnosti v opisih interierjev. Vpliv slovenske ljudske umetnosti kažejo tudi nekatere njene ilustracije ljudskih pesmic (npr. *Črep na tleh je lonček*, Oton Župančič, Čebelica, 1966), na srednjeveško knjižno slikarstvo pa nas spomnita slikanici *Trnuljčica* (Čebelica, 1954) in *Sneguljčica* (Čebelica, 1956). Danes poznamo Marlenko Stupica kot nedoseženo oblikovalko zanjo značilnega skrivnostnega pravljичnega občutja v prefinjenem koloritu, povezanega z ljubeznijo do narave in drobnih bitij v njej, kar velja še posebej za njene velike slikanice. Slovenska sekcija IBBY je Marlenko Stupica letos predlagala kot nesporno umetnico v upodabljanju pravljичnega sveta za nagrado Astrid Lindgren za življenjsko delo. Nagrado so Švedsi 2002 ustanovili v spomin na svojo veliko mladinsko pisateljico in borko za pravice otrok.

Ob Marlenko Stupica postavljamo leta 2002 umrlo **Marijo Lucijo Stupica**, ki je tako kot njena mati vse svoje umetniške moči namenila ilustraciji. Slikarka je zapustila izjemen opus, ki jo poleg Marlenke Stupica postavlja v vrh slovenske ilustracije, ki jo pri njej pogosto obvladuje temna stran življenja. Pesnik Niko



Grafenauer ju je ob neki priliki imenoval za Sonce in Luno. Za zbirko Čebelica je Marija Lucija Stupica leta 1974 ilustrirala *Plašček za Barbaro* Vitomila Zupana v karikiranih figurah in opaznih popartovskih likovnih prijemih, ki se jim je pozneje povsem odrekla. 1991 je z ilustracijami opremila *Sodobno pravljico* pisatelja Ödöna von Horvatha in jim nadela izrazito osebno obarvan tragičen izraz, poudarjen z mrzlim zelenobelim koloritom, ki sugestivno izžareva človeško stisko in brezizhodnost. Slikanica kliče po monumentalni izvedbi za odrasle. Z manj tragike je v rjavi barvitosti naslikala *Neznosnega Freda* Paula E. Stawskega (Čebelica, 1994).

**Marija Vogelnik** je že v 50. letih prejšnjega stoletja vnašala v ilustracije, med katerimi so bile tudi originalne litografije in lesorezi, sodobne slikarske elemente in zavračala idealizacijo otroških likov, kljub temu pa ostala otrokom blizu in optimistično usmerjena. Največ je ilustrirala za majhne otroke (*Šivilja in škarjice*, Dragotin Kette, izvorna litografija, Čebelica, 1954; *Pika-poka*, Lili Novy, Čebelica, 1968; *Kanglica*, Oton Župančič, izvorni lesorez, Čebelica, 1972).

**Ančka Gošnik Godec** je izrazito slikarska ilustratorica, zvesta opisovalka številnih nadrobnosti, nepreprosljiva v upodabljanju rastlinskega sveta in duhovita oblikovalka pravljичnega dogajanja, še posebej prizorov, v katerih nastopajo živali. Slikarka ilustrira že preko 50 let in ostaja enako ali celo vedno bolj prepričljiva in prisrčna v svoji pogosto poetično obarvani realistični govorici ob številnih duhovitih domislicah. Tudi v črnobeli ali kolorirani risbi je Ančka Gošnik Godec mojstrica v likovnem pripovedovanju zgodb in opisovanju razpoloženj. (*Zlata ptica*, slovenske narodne, Čebelica, 1968; *Babica*, Voja Carić, Čebelica, 1968; *Muca Copatarica*, Ela Peroci, Čebelica, 1970; *Skrinja pisana*, slovenske pesmice za otroke, Čebelica, 1998).

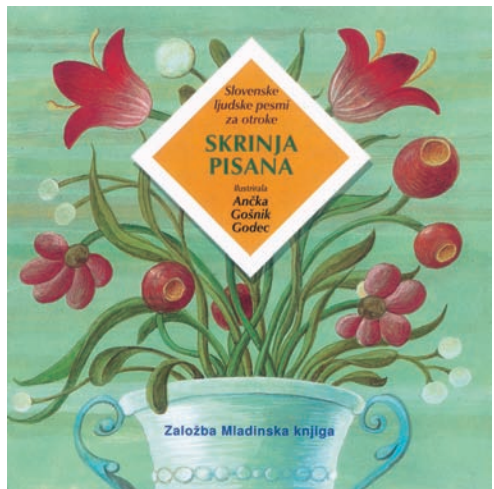
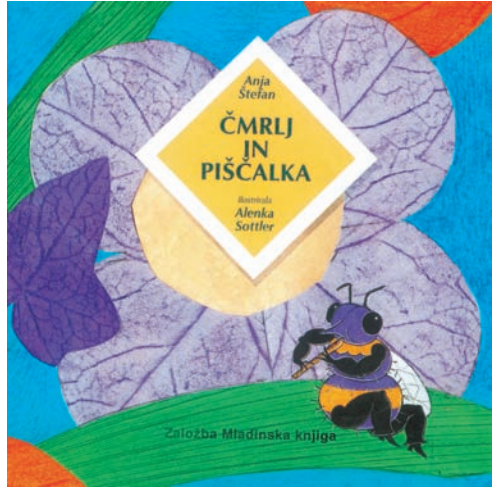
**Melita Vovk** je veliko ilustrirala za otroke in mladino tako v črnobelih kot barvnih ilustracijah. Odlikuje jo dobra, svobodno pojmovana realistična risba, s katero lahko pripoveduje najrazličnejše vsebine, najraje živalske zgodbe in humoristične pripovedi za mladino. (*Ptice in grm*, Vida Brest, Čebelica, 1955; *Uganke*, Oton Župančič, Čebelica, 1975; *Čipo*, Franz Höhler, Sinji galeb, 1981).

**Jelka Reichman** se je priljubila predvsem majhnim otrokom in mnogim odraslim s svojo nekoliko idealizirano realistično barvno ilustracijo otrok. Zadnji dve desetletji vnaša vanjo vse več barvno občutljivih upodobitev krajin. V njenem obsežnem opusu je posebej na začetku najti številne črno bele risbe (*Šivilja in škarjice*, Dragotin Kette, Čebelica, 1968; *Šestdeset ugank*, Oton Župančič, Čebelica, 1969; *Moj prijatelj Piki Jakob*, Kajetan Kovič, Čebelica, 1974; *Uganke o živalih*, zbrala in uredila Slavica Remškar, Čebelica, 1999).

### *Tretja skupina*

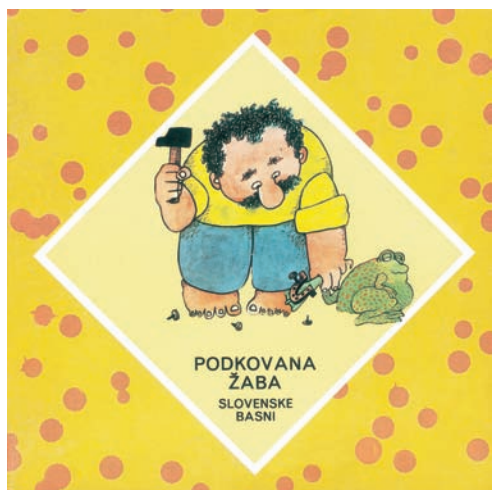
V tretjo skupino najbolj fleksibilnih ilustratorjev sodi **Kamila Volčanšek** s svojo dekorativno, pogosto humoristično črnobelo ali barvno risbo oziroma z barvitimi ilustracijami za otroke. (*Mojškra Mara*, Alojz Gradnik, Čebelica, 1978; *Pes, volk in mačka*, Slovenska ljudska, Čebelica, 1981; *Sebični velikan*, Oscar Wilde, Čebelica, 1985; *Tri peresa*, brata Grimm, Čebelica, 1991). Slikarka se le še redko pojavlja kot ilustratorica in se bolj posveča slikarstvu.

Tudi **Kostja Gatnik** ne ilustrira več veliko. Kot ilustrator je Gatnik izšel iz stripa, poznamo tudi njegove realistično opisne ilustracije v črnobeli risbi. Slikarjevo suvereno obvladanje metjeja je ne glede na zvrst ilustracije enako uspešno.



Ilustracije Marije Lucije Stupica iz knjige *Sodobna pravljica* (Ö. von Horvath), Alenke Sotler, Sveltлана Junakoviča, Mojce Osojnik, Silvana Omerzuja iz knjige *Cvilimožek* (F. Levstik in J. Stritar) in Ančke Gošnik-Godec





*Ilustracije Marija Preglja iz tolminske ljudske pravljice Trije velikani, Lidije Osterc iz knjige Lonček, kuhaj (J. K. Erben), Kostje Gatnika, Božidarja Grabnarja iz knjige Lisica, volk in medved (J. Trdina), Kamile Volčanšek in Marjana Mančka*



*Ilustracije Vladimira Lakoviča iz knjige Mladost v džungli (D. G. Mukeržji),  
Milana Bizovičarja iz knjige Bobri (J. Jalen)  
in Zdravka Papiča iz knjige Labod s trobento (E. B. White)*





*Ilustracija Zvonka Čoha iz slikanice Josipa Vandota Kekec in Bedanec  
(Mladinska knjiga, 2001)*

Njegov ilustratorski opus pogosto bogati svež humor. (*Lisjaček v luninem gozdu*, Svetlana Makarovič, Čebelica, 1976; *Čarobni mlinček*, Kareljska narodna pravljica, Čebelica, 1982; *Mrzla reka*, William Judson, Sinji galeb, 1981).

**Eki Vogelnik** pomeni ilustracija le eno od zvrsti likovnega izražanja. Največ je ilustrirala za mladostnike in ustvarila vrsto črnobelih risb, kjer se včasih v nemirnih potezah črte skrivajo močni ekspresivni poudarki. Tudi v barvnih ilustracijah za majhne otroke je Eka lahko prepričljiva, sveža in neposredna. (*Povestice*, Lev N. Tolstoj, Čebelica, 1975; *Mišek zmagovalec*, Afriška ljudska pravljica, Čebelica, 1978; *Pravljica*, Marjan Rožanc, Sinji galeb, 1985; *Dlan, polna zvezd*, Rafik Schami, Sinji galeb, 1990).

Za ilustratorja **Matjaža Schmidta** je poleg izrazne prilagodljivosti v ilustriranju najrazličnejših vsebin, značilna izredna produktivnost, ki se kaže predvsem v črnobelih risbah, ki vključujejo tudi stripe ter v zgodnjem obdobju tudi pisanje za otroke. Hkrati je avtor v ilustraciji teoretično dobro podkovan; kot tak je bil v letih 1998 in 2000 član mednarodne ilustratorske žirije za Andersenove nagrade. Zato ni čudno, da mu kdaj pa kdaj zmanjka časa za bolj poglobljen ilustratorski izraz. Vendar njegove ilustracije za zgodbo *Čarobni kombi* Marka Simčiča (Čebelica, 2003, v tisku) kažejo zrelo uglašenost avtorjeve profesionalne rutine z iskrivo pripovedjo v barvah. (*Kraguljčki*, Ljudmila Prunk - Utva, Čebelica, 1977; *Balon velikan*, Andrej Rozman Roza, Čebelica, 2001; *Goščava in živali*, Rene Guillot, Sinji galeb, 1974; *Vanda*, Vitan Mal, Sinji galeb, 1982; *Ivanina odločitev*, Eliška Harelová, Sinji galeb, 1987).

**Daniel Demšar** se kot ilustrator enako sproščeno in suvereno izraža z močno poenostavljeno črtno risbo, koloriranimi bogato pripovednimi risbami ali v barvitih ilustracijah, v katere vnaša svoj subtilen slikarski in grafični svet, izražen v ploskovitih kompozicijah in čustveno-čutnem koloritu. (*Mala žaba in žabčki*, Gvido Tartalija, Čebelica, 1989; *Basni*, Arabske ljudske basni, Čebelica, 1991; *Zrnca sonca*, Bina Štampe Žmavc, Čebelica, 1994).

**Alenko Sottler** označuje enako poglobljen odnos do ilustrirane vsebine za majhne otroke kot za najstnike ali odrasle in enaka izrazna moč v črnobelih risbah kot v barvnih ilustracijah. Za slednje so značilna mokra, mehka barvitost akvarela ali tudi močnejše izražene barvne strukture. Že omenjeno nagrado na Japonskem je slikarka prejela za odličnost ilustratorske izvedbe za *Ure kralja Mina* Bine Štampe Žmavc (Mladinska knjiga, Deteljica, 1996), na BIB-u pa jo je za ilustracije v knjigi *Lena luna* Barbare Gregorič (Mladinska knjiga, Pikapolonica, 1998) izbrala za nagrado otroška žirija. Slikarkino eksperimentiranje z različnimi likovnimi tehnikami ne zabrisuje vsebinske poglobljenosti njenih podob. (*Palčki-pihalčki*, Matej Bor, Čebelica, 1981; *Orel z dvema ženama*, Basen severnoameriških Indijancev, Čebelica, 1993; *Čmrlj in piščalka*, Anja Štefan, Čebelica, 1998; *Mija*, Annie M. G. Schmidt, Sinji galeb, 1996).

#### *Avtorji četrte skupine*

Četrto skupino s stripovsko obravnavanimi ilustracijami začenjamo z **Acem Mavcem**, ker je pretežni del črnobelih ilustracij za Sinjega galeba oblikoval na način, ki je blizu stripu, za kar se je zavestno odločil, ko je spoznal, da akcijski način ilustriranja zgodb brez natančnih prostorskih opisovanj mladini bolj ustreza. Za njegove zgodnje, še bogato opisne in izrazno realistične ilustracije navajamo knjigo *Črni simbol* A. in E. Johnson (Sinji galeb, 1965). Prehod med natančnejšim

opisovanjem dogajanja in bolj stripovskim načinom je opazen v knjigi Adama Mahdaja *Pozor, črna marela* (Sinji galeb, 1967), medtem ko likovno oblikovanje *Naočnika in Očalnika* Leopolda Suhodolčana (Sinji galeb, 1973) že v celoti spada v Mavčev nov, duhovit, stripovsko obravnavan način ilustriranja, ki ga je slikar z uspehom gojil do svoje smrti leta 1982.

**Božo Kos** je s svojimi črnobelimi, bolj ali manj stripovskimi ilustracijami med vsemi ilustratorji Sinjega galeba opremil največ knjig. Bolj kvalitetne so njegove zgodnejše ilustracije s številnimi karikiranimi figurami, ko poleg črt uporablja tudi sive in črne ploskve. Vseskozi je avtor dober karikaturist, poln humorja. (*Uhač in njegova družčina*, Branka Jurca, Sinji galeb, 1963; *Čudežni pisalni strojček*, Smiljan Rozman, Sinji galeb, 1968; *Počitnice s Sherlockom Holmesom*, Jaroslav Tafel, Sinji galeb, 1984).

**Marjan Manček**, po izobrazbi zgodovinar in anglist, je kot ilustrator izšel iz stripa in je velik del svoje originalne likovne ustvarjalnosti v črnobeli ali kolorirani humoristični risbi namenil otrokom. Zanje neredko tudi piše zabavna besedila z nevsiljivo vzgojnostjo in s humanističnim sporočilom odraslim. V avtorjevem zelo obsežnem ilustratorskem opusu zavzemajo vidno mesto barvne ilustracije za Čebelice (*Podkovana žaba*, Slovenske basni, Čebelica, 1977; *Tonka Paconka*, Branko Hofman, Čebelica, 1982; *Tujčica Mavčica*, Slovenske ljudske pesmice, Čebelica, 1989; *Uganke*, Oton Župančič, Čebelica, 1990; *Miška iz stripov*, Giani Rodari, Čebelica, 1991; *Enkrat, ko bo očka majhen*, Jože Snoj, Čebelica, 1995; *Banane*, Kajetan Kovič, Čebelica, 1996).

#### *Peta skupina*

**Zvonka Čoha** obravnavamo v peti skupini, čeprav bi ga lahko uvrstili celo v drugo. Odlikuje ga izjemen smisel za humor, jasna risba in nič manj sposobnost slikarskega podajanja zgodb. Njegov obsežen, izviren ilustratorski opus v črnobelih risbah in v živih barvnih ilustracijah z zanj značilnimi karikiranimi figurami je namenjen otrokom in mladini. (*Skrivni dnevnik Jadrana Krta*, Sue Townsend, Sinji galeb, 1987; *Tigrova bolečina*, Chros Donner, Sinji galeb, 1997; *Črvive pesmi*, Andrej Rozman Roza, Čebelica, 1998; *Razbojnik Cefizelj in občinska blagajna*, Fran Milčinski, Čebelica, 2000; *Uganke*, Andrej Rozman Roza, Čebelica, 2002).

Že v uvodu omenjeno **Lilo Prap** zaznamuje morda od vseh naših sodobnih ilustratorjev najbolj inovativen oblikovalski način obravnavanja lastnih besedil za otroke, katerih večina je izšla v zbirki Žlabudron Mladinske knjige (*Male živali*, 1999; *Živalske uspavanke*, 2000; *Zakaj*, 2002; *Živalska abeceda*, 2002), ni pa ilustrirala v zbirkah Čebelica in Sinji galeb.

Tudi **Mojca Osojnik** je zaslovela predvsem z avtorskimi slikanicami, npr. *To je Ernest* (Založba Kres, 1997) in *Hiša, ki bi rada imela sonce* (Mladinska knjiga, 2001). Mojca Osojnik rada kombinira slikanje in kolaž in vnaša v ilustracijo filmsko obravnavanje prizorov ter hoteno nelepe obraze figur in duhovite domisljice. Za Čebelico je ilustrirala zgodbico Petra Svetine *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov* (1999). Delo je izvršeno brez vključevanja kolaža, slikarsko, moderno, s filmskim kadriranjem figur v prostoru in hkrati privlačno za majhne otroke.

Na poseben način je sodobno slovensko ilustracijo obogatil **Damijan Stepančič**. V tradiciji zasidrano bogato pripovednost povezuje slikar z modernim likovnim izrazom s filmskimi reži, s svetlobnimi efekti, posebnimi perspektivami



in z združevanjem več prizorov v različnih ravneh slikarske površine. (*Oblak*, Gudrun Pausewang, Sinji galeb, 1998). Zelo značilne za njegovo barvito in duhovito nizanje prizorov so ilustracije za zgodbo Petra Svetine *Mlečna čokolada in ostale detektivske zgodbe* (Educy, 2003). Morda ob Damijanu Stepančiču lahko spomnimo na knjižno zbirko Knjigožer, ki od leta 1995 na svoj način nadomešča Sinjega galeba z lahkotnejšimi vsebinami, ki jih spremljajo predvsem stripovske in manj zahtevne oblikovalsko obravnavane ilustracije domačih in tujih avtorjev. Vendar se zdi, da Damijan Stepančič tudi z ilustracijami v Knjigožeru ohranja živo vez med tradicionalno ilustracijo in njenimi modernimi oblikovalskimi prijemi (*Klovn iz Strahovskega Dola*, Janja Vidmar, Knjigožer, 1999; *Usodne platnice*, Peter Svetina, Knjigožer, 2001).

**Silvan Omerzu** je vnesel v slovensko ilustracijo likovni izraz, ki je blizu otroški ustvarjalnosti in od daleč spominja na ilustracije Lucy Cousins (npr. *Minkina kratkočasnica*, Mladinska knjiga, 2002). Pogosto frontalno postavljeni liki oseb, živali in predmetov v močnih črnih obrobah in živi barvitosti so sorodni njegovim lutkam, saj je Silvan Omerzu morda v prvi vrsti lutkar (v Pragi je študiral lutkarstvo), ki se veliko ukvarja tudi z ilustracijo, grafiko in oblikovanjem gline. Prisrčno otroškost spremlja v njegovem delu izviren humor. (*Cvilimožek*, Fran Levstik in Josip Stritar, Čebelica, 1999; *Počesane rime*, Slavko Jug, Čebelica, 2000).

**Ana Košir** in **Maša Kozjek** učinkovito povezujeta ilustratorsko tradicijo z modernjšim oblikovanjem, v katerem je čutiti vpliv filma in elektronskih medijev. Obe ilustrirata predvsem za majhne otroke in uporabljata živo barvitost, vsaka na svoj način. Za Ano Košir navajamo Čebelice: *Zavesa Lužnikove tete*, Virginia Woolf, 1996; *Oto in Oto in Maruša*, Feri Lainšček, 1997; *Kam kaka sonce*, Zvezdana Majhen, 2001. Maša Kozjek je za Čebelico ilustrirala *Hudo mravljičjo* Branka Rudolfa (1998). Posebno odmevna je bila njena interpretacija *Mačjega sejma* Kajetana Koviča (Mladinska knjiga, Velike slikanice, 1999), kjer se je mojstrsko prilagodila Jelki Reichman oz. njenim ilustracijam za Mačka Murija. Samostojen ilustratorski izraz je pokazala v Veliki slikanici Mladinske knjige iz leta 2001 *Lestev in sirček* Miroslava Košute. V njej prevladuje rdeče-rumeni kolorit in se pojavljajo zanimivi krajinski opisi, v katerih je avtorica uporabila različne perspektive in v dogajanje pritegnila tudi značilnosti kraških hiš.

**Svjetlan Junaković**, akademski kipar iz Zagreba, ilustrira tudi za najuglednejše evropske založniške hiše. S tem, da ga je Mladinska knjiga vključila med svoje sodelavce, je napravila dober korak v smeri odpiranja slovenskega ilustratorskega prostora. Junakovićevo ilustracijo odlikuje obsežno slikarsko znanje z veliko barvno občutljivostjo in plastično oblikovanje figur. Z razmeščanjem figur po prostoru in s kontrastiranjem majhnih figur z velikimi ilustrator v dinamičnih kompozicijah stopnjuje napetost pravljичnega dogajanja, pogosto obogatenega z rafiniranim humorjem. Podobno kot v slikarskih ilustracijah je avtor učinkovit v risbah z barvnimi svinčniki, ki spominjajo na otroško risbo (*O gumbku, ki je plezal*, Toby Speed, Čebelica, 1995; *Pismonoša Hubert*, Bina Štampe Žmavc, Čebelica, 1998; *Kako se kuha mula*, Damjana Kenda Hussu, Čebelica, 2002). Za zdaj ni zaznati, da bi Junaković vplival na slovenske ilustratorje, razen morda na poseben način na Zvonka Čoha v njegovem kombiniranju klasičnega slikarskega obravnavanja krajinskih prizorov s smešnimi karikiranimi figurami, npr. pri ilustriranju Vandotovega Kekca.

Težko je zaključiti pisanje o slovenski ilustraciji, ne da bi omenili **Dušana Muca** (r. 1952 v Ljubljani, diplomiral na Akademiji uporabnih umetnosti v Beogradu), čeprav ni ilustriral za Čebelico in Sinjega galeba. Za njegovo rafinirano miniaturno slikarstvo bi v slovenskem prostoru težko našli primerjavo. Njegove podobe so nežne in krhke, polne neulovljive skrivnosti (*Pravljica o zlatem petelinčku*, A. S. Puškin, Mladinska knjiga, 1994; *Bohinjske pravljice*, izbrala Marija Cvetek, Ljubljana, ZDSLU, 1999).

Omenili smo že, da izbor v članku obravnavanih avtorjev zadeva predvsem ilustratorje pri Čebelici in Sinjem galebu. Pri tem ne dvomimo, da številni drugi avtorji prav tako prispevajo pomemben kamenček v pester mozaik slovenske ilustracije. Skušali smo izpostaviti tiste posameznike, ki vnašajo vanjo največ novosti ali/in jih odlikuje posebna tehnična dovršenost. Obsežna snov je lahko povzročila izpad koga po nesreči, ali zato, ker Študijski oddelek Pionirske knjižnice v Ljubljani morda ne razpolaga s prav vsemi knjigami, ki so v petdesetih letih izšle v Sinjem galebu in Čebelici. Za zaključek želimo opogumiti vse, ki se ukvarjajo z ilustriranjem otrokom namenjenih knjig, da po najboljših močeh nadaljujejo s svojim ustvarjalnim delom in z njim še naprej razvijajo tudi likovno občutljivost mladih bralcev.

V 50-ih letih se je tako kot na vseh drugih področjih tudi na področju ilustracije marsikaj spremenilo. Izrazita prevlada vizualnega dojemanja sveta, ki smo ji priča že dlje časa, ima poleg nespornih dobrih lastnosti tudi slabosti. Zdi se, da ob vse vrste elektronskih medijih postajamo vse manj občutljivi za »tihe« podobe, podobno kot izgubljammo senzibilnost za tihe, globoke zvoke. Vendar kolesa časa ne moremo in ne želimo obrniti nazaj. Generacije, ki danes segajo po otroških knjigah, so drugačne od svojih staršev in starih staršev. Zato je prav, da se med ilustratorji uveljavlja mladi rod s sodobnim okusom. Verjamemo pa, da je enako prav, da ostaja med nami vsaj nekaj »dobrih starih mojstrov«, ki lahko pomagajo premoščati prehod med generacijami.

Naša razprava kaže, da je predvsem Sinji galeb gojil črnobelo risbo različnih izrazov in v začetnem obdobju tudi več grafičnih tehnik. Njihovi avtorji se verjetno takrat niso veliko spraševali o dojemljivosti otrok za njihovo likovno govorico. Danes, ko veliko govorimo o otrokovih pravicah, se lahko zgodi, da zapademo v drugo skrajnost, ko se bodo ilustratorji skušali preveč prilagoditi otrokom. Nekritično upoštevanje njihovih želja in zahtev lahko pripelje do stereotipne ilustracije, otroke pa krni v njihovem razvoju. Navsezadnje nas vzgojna problematika mladih uči, da je iskanje ravnovesja med željami otrok oziroma mladine in tem, kar bi jim radi ponudili odrasli, temeljnega pomena za razvoj človeške družbe. Pri tem je razvijanje likovne občutljivosti in znanja pri mladih morda pomembnejše, kot si mislimo.

V Čebelicah najdemo v ilustracijah več posluha za majhne otroke, a občasno tudi več nihanja v njihovi kvaliteti, čeprav so med njimi tudi pravi ilustratorski dragulji.

V Sinjem galebu se je predvsem konec 60., v 70. in v 80. letih uveljavila vrsta odličnih oblikovalcev platnic. Danes premoremo oblikovalskega znanja nepri- merno več kot pred desetletji, enako velja tudi za tehnične zmogljivosti tiskarn za reproduciranje slikovnega gradiva. Imamo pa danes manj denarja za ilustriranje knjig. V stiski si Založba Mladinska knjiga kot nosilka obeh zbirk pomaga tako, da se v Sinjem galebu v zadnjem času osredotoča le na oblikovanje naslovnice,

bodisi z ilustracijo ali s fotografijo (v 70. letih je bilo dosti knjig Sinjega galeba brez ilustracij), Čebelice pa postajajo ob barvitih ilustracijah in živahnem oblikovanju naslovnice vse bolj vabljive in z večjim formatom in trdimi platnicami vse bolj podobne »pravim« slikanicam.

Če drži, da je človek v stiski zmožen ustvariti več kot v lagodnem stanju, potem si želimo, da bi se težave naših založnikov mladinske literature zmanjšale na znosno mero, ljudje v njih pa ohranili in še pomnožili ustvarjalne moči za delo.

## Viri

Pregled knjig knjižne zbirke Sinji galeb. Ljubljana: Mladinska knjiga (od 1952 do 2001).

Pregled knjig knjižne zbirke Čebelica. Ljubljana: Mladinska knjiga (od 1953 do 2002).

Katalogi slovenskih bienalov ilustracije (1993, 1995, 1997, 1999, 2001/2002).

Katalogi BIB (Bienale ilustracij v Bratislavi), (1997, 1999, 2001).

Katalogi Fiera del Libro per Ragazzi (Sejem knjig za otroke v Bologni), (1999, 2000, 2001, 2002, 2003).

Špelca Čopič in Marijan Tršar, 1976: *Slovenska slikanica in knjižna ilustracija za mladino 1945–1975*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

*Otrok in knjiga*, Maribor (članki Maruše Avguštin v št. 52, 55, 56).

*Child's First Books*. New York: The H. W. Wilson Company, 1973 (Donnarae MacCann – Olga Richard).

## Summary

### SYMPOSIUM »SLOVENE CHILDREN'S BOOK COLLECTIONS«

The publishing house Mladinska knjiga in Ljubljana has been publishing distinguished and much read book collections »Čebelica« and »Sinji galeb« for 50 years. The articles treat the previous jubilee collections from genre-formal, motif-thematic, receptive and artistic point of view. They both present the children's book collections having the longest publishing period in Slovenia. The collection »Sinji galeb« has not only published a relatively big part of original Slovene prose texts, today all being canon texts, but includes translated representative stories from almost all European countries, including Russian, the USA, Canada, Asia, The South America, Africa and Australia as well.

The collection »Čebelica« has been the first systematically edited picture book collection in Slovenia. It includes as original Slovene literary texts as the translations of prominent European and world children's productions. Both collections have been illustrated.

# IBBY NOVICE

Lilia Ratcheva-Stratieva

## MLADINSKE KNJIGE ZA BOLJŠI SVET\*

Naslov mojega prispevka se glasi: »Knjige za otroke za boljši svet. Ali lahko otroci rešijo svet? Ali lahko knjige za otroke spremenijo svet?«

Vprašanja se ne končajo v naslovu, ampak se zastavljajo še naprej:

- Kakšna predstava o otroštvu prevladuje v današnjem času?
- Kakšna je vloga literature na sploh in posebej mladinske literature?
- Zakaj pišejo pisatelji mladinske knjige?
- Kakšen vpliv imajo knjige na otroke?

Z vprašanji bi lahko še nadaljevala, a se bom omejila na navedena. V svojem prispevku se bom posvetila predvsem splošnim spremembam družbene vloge mladinske literature v 20. stoletju.

Poskušala bom poiskati odgovor na vprašanje, kaj je motiviralo pisatelje ali bolje, zakaj so nekateri pisatelji začutili potrebo, da so pisali za otroke.

Poleg tega bom skušala na kratko predstaviti, kako so bile nekatere mladinske knjige sprejete v času, ko so izšle prvič, in kako so sprejete danes.

Kot primere sem izbrala štiri knjige, ki sodijo v evropsko klasiko 20. stoletja. Dve izvirata iz časa po 1. svetovni vojni, drugi dve sta izšli po drugi svetovni vojni.

### **Podoba otroštva v očeh družbe Vloga literature na sploh in posebej mladinske literature**

Vrnimo se v čas prve polovice 20. stoletja, v čas med obema svetovnima vojnama. »Čudežno deželo« so pred tem že odkrili veliki viktorijanski in edvardijanski angleški pisci Lewis Carroll, Edward Lear, J. M. Barrie, Kenneth Grahame in A. A. Milne. Britanska znanstvenica Jackie Wullschläger je v svoji knjigi *Inventing Wonderland* zapisala: »Zakaj Milne ni imel naslednikov? Prvenstveno je pomemben odnos med družbo in njeno predstavo o otroštvu. Mladinska literatura je namreč kulturni barometer, ki ne razodeva le podobe otroštva, ampak tudi samopodobo in težnje neke družbe. V viktorijanski in edvardijanski Angliji sta bili predstava o otroštvu in želja po čistosti osnovna temelja te samopodobe in mladinski avtorji so oblikovali ideale, upanja in strahove, ki so bili, lahko tudi nevede, pretežno odraz te družbe. Rezultat tega so stvaritve fantazijskih svetov in likov, ki imajo še danes mitičen zven.«

Nato je prišla prva svetovna vojna in pretresla zavest ljudi v Evropi. Ljudje niso nikoli več mogli zreti v prihodnost s takšno gotovostjo kot generacije pred

---

\* Referat Lilie Ratcheve Stratieve je bil podan na mednarodnem kongresu IBBY v Baslu, 2002.

njimi. Romanca o otroštvu je minila. Generacija povojnih avtorjev je spremenila gledišče. V nasprotju s predhodniki niso več postavljali v središče otroštva, ampak so se obrnili na mlade, na odraščajoče in ustvarili tip ciničnega, zavrtega in na tihem boječega mladega protagonista.

Poljski zdravnik Henryk Goldszmit, znan pod psevdonimom Janusz Korczak, je bil udeležen v prvi svetovni vojni. Izkušnje iz vojne in nadaljnje politične spremembe ter problemi so ga spodbudili, da je napisal mojstrsko delo *Król Maciuś Pierwszy* (Kralj Matjažek Prvi).

Jurij Oleša, leta 1920 eden najzanimivejših sovjetskih avtorjev, je v svoji metaforični pripovedi *Tri tolstjaka* (Trije debeluhi) obdelal oktobrsko revolucijo.

Deset let kasneje se je pričela mora druge svetovne vojne, v kateri je bilo pobitih na milijone ljudi in v kateri so trpeli tudi najbolj nedolžni – otroci. Vojni je zopet sledilo obdobje političnih sprememb in nestabilnosti, ki so porajale družbeno in politično orientirane otroške knjige. Leta 1949 je napisal Erich Kästner *Die Konferenz der Tiere* (Konferenca živali), 1951 pa je izšlo delo Giannija Rodarija *Il romanzo di Cipollino* (Čebulčkove dogodivščine).

Zakaj sem izbrala prav te knjige? Ker so bile napisane v primerljivih političnih pogojih – povojna leta, ki so jih zaznamovali negotovost, spremembe in sovražnosti oziroma čas pomanjkanja svobode in demokracije. Na zelo direkten način so izražale zahteve avtorjev po nujnih socialnih spremembah in novem svetovnem redu. Ker so avtorji verjeli, da so otroci tisti, ki lahko spremenijo svet, so se obračali direktno nanje. V knjigah so snovali paralelne svetove ali pa uporabljali prisposode in s tem jasno pokazali nasprotovanje obstoječi obliki vladavine. Protagonisti v njihovih

knjigah so otroci, ki želijo spremeniti svet, in ki imajo – kot kralj Matjažek in Cipollino – dovolj poguma, da to tudi poskusijo. Vpliv na razvoj, ki ga imajo te štiri knjige, je izjemen, pogojen s povojnim šokom, s politično nestabilnostjo ali pa z diktatorskim režimom. V teh knjigah ima literatura socialno in politično vlogo.

Kasneje se je razvijal žanr fantazijske literature močneje v smeri psihologije in akcije. Vendarle so sporočila, ki so jih pisatelji, kot so Michael Ende, Richard Adams ali Philip Pullman, namenjali v preteklih dvajsetih letih svojim bralcem, taka kot nekoč – kljub drugačnemu stilu in pripovednim oblikam. In bistvo teh sporočil je, da le otroci lahko pomagajo obvarovati etične vrednote in spremeniti svet.

### **Sen o drugačnem svetovnem redu s pomočjo ustvarjanja paralelnih svetov**

»Es geht um die Kinder!« (»Gre za otroke!«) – ta stavek iz *Konferenca živali* Ericha Kästnerja bi bil lahko skupni moto navedenih knjig, katerih avtorji veljajo za velike humaniste in moraliste.

Ruski pisatelj Jurij Oleša je dejal:

»Zadal sem si nalogo, da bom pisal o mladih ljudeh. Rad bi pisal gledališke igre in zgodbe, v katerih se bodo glavni junaki spoprijemali z etičnimi vprašanji.«

V biografiji *Wspomnienia o Januszu Korczaku* so njeni avtorji, učenci in sodelavci Janusza Korczaka, poudarjali, da je Korczak v otrocih videl smisel svojega življenja.

Korczakov *Kralj Matjažek Prvi* je izšel leta 1923. Poljska je bila po dolgi 150-letni razdeljenosti med Rusijo, Prusijo in Avstro-Ogrsko končno svobodna dežela. Toda politična realnost je

bila vse prej kot roznata in lahka; nova država je počasi gradila svoje politične temelje. Korczak je leta 1912 osnoval sirotišnico za židovske otroke v Varšavi (v ulici Krochmalna) in pričel uresničevati svoje pedagoške zamisli z ustanovitvijo otroškega parlamenta in otroškega sodišča. S tem je dal otrokom možnost, da sami odločajo o svojem vsakdanu in svoji usodi. V praksi je uresničeval tudi svojo zamisel, da imajo otroci pravico do spoštovanja. Nikoli niso bili otroci k ničemur prisiljeni, vedno jim je dal možnost izbire. V svoji židovski sirotišnici je Korczak ustvaril svet z lastnimi pravili: svet, v katerem so imeli otroci moč in odgovornost, da so sami odločali in sodili o sebi. Ko je bil kasneje v vojni dejaven kot zdravnik, je ta čas izrabil tudi za zbiranje informacij o podobnih ustanovah v Kijevu v Ukrajini in za širjenje svojih zamisli, ki so takrat pomenile pravo pedagoško revolucijo.

Potem, ko se je Korczak vrnil v svobodno Poljsko, je v začetku 20-ih let začel pisati svoj roman *Kralj Matjažek Prvi*, brezčasno parabelo o otroškem kralju, ki je naklonjen spremembam in ki sanja o tem, da bi ustvaril takšno družbo, ki bi bila pravična za otroke in odrasle. Namesto čudežne dežele je ustvaril Korczak paralelni svet, prav tako krut in nepravičen, kot je realni svet strahopetcev, izdajalcev in tepcev. To je podoba sveta v času med 1914 in 1918 in vojna, ki jo opisuje, je prva svetovna vojna. Svet v *Kralju Matjažku Prvem* nikakor ni utopičen, je bolj sanjarjenje, podobno tistemu, ki ga je Korczak sanjal v mladosti, ko je hotel spremeniti svet.

Korczak se je tako močno istovetil s svojim mladim kraljem, da je uporabil za naslovnico knjige svojo sliko iz otroštva s pojasnilom:

»Ko sem bil še majhen deček, kot me vidite na sliki, sem hotel sam delati vse to, kar je tu napisano. A potem sem to

pozabil in sedaj sem že star. Nimam več ne časa ne moči, da bi se vojskoval ali da bi se napotil v deželo, kjer žive kanibali. To sliko sem izbral zato, ker je bolj pomembno, kako sem izgledal takrat, ko sem resnično želel biti kralj, kot pa takrat, ko sem pisal o Kralju Matjažku. Sploh se mi zdi bolje pokazati slike kraljev, popotnikov in pisateljev, na katerih jih vidimo, ko še niso odrasli in stari, saj bi sicer lahko pomislili, da so že od nekdaj tako pametni in da nikoli niso bili mladi. In potem bi otroci mislili, da sami ne bodo nikoli mogli postati ministri, popotniki ali pisatelji, kar sploh ne drži.«

Otroški parlament, ki ga je sklical kralj Matjažek, je poslal vse odrasle nazaj v šolske klopi, otroci pa so prevzeli njihove naloge. To je povzročilo strahotno zmedo: vlaki niso vozili, telefoni niso delali, trgovine so ostale zaprte, tovarne so ustavile proizvodnjo, vojska je ostala brez oskrbe. Sovražni kralji so izkoristili ta kaos in napadli Matjažkovo kraljestvo. Ko je Matjažek poklical odrasle nazaj na svoja delovna mesta in otroke v šolo ter vzpostavil vojsko, je bilo že prepozno. Korczakovemu protagonistu, otroku – kralju Matjažku so spodletele reforme in poskus, da bi otroci sami odločali o svetu in usodi. Tu se razkriva avtorjevo razočaranje nad politično realnostjo in tudi nad kritiko nekaterih njegovih učencev iz krochmalnske sirotišnice. To je bilo še posebej boleče, čeprav se pogosto dogaja, da ljudje, ki se v prvi vrsti osredotočajo na življenje v sedanosti, nimajo razumevanja za dobre namere in daljnovidne reforme. Ko se je v začetku 30-ih let osnovala združba nekdanjih učencev krochmalnske sirotišnice, so začeli nekateri teh učencev kritizirati Korczakove pedagoške metode.

Razočaranje je doletelo tudi satiričnega pisatelja iz Odese Jurija Olešo (1899–1960). V nedemokratičnih, diktatorskih deželah, v katerih resnice ni dovoljeno



direktno izražati, uporabljajo avtorji zelo pogosto prisposode in razvijajo subtilnejša literarna izrazna sredstva. Tako pisanje v prisposodah je bilo pogosto med vzhodnoevropskimi pisatelji 20. stoletja. Med številnimi tovrstnimi knjigami sem izbrala povest klasika tega žanra *Trije debeluhi*. Jurij Oleša pripada generaciji satiričnih pisateljev, h kateri sodijo tudi Ilja Ilf, Jevgenij Petrov, Isak Babel, Mihail Zoščenko in Mihail Bulgakov, ki jih je sovjetski režim sprva podpiral, kasneje pa preganjal. Kljub temu da so bili njegovi starši prepričani monarhisti, se je Jurij Oleša leta 1919 pridružil rdeči armadi. Leta 1922 je izdal svojo prvo zgodbo in šel v Moskvo, kjer je pisal satirične pesmi za *Gudok*, časnik za uslužbenca državne železnice. Sodelavci tega glasila so bili tudi Ilf, Petrov, Valentin Katajev, Babel in Bulgakov. Današnji literarni zgodovinarji pri Oleši vedno najprej omenjajo *Zavist'*, njegov roman za odrasle, in takoj za tem njegovo popularno knjigo za otroke *Trije debeluhi*, ki je prvič izšla 1927. Zgodba pripoveduje, kako sta cirkuška zvezdnika Tibul in Suok vodila ljudsko vstajo proti zatiralski oblasti. V tej zgodbi je Oleša pisal o revoluciji in se obenem iz nje norčeval.

Literarna kritika se je ob izidu zgodbe različno odzvala. V. Bojševski jo je v svojem članku *Kakšne naj ne bodo zgodbe za otroke* označil za »pocukran« prikaz revolucije. Anatolij V. Lunačarski pa je v njej videl »iskreno obrambo revolucije, izraženo na način, ki je značilen za umetniško inteligenco«. Povest je postala izjemno popularna. Konstantin Stanislavski jo je priredil v gledališko igro, ki je bila uprizorjena v Moskovskem gledališču umetnosti meseca maja 1930. Leta 1935 je bila postavljena na oder tudi kot balet. Ko je oblast vendarle dojela, za kaj v Oleševi povesti dejansko gre oz. da so njegova dela večpomenska, je za sovjetsko literaturo prenehal

obstajati. V svojem govoru na prvem kongresu sovjetskih pisateljev leta 1934 je zagovarjal potrebo po neodvisni literaturi. Po tem nastopu je njegovo ime izginilo iz sovjetske literature. Leta 1937 je bil obdolžen »antihumanizma«.

Idejo za *Konferenco živali* je Erichu Kästnerju (1899–1974) dala Jella Lepman. V knjigi, ki je izšla leta 1949, Kästner prikaže živali veliko bolj odgovorne kot odrasle ljudi, tako v odnosu do otrok kot tudi v skrbi za prihodnost sveta. Živali skličejo konferenco in prisilijo ljudi, da podpišejo mirovno pogodbo. Erich Kästner je leta 1960 prejel Andersenovo nagrado.

V povesti *Il romanzo di Cipollino*, ki je prvič izšla 1951, je odlični italijanski pisatelj Gianni Rodari, Andersenov nagrajenec iz leta 1970, ustvaril svet z oživiljenim sadjem in zelenjavo, v katerem revni in slabotni sprožijo revolucijo. Srčika novih idej, domiselnosti in sprememb je otrok Cipollino (Čebulček). V nasprotju s Korczakovim *Kraljem Matjažkom Prvim*, ki je bil s svojimi reformami neuspešen, je Rodarijev junak uspešen. Zadnje poglavje knjige opisuje, kako vsi skupaj delajo za skupno dobro.

Vsi štirje avtorji so izražali svoje ideje o boljšem svetu skozi dogajanje v zgodbi in tudi z direktnimi izjavami, kot na primer: »Ni več daleč, ko bodo otroci vsega sveta nosili zeleno zastavo. Takrat bodo otroci spoznali, da je bolje, če se ne pretepajo, in zavladal bo red. In vsi ljudje se bodo imeli radi. In sploh ne bo nobene vojne več. Ker če se ljudje že kot otroci navadijo, da se ne pretepajo, se tudi kasneje kot veliki ne bodo.« je pisalo v časopisu v kraljestvu kralja Matjažka Prvega. Vsakič, ko se v svoji knjigi Korczak tako direktno izraža, je to poskus približati otrokom in mladim politično in parlamentarno kulturo ter kulturo diskusije in dialoga.

Listajmo še po *Konferenci živali*:



»Mi, odgovorni zastopniki vseh držav na svetu, jamčimo z življenjem in premoženjem, da se izvedejo naslednje točke:

1. Odstranijo se vsi obmejni drogovi in obmejne straže. Nobenih meja ni več.
2. Odpravi se vojaščina, vse strelno orožje ter razstrelivo. Nobenih vojn ni več.
3. Policija, ki je potrebna za red, bo opremljena z loki in puščicami. V prvi vrsti mora paziti na to, da bosta znanost in tehnika služili miru. Nobenih morilskih znanosti več.
4. Število pisarn, uradnikov in omar za shranjevanje aktov bo znižano na najmanjšo možno mero. Pisarne so za ljudi, ne obratno.
5. Najbolje plačani uradniki bodo v bodoče učitelji. Najvišja in najtežja naloga je vzgajati otroke v prave ljudi. Cilj prave vzgoje naj se glasi: Nobenih mrzlih src več!«

To je besedilo deklaracije, ki so ga podpisali vsi voditelji držav in ga je radio posredoval vsem ljudem sveta.

Sicer pa Kästner začenja vsako poglavje z agencijsko- ali časopisno objavo. Zavedal se je naraščajoče moči medijev – tega tipičnega fenomena modernega časa. Naraščajočega vpliva medijev se je zavedal tudi Korczak, za katerega je bil časopis njegove sirotišnice ena od najpomembnejših nalog. Zanimivo je, da sta oba avtorja deklarativni del teksta pripisala medijem. Očitno sta bila mnenja, da je to bolj jezik novinarjev kot jezik pripovedne literature.

Rodari ima tudi take deklarativne izjave. Medved reče Cipollinu: »Če hočeš, lahko postaneva prijatelja. Ni treba da se sovraživa. Moj znameniti ded mi je nekoč pripovedoval, da je slišal od svojih staršev, da so nekoč vsi v gozdu živeli v miru. Ljudje in medvedi so bili prijatelji in nihče ni nikomur storil nič žalega.« »Ti časi bi se lahko vrnili. Nekega dne bomo vsi prijatelji,« je odvrnil Cipollino. »Potem bodo ljudje in medvedi prijazni drug do drugega in ob srečanju bodo odkrili klobuk.« Da ne bi zvenelo

preveč slovesno, konča Rodari ta dialog s šalo: »Potem pa si moram kupiti klobuk, namreč jaz ga sploh nimam,« je odvrnil medved.

### **Kakšen je vpliv teh knjig na otroke?**

To vprašanje se nanaša na odnos med tekstom in bralcem, ki je dinamičen proces, individualen za vsakega bralca. Michel Riffaterre pravi: »*Le poème n' est pas un aboutissement, mais un point de départ.*« (Pesem ni zaključek, ampak je izhodišče).

Na različne načine branja opozarjata Wendy de Graff in H. Spelbrink v svoji študiji *Ali lahko vnaprej predvidimo vpliv knjig na otroke?* Tako imenovano »domišljjsko branje« sestavljajo trije fenomeni, ki jih lahko opazujemo vsakega zase ali pa vse skupaj: bralec se projicira v zgodbo oziroma istoveti z likom iz zgodbe; bralec sam je prisoten v zgodbi; bralec po svojem lastnem občutku sprejema tekst. Možna je tudi projekcija istovetenja z živalmi in fantazijskimi bitji.

Praviloma projicirajo mladi bralci tudi literarna dela v resničnost, v kateri živijo, in se potem čudijo, kadar gre za tekste, ki imajo opravka z njihovimi izkušnjami ali vsaj z njihovo predstavo o resničnosti, njihovi avtentičnosti ali pa pomanjkanju le-te. V knjigah se mnogi mladi in neizkušeni bralci prvič seznanijo z več stvarmi, na primer z družbeno stvarnostjo. V takih primerih vplivajo teksti na bodoče izkušnje in sodbe mladih bralcev. Na tej točki prideta v stik avtorjeva intencija in bralčeva reakcija.

Interes mladih bralcev je kompleksen tudi zaradi njihove zmožnosti, da sebe istovetijo s protagonisti v knjigah ali obratno, da zgodbe iz knjig prenesejo v lastno realnost.

Od omenjenih knjig so tri prevedene v bolgarščino. V knjižnicah moje domovine sem poskušala zbrati podatke, ki bi kaj povedali o današnjem vplivu teh knjig. Žal rezultati niso bili najbolj vzpodbudni. Samo ena knjiga, Rodarijev *Cipollino*, je bila (1922) ponatisnjena.

Ker so bili moji viri omejeni, sem se odločila, da se koncentriram na razpoložljive podatke o dveh knjigah, *Konferenci živali* in *Kralju Matjažku Prvemu*, in raziščem današnji vpliv in vlogo obeh knjig. Moj cilj je bil, da dobim podatke o priljubljenosti pri bralcih in ugotovim, ali sta ti dve knjigi, ki sta bili tako pomembni v času, ko sta bili napisani, za bralce iz začetka 21. stoletja še relevantni. Poleg tega me je zanimalo, če se bralci ob poudarjanju družbenih aspektov, posredovanju etičnih vrednot in deloma deklarativnem stilu, ki se občutno razlikuje od današnjih prevladujočih pripovednih form in stila, še čutijo nagovorjene. Na vprašanje o recepciji obeh avtorjev in njihovih del danes mi je uspelo dobiti obilo gradiva. Del tega vam želim predstaviti.

V letu 1999, ko se je praznovala 100-letnica rojstva Ericha Kästnerja, sem bila iz študijskih razlogov v nemško govorečih deželah. Tako sem lahko zbrala precej gradiva o recepciji Kästnerjeve *Konference živali*. Knjiga je bila ob obletnici ponatisnjena. Na Kästnerjevih festivalih v Nemčiji in Avstriji je bila prikazana tudi filmska verzija. Poklicna gledališča in šolske gledališke skupine pa so predstavili dramatizacije. V šolskem letu 1999/2000 se je na nemškem knjižnem trgu pojavila celo latinska verzija z naslovom *Consilium Animalium*. Izšle so publikacije za učitelje s priporočili, kako vključiti knjigo pri pouku. Očitno knjiga po 50-ih letih od prvega izida ni izgubila na aktualnosti in pomenu. Sprožila je celo nove razprave. Naslednji primer je z domače strani internetne knjigarne Amazon.

Neki študent je napisal:

»Kästner je tu združil dve svoji bistveni sposobnosti: prvo, pisati čudovite knjige za otroke, in drugo, biti moralist brez moraliziranja. Gre za utopijo (in ustrezno odtujenost od življenja), a saj ni trdil, da širi resnico. Morda danes nekatere stvari motijo, kar takrat, po koncu vojne, niso (na primer vloga spolov), toda, no ja. Na koncu koncev je to predvsem čudovita knjiga. Moralna, elegantna in res malo poučna.«

Dodala bi še dve pismi, ki sta ju napisali (2000 in 2001) učenki in naslovili na protagonista iz knjige leva Aloisa.

»Dragi Alois!

Imenujem se Simone Strasser. Sem ena od 26 deklet v našem razredu. Žal nimam tako lepih blond las kot ti, mi pa segajo do riti. Zdi se mi krasno, da hočete pomagati otrokom. Vojna ni dobra rešitev problemov. Zato mi je všeč, da ste se zbrali, da se dogovorite. Najbolj ste mi všeč slon Oskar, žirafa Leopold in ti, ljubi Alois. Zdi se mi lepo, če se boriš za mir. O gospodu Jeznoritežu ni vredno izgubljeni besed ... Vsekakor sem na vaši strani in bi rada s teboj delila zame najpomembnejše stavke:

- Meni se smilijo samo otroci.
- Celo gospod Jeznoritež je dobil poljub na lice.
- Odslej ni bilo več nobenega tu in tam, vsi so si segali v roke.
- To je bilo objemanja in smeha in joka, seveda od veselja, kakor še nikoli na svetu.«

In drugo pismo:

»Dragi lev Alois!

Imenujem se Patrizia Speigner in sem stara deset let. Veseli me, da ste sklicali konferenco živali, da bi pomagali otrokom, da bi preprečili vojne in odprli meje. Smešno je, ko je hotel deževnik Fridolin razglasiti konferenco v južni Avstraliji in ni vedel, da se je že vse končalo. »Naj žive otroci!« je zame moto te knjige. In kako prepričati

ljudi, da bi se prenašali že zaradi otrok, je tema tega dela. Zdi se mi tudi, da so otroci najbolj ubogi in najmanj zmožni, da spremenijo stvari.«

Žal problem vojne in miru, problem usode otrok, ki so žrtve vojne, še vedno obstaja. Zato se pomen te knjige ni zmanjšal.

Pri Januszu Korczaku sem želela ugotoviti, kako znan je danes, če se njegove knjige še izdajajo in berejo in če *Kralj Matjažek Prvi* še nagovarja kritike in otroke. Ugotovila sem, da so na bralce naredili največji vtis Korczakova dejanja, njegovo življenje in njegova smrt. *Kralj Matjažek Prvi* danes ni tako popularen – sicer pa tudi nikoli ni bil. Vendar knjiga kljub težkim filozofskim vprašanjem o moči in odgovornosti vladanja prevzame mlade bralce. To dokazujejo tudi naslednji primeri.

V svoji študiji *The King of Children* (Kralj otrok) primerja Betty Jean Lifton *Kralja Matjažka Prvega* in *Alico v čudežni deželi* Lewisa Carrola:

»Matjažkov nenaden prihod na prestol po smrti njegovega očeta ne povzroči nič manjše zmede kot Aličin padec v čudežno deželo. Matjažek naleti na zmedeno množico odraslih, ki skačejo naokrog kot beli zajček, in na družbo, ki se ne razlikuje dosti od tiste v mladi poljski republiki, kjer poganjajo med seboj nasprotne stranke kot gobe po dežju. Ministri prihajajo in odhajajo in vlade druga od druge z vrtoglavo hitrostjo prevzemajo oblast.«

V ameriškem časopisu *News-Gazette Religion* iz maja 2000 je bil prispevek z naslovom: »*Jewish doctor followed his heart*« (»Židovski zdravnik je sledil glasu svojega srca«), v katerem je pisalo:

»Danes je Janusz Korczak skoraj pozabljen. Majhen park v severnem predmestju Chicaga je poimenovan po njem, toda večina otrok, ki se tam igra, tega ne opazi.«

Za *Chicago Tribune* je Ron Grossman napisal: »Korczak je bil med obema vojnama evropski Dr. Spock in Dr. Seuss. Njegov *Kralj Matjažek Prvi* je zgodba o otroku-kralju, ki hoče spremeniti svet, ki so ga odrasli pahnili v katastrofo.«

»To je resnično izjemna knjiga« je mnenje neke učenke o *Kralju Matjažku Prvemu*.

»Avtor ima izreden občutek za otroško mišljenje. Glavni junak je fant, ki postane kralj. Medtem ko spoznava svet odraslih, doživi marsikaj: gre v vojno, ustanovi otroški parlament, potuje itd. Škoda, da sem morala brati knjigo iz knjižnice. Sama bi rada imela to knjigo, a je ni več v prodaji.«

Ob izrekanju o Korczaku najdemo danes precej občudovanja nad njegovim zglednim življenjem, precej različnih mnenj o njegovih pedagoških zamislih, manj pa se omenja *Kralja Matjažka Prvega* in njegova druga literarna dela. Michael Nevis je v svojem članku *Moral Dilemmas Faced by Jewish Doctors during the Holocaust* (Moralna dilema židovskih zdravnikov v času holokavsta) zapisal:

»dejstvo, da je Janusz Korczak zavrnil več priložnosti, da bi zbežal iz varšavskega geta, ker je hotel spremljati in tolažiti 200 svojih sirot, ki so jih v živinskih vagonih poslali v smrt v Treblinko, je kljubovanje in pogumno dejanje brez primere, je zgled »dostojanstvene smrti« – pa karkoli ta obrabljeni izraz že pomeni.«

Isti avtor citira Bruna Bettelheima, ki je napisal spremno besedo k angleški izdaji *Kralja Matjažka Prvega*:

»Čeprav je bil Bruno Bettelheim zagovornik aktivnega ukrepanja, je imel Janusza Korczaka za moralnega junaka. V njegovih očeh je bil eden od 36 pravičnikov, kar jih je kdaj bilo na zemlji. Kot v družini Anne Frank si je Korczak prizadeval, da bi imele njegove sirote v varšavskem getu občutek

‘business-as-usual’ (običajnega vsakdana). Otroci so se učili hebrejščine. Pouk se je nadaljeval. Celó ko so pakirali svoje stvari za preselitev, so dobili njihovi učitelji navodilo, naj jim rečejo, da gredo na ‘izlet’ na deželo. Iz čistega človekoljuba so prevarali otroke in kot se je izkazalo, je njihovo pogumno vedenje spodbudno vplivalo tudi na preostale prebivalce varšavskega geta. Do konca se je Korczak držal rabinovega načela: ‘Kaj naj stori človek če vsi delajo nehumano? Dela naj bolj humano.’»

Ob branju *Kralja Matjaška Prvega* ugotovimo, da žalostni in skeptični avtor ne goji iluzije, da bi mu šlo bolje kot Matjašku. Vendar ima knjiga danes, ko je Korczakovo življenje simbol zmage duha, še dodatno preroško moč. Kljub globokemu pesimizmu lahko označimo Matjaškovo zgodbo tudi kot »človeško komedijo, zaigrano s humorjem, toplino in sočutjem do ljudi«.

Z mednarodno nagrado Janusza Korczaka, ki jo bienalno podeljuje poljska sekcija IBBY skupaj s poljskim Ministrstvom za kulturo in umetnost, počasti IBBY spomin na velikega humanista. Nagrada se podeli za dve kategoriji (za mladinske knjige in za knjige o otrocih) za literarna dela, ki spodbujajo človeške vrednote ter razumevanje in prijateljstvo med otroki po vsem svetu.

## Zaključek

Omenjene štiri knjige so imele v času, ko so bile napisane, pomembno vlogo. To bi lahko imele tudi danes, čeprav so avtorji zelo direktno in deklarativno izrazili svoja sporočila in je njihov stil nekoliko zastarel. Moralne vrednote, ki so posredovane v teh knjigah, tvorijo vezni člen z današnjo fantazijsko literaturo. Današnje pripovedi so psihološko kompleksnejše, njihova sporočila so posredovana skozi zgodbo in ne tako

direktno. Vendar so ta sporočila kot tudi strahovi in upanja podobna prejšnjim. Študija, ki jo je naredila Margarida Morgado, profesorica na pedagoški visoki šoli v Castelu Brancu (Portugalska) v poletnem semestru 2002 s svojimi študenti o fantazijski literaturi druge polovice 20. stoletja kaže, da so eden od razlogov za popularnost teh knjig moralne vrednote, ki jih izražajo in ohranjajo. Mladi imajo radi fantazijsko literaturo, ker so v njej pomembne vrednote, ki jih v resničnem svetu ne morejo najti. Tudi današnji romani tega žanra govore o sanjah, da bo zlo na koncu vedno premagano. Sodobni avtorji so prepričani, da morajo pričeti spreminjati svet z otroki. Pišejo v veri, da bodo njihove mladinske knjige doprinesle k izboljšanju sveta. In v nekem smislu res postaja boljši. Zato so sanjači še potrebni.

Nekoč je v varšavskem parku Saski sošolec srečal Janusza Korczaka, ki je sedel na klopi in opazoval otroke. Vprašal ga je, zakaj se je vpisal na medicino, ko je vendar hotel postati pisatelj. Korczak mu je odvrnil:

»Če hočeš pisati dobre knjige, moraš biti dober diagnostik. Z drugimi besedami: Treba je poznati človeka in njegovo bolezen. Toda človek je še vedno nepoznano bitje. Po moje za pisatelja ni dovolj samo poznavanje človeških duš, ampak jih mora znati tudi zdraviti.«

Tudi sama rada opazujem otroke. Ugotovila sem, da za večino njih ne obstojajo rasna diskriminacija in verske razlike in da z lahkoto premagajo razlike v kulturi in jezikovne ovire. Zelo hitro najdejo skupni jezik. Le pod vplivom odraslih pričnejo sovražiti, žaliti, delati razlike, ločevati, diskriminirati in postajati sovražniki.

Spomnite se na prvo poglavje *Mary Poppins* pisateljice Pamele Travers, kjer se dvojčka pogovarjata s ptiči, ker sta edina, ki razumeta ptičjo govorico. Jese-

ni so ptiči odleteli in ko so se spomladi vrnili, so takoj prileteli na okno, da bi se pogovarjali z dvojčkoma. Toda otroka ptičje govorice nista več razumela.

Ker verjamem v absolutne moralne vrednote in v vzgojni vpliv »dobre« literature na ljudi, mi prosim dovolite, da vam posredujem sporočilo v stilu avtorjev, ki sem jih citirala:

Mi – pisatelji, ilustratorji, založniki, prevajalci, učitelji, vzgojitelji, bibliotekarji – mi vsi, ki verjamemo, da malo razumemo ptičjo govorico, imamo zelo pomembno nalogo: pomagajmo otrokom, da ne bodo pozabili ptičje govorice. Morda bodo naše knjige pomagale, da ustvarimo boljši svet.

#### **Viri:**

Kästner, Erich: *Die Konferenz der Tiere*. Po ideji Jelle Lepman, Il. Walter Trier. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, Zürich: Atrium Verlag, 1978.

Korczak, Janusz, *Król Maciuś Pierwszy*. Il. Jerzy Srokowsky. Varšava: Nasza Księgarnia, 1973. Slovenska izdaja: *Kralj Matjažek Prvi*. Prev. France Vodnik. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1958.

Korczak, Janusz, *King Matt the First*. Prev. Richard Lourie. Introd. Bruno Bettelheim. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1986.

Lepman, Jella: *A Bridge of Children's Books*.

Avtobiografija. Dublin: The O'Brien Press, 2002.

Lifton, Betty Jean: *The King of Children, The Life and Death of Janusz Korczak*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1988.

Nevins, Michael: *Moral Dilemmas Faced by Jewish Doctors during the Holocaust* (vir: internet).

Oleša, Jurij: *Tri tolstjaka*. Il. V. Goryaev, Moskva: Detskaja Literatura, 1969. Slovenska izdaja: *Trije debeluhi*. Prev. Mile Klopčič. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1958.

Oleša, Jurij, *Trimata šiškovci*. Il. V. Kalaushin, Moskva: Raduga, Sofija: Svjat, 1992.

Percov, V.: *Mi živjom v pervje*. Moskva: Sov. Pisatel, 1976.

Riffaterres, Michael: *Le Poème comme représentation*. Poétique 4, 1970.

Rodari, Gianni: *Il Romanzo di Cipollino*. Il. Raul Verdini, Editori Riuniti.

Tellegen-van Delft, Saskia: *Is the Influence of Books on Children Predictable*. V: De Graaff, W. and H. Spelbrink, eds. *De wereld van het kinderboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.

*Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Varšava: Nasza księgarnia, 1981.

Wullschläger, Jackie: *Inventing Wonderland*. London: Mathuen, 1995.

Stavki iz knjige *Konferenca živali* so slovenski prevod Sonje Wakounig. (Kästner, Erich: *Konferenca živali*. Prev. Sonja Wakounig., Ilustr. Marjan Manček. Celovec: Drava, 1997.

*Prevedla Tanja Pogačar*

## KANDIDATURE ZA »THE ASTRID LINDGREN MEMORIAL AWARD FOR LITERATURE« 2004

»The Astrid Lindgren Memorial Award for Literature«, literarno nagrado v spomin Astrid Lindgren je ustanovila švedska vlada leta 2002. Nagrada je mednarodna in se podeljuje vsako leto za literarna dela za otroke in mladino. Nagrada znaša 5 milijonov švedskih kron ali približno 610.000 USD. Žirija lahko podeli nagrado pisateljem, ilustratorjem in promotorjem branja za delo, ki ima umetniško vrednost in je v duhu idej, za katere se je zavzemala pisateljica Astrid Lindgren.

Prva nagrajenca sta bila avstrijska pisateljica Christine Nöstlinger in Maurice Sendak, ilustrator iz ZDA.

Spomladi 2003 je žirija iz Švedske izbrala ustanove, ki lahko kandidirajo za nagrado 2004. Iz Slovenije sta bili h kandidaturi povabljeni Slovenska sekcija IBBY in Društvo slovenskih pisateljev. Po dogovoru o skupni kandi-

daturi akademske slikarke in ilustratorke **Marlenke Stupica** je Slovenska sekcija IBBY pripravila potrebno obsežno gradivo ob kandidaturi. Našo kandidaturo sta uradno podprli tudi BIBIANA, Mednarodna hiša umetnosti za otroke v Bratislavi z direktorjem Petrom Čačkom, in Bolgarska sekcija IBBY s predsednico Lilio Ratchevo Stratievo.

Za nagrado 2004 je prejel Švedski narodni svet za kulturo okrog 90 predlogov iz 40 držav. Nagrajenec bo proglašen marca 2004.

Poleg bio- in bibliografije Marlenke Stupica smo poslali tudi knjige, ki sta jih prispevali Mladinska knjiga, Založba in Prešernova družba: *Grdi raček*, *Trnuljčica*, *Zvezdni tolarji*, *Bratec in Kljukec s strehe*, *Pika Nogavička*, *Čudežno drevo* (vse Mladinska knjiga), ter *Vesele pesmi piskamo* (Prešernova družba).

## KANDIDATURE ZA »IBBY HONOUR LIST« 2004

IBBY podeli vsaki dve leti mednarodna priznanja, »IBBY Honour List« (IBBY častna lista) avtorjem, pisateljem, ilustratorjem in prevajalcem za literarno delo za otroke in mladino, ki je izšlo v zadnjih treh letih in jih nacionalne sekcije priporočajo za nagrado. Slovenska sekcija je za »IBBY Honour List« 2004 kandidirala pisatelja **Matjaža Pikala**, ilustratorja **Zvonka Čoha** in prevajalca **Jakoba J. Kendo** za naslednja dela:

Pikalo, Matjaž: *Luža*: zgodba za mladino. Ilustr. Marjan Manček. Ljubljana: Prešernova družba, 2001 (Koledarska zbirka). Vandot, Josip: *Kekec in Bedanec*. Za slikanico prir. Andrej Rozman Roza. Kekčevo pesem napisal Frane Milčin-

ski. Ilustr. Zvonko Čoh. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2001 (Cicibanov vrtljak; Velike slikanice).

Nicholson, William: *Vetrna piščal*. Prvi del trilogije Ognjeni veter. Prev. Jakob J. Kenda. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2003. (Srednji svet).

Nagrade »IBBY Honour List« 2004 bodo podeljene na kongresu IBBY v Cape Townu od 5. do 9. septembra 2004. Ob tej priložnosti bo izšel katalog s predstavitvijo nagrajencev in nagrajenih del, na kongresu bodo predstavljeni nagrajenci na posebni prireditvi in z razstavo. Dela nagrajencev bodo obšla svet s potujočo razstavo, ki bo tudi na knjižnem sejmu v Bologni aprila 2005.



## KANDIDATURE ZA »IBBY-ASAHI READING PROMOTION AWARD« 2004

IBBY-Asahi nagrada za promocijo branja se podeljuje vsako leto za najboljši in najuspešnejši projekt za spodbujanje branja. Projekte prijavijo nacionalne sekcije. Nagrado podeli mednarodna žirija na sejmu knjig za otroke v Bologni. Japonsko založniško podjetje Asahi Shinbun obogati častno

priznanje s prispevkom v višini 10.000 USD. Slovenska sekcija je z EPTO, založbo najlepših slikanic, kandidirala za »IBBY-Asahi Reading Promotion Award« 2004 projekt **KNJIGOBUBE**, ki že več let uspešno spodbuja k branju predšolske otroke in njihove starše.

## PISATELJICA DESA MUCK NA 3. MEDNARODNEM LITERARNEM FESTIVALU V BERLINU

V času od 10. do 20. septembra 2003 je bil v Berlinu 3. mednarodni literarni festival, ki so se ga udeležila najvidnejša imena literarnega ustvarjanja in literarnega proučevanja z vsega sveta. S festivalom sodeluje in ga strokovno podpira večina uglednih svetovnih strokovnih institucij, med njimi tudi IBBY. Festival poteka v več sekcijah, med njimi tudi v sekciji, posvečeni mladinski literaturi. Letos je bila iz Slovenije poleg Tomaža Šalamuna povabljen tudi **Desa Muck**. Tomaž Šalamun je nastopal v sekciji »Literatura sveta«, Desa Muck pa

v sekciji »Mednarodna otroška in mladinska literatura«. Z interneta smo razbrali, da je imela pisateljica Desa Muck v času svojega obiska Berlina delovni program zelo nabit. Organizatorji festivala so želeli pobliže spoznati pisateljico, katere dela za mlade so prejela več nagrad (nagrado večernica 1999 za knjigo *Lažniva Suzi*, ki je bila izbrana tudi za Mojo najljubšo knjigo 1999, s to nagrado pa je bila 2003 nagrajena tudi serija knjig *Anica*) in so nekatera njena dela prevedena v tuje jezike. Letošnjega festivala se je udeležilo preko 120 avtorjev z vsega sveta.

## JAPONSKE NAGRADE MLADIM SLOVENSКИM LIKOVNIKOM

Na dvanajsto razstavo: The Kanagawa Biennial World Children's Art Exhibition je letos prispelo preko 38.000 del iz 111 držav, tudi iz Slovenije. Likovna dela so poslali mladi iz VIZ Frana Milčinskega iz Smlednika, ki jih strokovno vodi likovni pedagog Slavko Zupan. Med nagrajenimi deli sta tudi dve iz Slovenije: trinajstletna **Barbara**

**Mašič** in trinajstletni **Matevž Bon**, ki je prejel specialno nagrado. Razstava z nagrajenimi deli bo obšla številna mesta na Japonskem. Vabila za sodelovanje na bienalu so poslana vsaki dve leti nacionalnim sekcijam IBBY.

*Zbrala in zapisala  
Tanja Pogačar*



## IN MEMORIAM

### LIRIČNE VINJETE LUCIJANA REŠČIČA (1946–2003)



V četrtek, 14. avgusta 2003 – na Jupitrov dan, je vinjeta Lucijana Reščiča, učitelja, likovnega samorastnika in ilustratorja več kot tridesetih knjig, odvalovila preko listov, na katere je doslej, navdihnjen od dolenjskih gričev, glasbe in literature vezel pretanjene linije in plosko belino spreminjal v fragmente ali pa kar panorame stvarnih in ezoteričnih svetov.

Lucijan se je rodil v Šempetru pri Novi Gorici. Z umetnostjo se je srečal že v

prvem razredu osnovne šole. Ob glasbi, posebno ob zvokih violine, je zaslutil, da zunaj vidnega in slušnega sveta obstojajo neobljudene jase, po katerih se lahko sprehaja čisto sam, in vendar mu ni nikoli dolgčas. Z likovnim izrazom se je srečal kasneje, pri akademskem slikarju Vladimirju Hmeljaku, ki je otroke z veseljem povabil v svoj atelje. Po končanem učiteljišču v Tolminu je sprva služboval v odmaknjenih slovenskih vasicah, kjer je po celodnevem poučevanju zmanjkalo časa za ustvarjanje. Delo učitelja je nadaljeval na Čatežu in v Trebnjem, kjer si je dokončno ustvaril dom. Skoraj dve desetletji je bil samostojni svetovalec na Dobu pri Mirni, kasneje samostojni kulturni delavec, hkrati pa likovni urednik *Rasti*, revije za literaturo, kulturo in družbena vprašanja, ki jo izdaja Mestna občina Novo mesto.

Umetnikovo delo praviloma spremlja psihološka pronicljivost, ki mu omogoča, da notranje in zunanje dražljaje prelije v samotno jezero domišljije, kjer se zaznava oplodi s semeni osebne svetlobe in nekega dne dozorela, skozi duhovno medenico, pljuskuje na plano. Proces rodi umetnino, a kljub temu se včasih dogaja, da vsebina, predstavljena drugim ljudem, s svečavo ne doseže omizja njihovih soban. V prenesenem pomenu bi to pomenilo: dovolj za predjed, a mnogo premalo za obed. Živa energija Lucijanovih podob pa nas – celo tiste, ki zase pravijo, da se na slikarstvo ne spo-

znajo – vznemiri, nahrani in spodbudi, da se znova in znova vračamo.

Ni naključje, da s(m)o pesniki v njegovem likovnem izrazu odkrili esteticizem, ki z žlahtno avro pospremi pesem, hkrati pa v bralcu izziva zaznavo poetičnih vizij, brstečih pod mahom zavesti. Upodabljanje poezije, ki poleg komunikativne naglaša zlasti ekspresivno funkcijo jezika, ni enostavno delo. Šele spoštljiva poglobljenost v metaforične tolmine, kjer je med muževnimi stabli lokvanjev komaj mogoče prepoznati prosto lebdeče sopomene nevidnih svetov, ilustratorju daje pooblastilo, da jim lahko ustvari tudi materialno telo.

Lucijan Reščič je to zaupanje prejel leta 1980. S pesniškim prvencem Franceta Režuna *Drobci sonca*, za katerega je prispeval petnajst ilustracij, smo ga prvič spoznali v zgoščenih kompoziciji, ki jo je kasneje izpopolnjeval in plemenitil ob pesmih Franceta Šalija (*Romarke, Pesnik na večerni poti*), Ivana Gregorčiča (*Beg gazel*), Severina Šalija (*V deveto deželo*), Vide Brest (*Tiho tiho, srce*), dvojezične pesmi Ivica Jembriha (*Zemlja smo – Zemlja sme*). Pisatelji in uredniki so mu zaupali tudi likovno opremo obsežnejših proznih besedil: *Naši kraji, podobe preteklosti in sedanjosti v občini Trebnje* (France Režun), roman *Oče naš* (Pavle Zidar), *Krjavljevo zgodbo* iz romana *Deseti brat* (Josip Jurčič).

Z enako zavzetostjo in izrazno občutljivostjo je Lucijan Reščič ilustriral poezijo in prozo za otroke: *Majhen dober dan* (Tone Pavček), *Skozi vrt in čez plan* (Jože Snoj), *Žigulinov mali svet* (Asta Malavašič), *Kaj lepega povej, Kokokoška Emilija* in *Medena pravljica* (Svetlana Makarovič), *Zgodbice o kačah* (Marjan Tomšič), *Okna in okenca* (Kristina Brenkova) in druge.

V tem trenutku je kar moteče formalno naštevanje vseh Lucijanovih likovnih melodij, ki kar kličejo po poglobljeni analizi pristojnih strokovnjakov. Njegov

vi akvareli in perorisbe so namreč partiture, sestavljene iz številnih arhetipskih simbolov, ki kljub sledenju literarni predlogi zvenijo onkraj besednih salonor in se ne dajo ujeti običajni zaznavi. Njihova gibka pripoved je sinestetična, prepoznavna šele v soobčutenju, ki ga ustvarijo vsa čutila hkrati.

Njegova dela so bila, samostojno ali v okviru skupinskih razstav na ogled v vseh večjih krajih doma in izven države (v Bosni in Hercegovini, Hrvaški, Srbiji, Nemčiji, Italiji, Franciji in Ekvadorju). Prejel je priznanja: Taborsko listino in Zlato plaketo za ustvarjalni prispevek k razvoju Tabora likovnih samorastnikov Trebnje, Golievo priznanje za dosežke na področju kulture v Trebnjem ter priznanje Hinka Smrekarja, vendar vse to niti približno ne predstavi njegovega globljega pomena za slovenski likovni prostor. Reščičev podzavestni mistični iluzionizem, ki spretno, praviloma vertikalno, pleše tango s predmetnim svetom, bo potrebno globlje raziskati.

Sledeč nacionalnemu projektu Rastoča knjiga, so letos aprila tudi Trebanjci ustanovili njeno »podružnico« in ga umestili med ugledne krajane, ki so pustili vidne sledi v kulturnem življenju kraja.

Pred meseci, ko mi je Lucijan izročil sedem celostranskih perorisb, ki bodo pospremile moje sonete iz zbirke z naslovom *Talisman* (leta 2005 izide pri Mladinski knjigi), sem ga vprašala, kdaj je imel priložnost videti *Dvorano desetih bambusov* – kitajsko knjigo iz prve polovice 17. stol. s 180-timi slikami skal, rastlin, ptic in sadežev? »Tega dela ne poznam, a saj veš, da z notranjimi očmi lahko vidimo vse, kar je bilo ali pa šele bo ustvarjeno,« je odgovoril z igrivim nasmehom. Nekaj dni kasneje je tudi sam spregovoril o svoji bolezni. Nikoli se nisem z nikomer tako neobremenjujoče pogovarjala o zemeljski smrti. Kot da se eden od naju pripravljaja na

dolgo potovanje, drugi pa pride za njim, ko opravi svoje delo. Čeprav sem vedela, da Lučko počasi ugaša, je v ozadju razuma tlelo upanje, da bo bližajoči se čas vendarle spremenil smer in naredil ovinek – do nekoč ...

Lucijanov duhovni stenj je v zemeljski atmosferi ugasnil le za tiste, ki ne poznajo njegovega dela. Gledam in gledam filigransko natančne perorisbe, ki sva jih skupaj podnaslovila s posamičnimi verzmi, vzetimi iz sonetnega tkiva. Široko razpete peruti ptic, rožni popki, razsuti cvetovi, poševna žita, čipke in verižice, hrzanje konj v smeri neba in v pliséju razpršeni žarki svetlobe (simbol svetega Duha), ki se skozi metež mane komajda še dotikajo zemlje ..., presegajo likovno zaznavo sonetne vsebine. Predstavljajo neslišni dialog, ki harmonično povezuje

nebo in zemljo in ju spominja na skupno izhodišče ljubezni – neuničljive esence bivanja.

Pred zaveso hladnih darwinističnih presoj žari védenje, da je Lucijanu tudi v resnici uspelo narediti ovinek. Njegova izrazna moč, ki je bistvo človekovega obstoja, diha naprej – daleč do nekoč.

Pred odhodom je svoje najdražje prosil, da so mu predvajali posnetek koncerta Petra Iljiča Čajkovskega. Sam sebe je, z navidezno taktirko v rokah, pospremil na potovanje v transcendenco – med attribute, ki jih je s kaligrafsko tankočutnostjo narisal že davno prej, kajti Lucijan je znal gledati z notranjimi očmi, ki lahko vidijo vse, kar je bilo in bo kdaj koli ustvarjeno.

*Zvezdana Majhen*

## ODMEVI NA DOGODKE

### POSLANICA OB 8. SEPTEMBRU, MEDNARODNEM DNEVU PISMENOSTI

8. september je mednarodni dan pismenosti. Letos bo deležen posebne pozornosti, saj so se v palači Združenih narodov v New Yorku 13. februarja odločili proglasiti leto 2003 za prvo leto desetletja pismenosti, ki bo trajalo vse do leta 2012. Ob razglasitvi desetletja pismenosti je generalni sekretar Kofi Annan opisal pismenost kot ključ do odprave človekove nesreče, do uresničitve pozitivnih možnosti za vse ljudi in do svobodne in z upanjem izpolnjene prihodnosti. Na ta dan bo Mednarodno bralno društvo (IRA za International Reading Association) skupaj z organizacijo UNESCO v Parizu že petindvajsetič podelilo svojo mednarodno nagrado za izjemne dosežke na področju pismenosti. 8. september pa ni samo dan, ko po vsem svetu spregovorijo o velikem pomenu pismenosti za slehernega človeka in celotno družbo, marveč je tudi dan, ko se povsod sprašujejo, kaj so že naredili za zvišanje pismenosti in kaj bi bilo še potrebno storiti.

Ko se oziramo po dosežkih nekaterih drugih skupnosti, npr. po zvišanju pismenosti kot so ga v zadnjem desetletju dosegli v Veliki Britaniji z nedavno proglasitvijo »Leta branja za vse« in s sistematično organizirano akcijo za višjo pismenost vseh prebivalcev, v kateri je z učitelji, ravnatelji in šolskim ministrstvom sodelovala vsa vlada skupaj z drugimi vplivnimi institucijami, se mo-

ramo vprašati tudi o tem, kaj lahko pri nas naredimo za višjo pismenost vseh v Sloveniji. Na prvo mesto velja postaviti boljše poznavanje pomena pismenosti, ki je potrebno za tako organizirano obširno akcijo. Vsi, ki smo v stiku z otroki – starši, vzgojitelji, učitelji, knjižničarji, bi morali skrbeti za to, da bi vsi naši otroci vedeli, da pismenost ne pomeni samo poznavanja črk in branja besed ali branja enostavne pripovedi, marveč razvito zmožnost uporabe vseh vrst besedil skladno z njihovimi nameni. Zato jo je treba razvijati od malih nog, ko lahko obveščeni starši veliko prispevajo k poznejšemu otrokovemu razvoju pismenosti, v obdobju šolanja na različnih ravneh in v pošolskem življenju in delovanju, ki v današnjem svetu vsakodnevno predpostavlja razvito pismenost. Vsi pedagoški delavci bi zato morali neprestano razmišljati o vprašanju, kako na različnih ravneh šolanja sistematično organizirati potrebne korake za višjo bralno zmožnost, ki prispeva k razvoju vseh drugih jezikovnih zmožnosti, se pravi celostne pismenosti. Kako se vključiti v desetletje pismenosti s sodobnejšimi programi in z učitelji z bolj kakovostnim znanjem o poučevanju in spodbujanju razvoja branja in širše pismenosti? Kako v prizadevanje za višjo pismenost in poznavanje njenega pomena vključiti sredstva množičnega obveščanja?

Bralno društvo Slovenije se je odločilo mednarodni dan pismenosti letos obeležiti s strokovnim posvetovanjem na temo **POGOVOR O PREBRANEM BESEDILU**. Številne mednarodne raziskave namreč kažejo, da je prav pogovor o prebranem besedilu tista sestavina pouka, ki lahko spodbudi učenčevu zanimanje za branje in prispeva k razvoju njegove bralne zmožnosti in kognitivnih sposobnosti. Hkrati pa je pogovor o prebranem besedilu tudi tista sestavina, ki ob neučinkovitem vodenju učenca od-

vrne od branja, od zanimanja za jezik in od potrebnega jezikovnega sodelovanja ter ga tako usmeri na pot k nepismenosti. Skladno z osrednjimi cilji Bralnega društva: razvijanje zavesti o pomenu pismenosti, širjenje in razvijanje branja, izboljševanje kakovosti učenja, želimo s predstavitvijo različnih oblik pogovora in razčlenitvami njegove dinamike osvetliti s tem povezano problematiko in tako prispevati k razvoju učinkovitejših oblik pogovora o prebranem besedilu ob aktivni udeležbi učencev.

## **POGOVOR O PREBRANEM BESEDILU**

### **Posvetovanje Bralnega društva Slovenije 2003**

Na mednarodni dan pismenosti, 8. septembra, je Bralno društvo Slovenije organiziralo strokovno posvetovanje na temo »Pogovor o prebranem besedilu«. Za to temo smo se odločilo, ker vsako besedilo, ko ga beremo, vabi k razmišljanju in oblikovanju različnih mnenj o (pre)branem. Umetnostna besedila so že zgrajena tako, da bralca ves čas opomenjanja besedila izzivajo k tvorenju predstav o osebah in dogodkih, k sklepanju o pomenu, k iskanju raznih možnih pomenov ter k napovedovanju pričakovanega dogajanja in popravljanju neizpolnjenih pričakovanj. Vse te samodejne medbralne dejavnosti pri bralcu povzročajo občutek, da je pripoved ali besedilo napeto in ga s tem dodatno čustveno motivirajo. Neumetnostna besedila sprožajo drugačna vprašanja in za njihovo razreševanje mora bralec uporabiti predhodno znanje ali iskati novo znanje, brez navezovanja na že usvojeno znanje namreč ne moremo pridobivati novega, saj bi bili opisi v besedilu prevelika neznanka. Aktivno razbiranje besedila pa se navadno ne konča, ko pridemo do zadnje povedi, marveč se

nadaljuje s spraševanjem besedila in o besedilu, v katerem bralec poskuša razrešiti preostala nepojasnjena vprašanja ali se sooča z novimi. Strokovnjaki zato pogovor o prebranem štejejo za naravno nadaljevanje branja in mu pripisujejo vse večji pomen za širjenje spoznanj in nadgrajevanje pomena, pa seveda za bralčev spoznavni razvoj.

Pogovor o prebranem umetnostnem, učbeniškem ali drugem besedilu je pri pouku tudi tista sestavina, ki ponuja bogate možnosti za učenčevu aktivno sodelovanje. Le-to ni omejeno samo na preverjanje razumljenega pomena in učinkovitosti branja, marveč je pomembno za spodbujanje kritičnega odnosa do prebranega in s tem za razvoj kritičnega mišljenja, ki je pomemben za osebnostni razvoj učenca in za spoznavanje raznih možnosti ter vrst branja, ki učencu lahko pomagajo pri izbiri raznih bralnih strategij. Pogovor o prebranem pa je hkrati priložnost za ustvarjalno in enakopravno sodelovanje učenca in učitelja, saj med njima lahko pripelje do spodbudnega človeškega razmerja in medsebojnega zaupanja. V tem

smislu pogovor o prebranem omogoča izrazito sodelovalno, ustvarjalno in na učence osredinjeno delo v razredu, ki izpolnjuje vse zahteve sodobnega pouka za razvoj jezikovnih zmožnosti in ima vse značilnosti šole, ki učence pripravlja na odgovorno sodelovanje v družbi prihodnosti. Prav zaradi svojega neposrednega naslavljanja učencev pa je, žal, tudi tista sestavina pouka, ki ima ob nespoštljivem ali celo neobzirnem odnosu do učencev lahko negativne učinke odtujevanja. Čeprav danes nihče več ne dvomi o pomenu šolskega pogovora o prebranem, pa pedagoška praksa doma in na mednarodni ravni kaže, da možnosti za učenčevo ustvarjalno sodelovanje v šolskem pogovoru o besedilih niso niti dovolj razvite niti dovolj pogosto uporabljene, saj še vedno prevladuje monološka obravnava besedil, ki učence potiska v vlogo nedejavnih sprejemalcev učiteljevega mnenja. Vsa ta spoznanja so nas prepričala o pomenu teme za posvetovanje Bralnega društva Slovenije.

Posamezne avtorice dvaindvajsetih predstavljenih prispevkov so obravnavale različne vidike branja in z njimi povezane oblike pogovora. V prvem dopoldanskem sklopu je tekla beseda o branju neumetnostnih besedil: Sonja Pečjak je spregovorila o uporabi različnih strategij kot motivatorjev pogovora o prebranem besedilu, Marja Bešter Turk pa je predstavila obravnavo neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. Ana Gradišar je prikazala pogovor ob učbeniškem besedilu kot obliko preverjanja razumevanja in motivacijo za učenje, Lidija Rupnik in Jelka Štrifof pa sta predstavili projektno načrtovana prizadevanja svoje šole za interpretativno razumevanje besedil. Veronika Rot Gabrovec je na izzivalni način ponazorila razbiranje vizualno podprte pripovedi in vizualnega jezika podobe. Nataša Bucik pa se je

lotila preučevanja vplivov branja knjig in pogovora o prebranem na bogatenje otrokovega besedišča, ki danes vse pre-pogosto predstavlja problem.

Drugi dopoldanski sklop je bil namenjen raznim oblikam pogovora o literarnih besedilih. Sama sem obravnavala nekatere eksperimentalno prepoznane za učenca škodljive oblike pogovora pri književnem pouku in se zavzela za učencu prijazne in spodbudne načine vodenja pogovora o umetnostnem besedilu, pri katerih se mora učitelj ves čas zavedati središnega predmeta, se pravi učenčevega lastnega literarnega doživljanja, in spodbujati njegovo ubesedovanje lastnega odnosa. Predstavitelja Smiljane Narančič Kovač nam je odstrla zanimive vpogled v besede, s katerimi se učenci dejansko odzivajo na prebrano leposlovno pripoved, in tako opozorila na včasih že kar nepričakovano izvirnost njihovega odziva, če ga le pozitivno spodbudimo. Alenka Žbogar je razčlenjevala oblike pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi, Magdalena Novak pa nas je uvedla v možnosti spodbujanja učenčevih spoznanj o drugačnosti z branjem leposlovja. V svojem razmišljanju z naslovom »Branje v času osamljenosti« nam je Manca Košir razkrila nekatere nove oblike preživljanja prostega časa pri mladih Slovencih, ki povzročajo nebranje, medtem ko se je sama močno zavzela za širjenje bralnega virusa s pogovorom o branju.

Drugemu delu je sledil izredni občni zbor BDS, na katerem smo kljub številnim težavam, s katerimi se srečuje Društvo, in pogostem nezanimanju kolegic in kolegov v šolah, ki bi bili pri svojem delu lahko učinkovitejši, če bi boljše poznali procese učenčevega branja in možnosti obravnave besedil pri pouku, ohranili pozitivno naravnost. Tudi v prihodnje bomo organizirali strokovna posvetovanja o branju vsako drugo leto na mednarodni dan pismenosti 8.



septembra, medtem ko bomo v vmesnih letih na ta dan pripravili okroglo mizo o branju, pouku in usvajanju branja, pomenu bralne zmožnosti in širše pismenosti, o vseh dejavnikih, ki vplivajo na branje in usvajanje branja in o možnostih učinkovitejšega pouka na šolah ter širjenja branja in spoznanj o branju med odraslimi. Naslednje leto bo tako prva okrogla miza, leta 2005 pa naslednje strokovno posvetovanje o branju.

Prvi popoldanski sklop se je pričel s predstavitvijo zanimivega projekta ambientalnega branja, pri katerem je Alenka Prebičnik Sešel dijake popeljala v razne zanimive lokacije Celja in jih tako spodbudila k ponovnemu branju in obogatnemu doživljanju *Alamuta*. Tanja Slemenjak je predstavila pogovor o domačem branju po načelu teza – antiteza, Mirjam Podsedenshek pa si je za naslov svojega referata izbrala Ecov izziv: »Problem je ustvariti svet, besede bodo prišle skoraj same od sebe.« Mateja Sužnik je prikazala pouk Mesečniške romance, Zora A. Jurič pa se je zavzela za učenčevo pravico do različnega mnenja o literarnem delu in radost branja. Darja Mazi Leskovar je spregovorila o pogovoru o angleškem romanu *The Go Between*.

Zadnji popoldanski sklop je vključeval tudi pisne oblike 'pogovora' o prebranem, tako je Milena Blažič spregovorila o naslovih prostih spisov, medtem ko je Saša Benulič razčlenila nove pristope k ocenjevanju sestavkov ustvarjalnega pisanja kot odzivov na prebrano besedilo in pokazatelj razmerja med

razumevanjem in bralčevo bralno projekcijo. Ivica Bagon je predstavila možnosti spodbujanja branja, Tilka Jamnik pa nam je posredovala prve rezultate projekta o učinkih bralne značke, še zlasti nekatere najzanimivejše odgovore učencev. Slavka Kristan pa je poročala o svojem branju in spodbujanju branja pri članih skupine iz doma VDC v Novem Mestu.

Kljub dolgemu in napornemu dnevu so udeleženske posveta vztrajale vse do večera. Zaupale so nam, da s posveta odhajajo z novim znanjem o pomenu na učence osredinjenega pogovora o prebranem besedilu, pri katerem ne smemo niti za trenutek pozabiti, da je njegov osrednji predmet učenčevo lastno doživetje. Da bi spodbudili učenčevo zanimanje za književnost in za branje leposlovja, moramo pri pogovoru spoštovati njegovo mnenje in zanj pokazati zanimanje. Le tako mu lahko pomagamo razviti tisto samospoštovanje, ki je potrebno za izražanje lastnega mnenja o prebranem besedilu brez strahu pred učiteljevo grajo ali posmehom sošolcev. Le na osnovi takega pristopa lahko upamo, da bomo slovenskim učencem pomagali odrasti v bralce, ki bodo znali brati in razmišljati kritično ter bodo lahko podprli nadaljevanje naše književne tradicije.

Referati s posvetovanje »Pogovor o prebranem besedilu« bodo natisnjeni v zborniku z istim naslovom pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo v bližnji prihodnosti.

**Meta Grosman**

# OCENE – POROČILA

## NOVI POGLEDI NA MLADINSKO KNJIŽEVNOST

**Roger D. Sell, ured.:** *Children's Literature as Communication*. Amsterdam in Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2002, 352 strani.

Zbirka razprav *Children's Literature as Communication*, ki jo je uredil Roger Sell, prinaša študije štirinajstih sodelavcev raziskovalnega projekta in posebnega doktorskega programa ChilPA. ChilPA je kratica za Children's Literature, Pure and Applied, se pravi raziskovanje književnosti za otroke s čistega teoretskega in uporabnega stališča z osrednjim zanimanjem za komunikacijsko delovanje umetnostnih besedil za otroke in mladostnike. Ta projekt je organiziral in ga vodi kot direktor častni profesor angleškega jezika in književnosti Roger Sell, ki je v zadnjih letih objavil vrsto svojih razprav o komunikativnem vidiku in pragmatičnem delovanju umetnostnih besedil, še zlasti obsežni knjigi *Literature as Communication: The Foundations of Mediating Criticism* (Benjamins 2000) in *Mediating Criticism: Literary Education Humanized* (Benjamins 2001), ki sta bili obe deležni zelo pozitivnega kritiškega odziva. Raziskovalni projekt o mladinski književnosti pa so skupaj ustanovili finsko Ministrstvo za šolstvo, senat finske univerze Abo Akademi s švedskim učnim jezikom (Abo je v finščini Turku!) in Fundacija Abo Akademi leta 1998 pri istoimenski Filozofski fa-

kulteti (Faculty of Humanities). Cilj projekta je preučevanje raznih razsežnosti mladinske književnosti z vidika njenih možnih družbenih funkcij in vzgojnega potenciala, še zlasti v uporabnem okviru šolske jezikovne vzgoje. Odločili so se preučevati mladinsko književnost iz različnih kultur, tako glede na vsebine kot tudi oblike, posebno pozornost pa posvečajo raznim oblikam posredovalnih vlog literarnih teoretikov, kritikov in učiteljev književnosti. Preučevanje možnosti bolj učinkovitega posredovanja med pisatelji in dejanskimi bralci/učenci in njihovimi starši je usmerjeno tudi k učinkovitejši pedagoški praksi.

Široko zastavljeni cilj navdihuje in razlaga zbrane študije in njihova teoretska izhodišča ter sestavljenost zbirke, ki sega od študij posameznih besedil in avtorjev iz različnih kulturnih tradicij oz. literarnih sistemov do teoretsko usmerjenih razprav o posebnostih mladinske književnosti, kot jih zadnja leta odstira vedno bolj razvito in uveljavljeno preučevanje te književnosti. Obravnave vseh zvrsti pisanja za otroke in mladostnike izhajajo iz globokega prepričanja o velikem pomenu te književnosti za posamezne bralce in za družbo. Zato dosledno zavračajo vse kritiške poglede, ki so mladinsko književnost uvrščali v kategorijo teoretsko ali kritiško manj zanimive umetniške tvornosti. Prav nasprotno, vseskozi poudarjajo pomen posebnosti te tvornosti glede na ob-

čutljivost in odprtost mladih bralcev in njihove recepcije, preučujejo možnost 'dvojnega' branja otroka s staršem ali vzgojiteljem in pedagoške potenciale pri jezikovni vzgoji.

V uvodnem besedilu Roger Sell polemično razčlenjuje tiste (zlasti akademske) kritiške pristope in teoretska razmišljanja o književnosti, ki so imeli v zadnjih desetletjih izrazito odtujevalne učinke na bralce, še zlasti na različnih ravneh pouka v šolah in pri študiju književnosti. Izreče se proti elitističnemu gledanju na književnost, ki naj bi bila predmet preučevanja posvečenih strokovnjakov, ne pa namenjena dejanskim bralcem. Podobno kot v drugih študijah se Sell zavzema za komunikacijski pristop h književnosti, pri čemer poudarja dejstvo, da je sporazumevanje vedno izrazito medosebna dejavnost z različnimi možnimi učinki. Pri tem izhaja iz Gadamerjevega trodelnega modela, po katerem se oba udeleženca v sporazumevanju pogovarjata o tretji entiteti, ki ni nujno tesno povezana z njima, marveč je lahko hipotetična ali fiktivna, še zlasti, kadar gre za književnost. Kot vse oblike jezikovne tvornosti je tudi pisanje usmerjeno k interakciji z bralcem. S svojo predstavitvijo predmeta ali problema besedilo ustvarja možnost vpliva na bralca, se pravi možnost, da bralca vabi ali izziva k 'odpiranju' za novo in neznano ter k spoznavanju v lastnem svetu še nedožitih alternativnih svetov. Pri stiku med besedilom in bralcem je lahko potrebno posredovanje, ki ga opravljajo različne osebe, sobravec, učitelj v šoli in posredovalno usmerjeni kritik. V tem smislu se Sell zavzema za posredovalno usmerjeno kritiko in za pouk, ki učencev ne bi odvrčal od branja, marveč bi jim pomagal pri iskanju in poglobljanju stika z umetnostnim besedilom. Zavzema se za humanistično usmerjeno preučevanje književnosti in širši poudarek na humanih razsežnostih

same književne ustvarjalnosti, še zlasti mladinske književnosti. Podcenjevanje človeške razsežnosti književnosti je po njegovem mnenju nenaravno in vodi tudi k podcenjevanju ljudi, ki jim je namenjena (3). Ne nazadnje je tudi literarna teorija oblika sporazumevanja in bi zato morala posvečati večjo pozornost svojim učinkom na bralce oz. učence.

Glede na vodilno trodelno pojmovanje komunikacije so tudi vse študije posameznih avtorjev razdeljene v tri razdelke. Prvi prinaša študije, ki so osredinjene na tvorce besedil za otroke in mladostnike in različne tradicije, katere uporabljajo kot vir inspiracije ali kulturni spomin. Drugi je namenjen različnim predmetom in problemom – se pravi tisti sestavini komunikacije, ki jo Sell opisuje kot tretjo entiteto – o katerih tako ali drugače govorijo besedila za mlade, medtem ko zadnji razdelek vsebuje širok razpon študij o recepciji mladih bralcev kot rezultatu 'pogajanja' med bralcem in besedilom.

V prvem delu avtorja Niklas Bengtson z Univerze v Helsinkih in Nina Orlov z Univerze Abo Akademi razpravljata o praksah in vplivih starejših ustnih tradicij na poznejšo pismenost in literarno tvornost. Z medbesedilnimi navezavami se ukvarjata tudi Kaisu Rattya, direktorica Finskega inštituta za mladinsko književnost, ki razčlenjuje podtekst v romanih pisatelja Jukka Parkinnena, in Yvonne Bertills, ki preučuje procese poimenovanja oseb kot posebnega umetnostnega sredstva za spodbujanje bralčevih bolj bogatih konotacij v delih Tove Jansson. Tako poimenovanje pa je po drugi strani izvor zapletenih težav pri prevajanju v druge jezike. Posebna svetovalka projekta ChiLPA Maria Nikolajeva pa obravnava različna možna razmerja med besednimi in vizualnimi sestavinami pri različnih zvrsteh besedil za otroke, od slikanic do ilustracij raznih oblik pripovedi.

Hkratno uporabo dveh simbolnih sistemov, besednega in vizualnega, pojmuje kot možnost in vabilo k sestavljenemu dvoravninskemu sporazumevanju. V tem smislu hkratno uporabo vizualnih in besednih kodov opisuje kot sintetično sredstvo sporočanja, ki je lahko podobno gledališki predstavi in filmu, kjer gledalec prav tako tvori svoj pomen s pomočjo različnih sporazumevalnih kodov. Vendar opozarja na potrebo po upoštevanju razlik: v primerjavi z obema, filmom in predstavo, slikanica nima podobne kontinuitete in tudi ne določenega časa trajanja. Različno od gledališča in podobno filmu je dvodimenzionalna, različno od obeh ni odvisna od govornega sporazumevanja, čeprav jo je mogoče brati glasno in lahko hkrati nagovarja odraslega bralca in mladega poslušalca, se pravi ima tudi dvojnega naslovnika. Bralec tvori svoj celostni besedilni svet oz. mentalno predstavo o besedilu z razbiranjem obeh, besednih in vizualnih nadrobnosti pripovedi. Pri tem Nikolajeva opozarja, da imata obe obliki pripovedi, besedna in vizualna, lahko tudi bele lise oz. nedoločena mesta, ki spodbujajo izredno bogate možnosti različnega razbiranja pomena, še zlasti kadar se bela mesta v besedni pripovedi razlikujejo od tistih v vizualni pripovedi. Prav v tem vidi enega izmed vzrokov, zakaj otroci želijo vedno znova 'brati' isto slikanico. Ponovna branja prinašajo možnosti drugačnega sestavljanja pomena in videnja pripovedi ter poglobljanja celostnega razumevanja in pomena.

Hkratna uporaba besednega in vizualnega simbolnega sistema pa terja tudi preučevanje njunega medsebojnega razmerja. Najprej se lahko razlikujeta po osnovnem pomenu, ki ga je mogoče v veliki meri razbrati že iz količine njune uporabe na kontinuumu od slikanic, ki uporabljajo zelo omejeno količino besed, do krajše ali daljše pripovedi z

ilustracijami, ki za razbiranje pomena niso pomembne in imajo pretežno dekorativno funkcijo, v kolikor seveda ne prehajajo v izrazito osebna branja in interpretacije ilustratorja. Še bolj zanimiva se zdijo možna razmerja med besedo in podobo s stališča njunega skupnega delovanja na bralca. Na osnovi preučevanja razmerja med besedo in podobo v velikem korpusu besedil za otroke Nikolajeva predlaga več možnosti razločevanja. Kot prva in najenostavnejša možnost se ji kaže simetrično sodelovanje obeh kodov, kadar besede in podobe pripovedujejo v osnovi isto zgodbo oz. ponavljajo iste podatke v dveh komunikacijskih kodih. Kot komplementarno razmerje med obema kodoma šteje besedila, pri katerih besede in podobe medsebojno dopolnjujejo nedoločena mesta in tako oba koda medsebojno odpravljata svoje pomanjkljivosti. Kadar pa podobe bistveno ojačajo pomen besed, lahko govorimo o povečevalnem sodelovanju obeh kodov. Včasih imajo tako funkcijo povečanega učinka lahko tudi besede pri podobi. Ne nazadnje je glede na različne stopnje podatkov v enem ali drugem kodu možna tudi dinamika, ki razvije zapletene, kontrapunktu podobne učinke, kadar se besede in podobe povezujejo tako, da skupni pomen presega komunikacijske zmožnosti obeh kodov. Skrajni primer takega delovanja je tudi protislovno sodelovanje obeh kodov, pri katerem besede in podobe ustvarjajo zanimivo in pogosto mnogomiselno neravnotežje pomena, ki bralce izziva k iskanju pomena med besedami in podobami, da bi z dejavnim naporom odkril svoj pomen (88). Po tem uvodnem teoretskem razmišljanju o vedno bolj pogosto obravnavani temi razmerja med različnimi sestavinami vizualno podprte pripovedi se Nikolajeva loti še zanimive obravnave možnosti vizualnih sredstev za predstavljanje raznih sestavin pripovedi, kot so dogajalno okolje,

predstavitev pripovednih oseb, pripovedna perspektiva, čas in potek premikanja ter sama modalnost opisov.

Drugi razdelek zbirke obravnava razne tematske sklope pripovedi za otroke in mladino. Prvi prispevek izpod peresa Marie Nikolajeve najprej predstavi vzroke za dvom o različnih poskusih kategorizacij mladinske književnosti glede na težko določljive in večkrat vprašljive kriterije. Avtorica sama zato o vseh besedilih raje govori glede na njihovo osnovno 'mitskost', ne pa glede na njihove mimetične predstavitve realnosti. Tako obravnava navezuje na svoje zgodnejše delo *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature* iz leta 2000. S tako določenega gledišča se nato loti teme odraščanja, kot jo predstavljajo številne pripovedi za otroke in mladostnike, in pri njih išče in razlaga tematske podobnosti in odmike.

Naslednjo študijo z naslovom *Otroštvo* je prispevala avstralska strokovnjakinja za mladinsko književnost Rosemary Ross Johnston, ki tudi deluje kot posebna svetovalka projekta ChiLPA in je urednica ene izmed najbolj zanimivih interdisciplinarnih revij o umetnosti z naslovom *CREArTA*. Ta je med strokovnjaki zaslovela zaradi izrazito avantgardnih obravnav mladinske književnosti. Njena študija poskuša mladinsko književnost ugledati skozi optiko Bahtinovega pojma čakraj, kot enotnega koncepta brez vezaja, na osnovi katerega Ross Johnstonova ugotavlja nekatere pripovedne posebnosti. Mladinsko književnost najprej opisuje kot umetniško dodelano obliko sporazumevanja, ki ga vzpostavljajo družbe s svojimi mlajšimi člani, in je že samo zaradi generacijske razlike izrazito dialeško, saj gre za pogovor med kulturo (generacijo) odraslih in (generacijo) otrok in mladih ter izkazuje vse znake umeščenosti v sodoben čas. Ko spodbuja otroke in mlade, da bi se videli tako,

kot jih predstavljajo na njih naslovljena besedila, le-ta ne ponujajo samo možne družbene vloge mladim, marveč hkrati predstavljajo tudi zrcalno podobo avtorjev in stremljenja njihove družbe. S tem pa književnost hkrati udejanja tudi svoj vzgojni potencial, ki z raznolikimi, izrazito individualnimi junaki ne predstavlja samo zanimive alternative, marveč lahko deluje tudi proti učinkom globalnega trženja, ki mlade dnevno dobesedno bombardira s podobami podobnosti in konformnosti, jih sili k občudovanju omejenega vzorca telesnih oblik ter blagovnih znamk za oblačila, hrano in igrače in k uporabi omejenega jezika ter vzorcev obnašanja (149). Ker so mladi praviloma še bolj dovzetni za vse vplive, hkrati pa se njihovo razmišljanje o prebranem nadaljuje tudi po branju in dobesedno skupaj z njimi odrašča, pozitivni zgledi in z upanjem prežeta pripoved o možnih prihodnjih oblikah delovanja pomenita pomemben prispevek k njihovemu odraščanju. Teme besedil in smeri vpliva pa so seveda skladni s problemi sodobnega sveta (vprašanja o ekološko primernem ravnanju, o novih problemih in oblikah družine in medosebnih razmerij, o vsakodnevnih naravnih in človeških katastrofah, s katerimi se srečujejo današnji mladi).

Maria Lassen-Seger mladinski književnosti pripisuje podobno pomembno vlogo pri otrokovem vključevanju v svet odraslih in preučuje, kako to vlogo udejanjajo različne živalske pripovedi in v njih prisotne pretvorbe živali. Mia Osterlund se v soji razpravi podaja na bolj občutljiva tla spolnih vlog in njihove obravnave v pripovedi za mlade. Drugi dve avtorici tega razdelka se še bolj približata obravnavi nekdanjih tabu tem, ki pa za novejšje pripovedi ne predstavljajo več ovire tabuja. S svojo razčlenitvijo Gubarevega besedila *Kraljestvo izkrivljenih zrcal* Jennilliisa Salminem spregovori o politično satirični pripo-

vedi, ki pa ni bila cenzurirana prav zato, ker med več branji na raznih ravneh omogoča tudi politično neozaveščeno branje za cenzorje. Lydia Kokkola pa se ukvarja z možnostmi in pomenom obravnave holokavsta. Te tematske študije prinašajo zanimiv vpogled v širjenje in bogatenje književne tvornosti za mlade, ki posega po vedno novih temah.

Zadnji, tretji razdelek pa obravnava branje in sprejemanje umetnostnih besedil pri mladih bralcih v šolskih okoliščinah. V eksperimentalno delo so bile vključene tri starostne skupine: Lydia Kokkola je preučevala bralne zmožnosti otrok med devetim in desetim letom, Charlotta Sell učence od enajstega do dvanajstega leta, Lilian Ronnquist pa mladostnike med trinajstim in šestnajstim letom. Glede na razširjenost dvojezičnosti in uradni status finščine in švedščine na Finskem so vse tri preučevale branje v drugem ali v tujem jeziku, ki je vse bolj pogosto angleščina. Njihovo preučevanje presega ugotavljanje dejanskega stanja in je usmerjeno k iskanju bolj učinkovitih in učencu bolj prijaznih pristopov, še zlasti spričo vedno bolj prisotnega prepričanja, da bodo današnji mladi živeli v svetu, v katerem bo vsakomur potrebna bralna zmožnost v dveh jezikih. Možnosti branja pravljic in drugih oblik umetnostne pripovedi v okviru tujejezikovnega pouka obravnava tudi Sellov prispevek v tem razdelku. Poudarja, da branje pripovedno oblikovanega besedila ni le lažje razumljivo, marveč ima tudi bogate vzgojne potencialne, saj s spoznavanjem tujih kultur omogoča tudi razvoj medkulturne strpnosti, ki bo v novi Evropi potrebna prav vsem. V zadnjem prispevku tega razdelka Viv Edwards predstavlja med-

narodni projekt branja in pisanja *Fabula*, v katerem so dve leti interdisciplinarno sodelovali otroci, učitelji, računalničarji, informatiki in prevajalci iz številnih dežel. Da bi poživili manjšinske jezike, so sestavili dvojezične multimedijske različice že obstoječe risanke v uporabnikom prijazni obliki za 'manj uporabljane' evropske jezike, kot sta npr. vališanski in katalanski jezik. Tako želijo tudi manj uporabljanim oz. manjšinskim jezikom zagotoviti uporabnost in mesto v sodobni tehnologiji.

Zbirka razprav *Children's Literature as Communication* odpira zanimive vpogled v najnovejše oblike preučevanja in razmišljanja o mladinski književnosti, ki vsi kažejo na globoko izhodiščno prepričanje o pomenu te književnosti in tudi teoretsko poglobljen razmislek o možnostih njenega vzgojnega delovanja, ki daleč presega nekdanja ozkosrčna pedagoška priporočila o njeni poučnosti. Nič manj pozornosti ni deležen mladi bralec, ki je vseskozi obravnavan kot enakovreden partner zanimivim besedilom in ne kot predmet pedagoškega manipuliranja. Ob koncu se bralcu utrne misel, da spričo takega odnosa do mladega bralca in učenca in tako bogatih možnosti preučevanja dejanskih procesov branja in razumevanja besedil ni težko razumeti, zakaj se Finska vedno uvršča med države, ki izkazujejo najbolj visoko razvito bralno zmožnost, in kjer knjige domačih avtorjev ne potrebujejo državnih subvencij, ker jih še vedno podpirajo bralci/kupci. Misel na naše učence in žalostno raven pismenosti, kot so jo razkrile mednarodne raziskave, je ob teh podatkih še posebej grenka.

*Meta Grosman*



## TELEVIZIJSKA SERIJA POZABLJENE KNJIGE NAŠIH BABIC

Animirani TV filmi **Eke Vogelnik**. Posneto v studiu TVS v letih 1999–2003 z vodilnimi sodelavci: Brina Vogelnik Saje, Petra Pikalo, Matjaž Pikalo, Luka Ropret in Jaka Hawlina.

Mnogostranska ustvarjalka Eka Vogelnik, diplomirana arhitektka in akademska slikarka z obsežnim ilustratorskim opusom za otroke in mladino, želi s televizijsko serijo *Pozabljene knjige naših babic* predstaviti ilustratorje slovenskih otroških slikanic s filmsko animiranimi ilustracijami in komentarji mimičnih lutk. Doslej je s skupino sodelavcev posnela osem oddaj, ki jih obravnavamo v nadaljevanju besedila. Prihodnje leto načrtuje izvedbo še dveh animiranih zgodb, in sicer *Lonček, kuhaj* z ilustracijami Gvidona Birolle (1881–1963) in *Povodnega moža*, kakor ga je likovno opremil Maksim Gaspari (1883–1980). Tako bo prvih deset oddaj (vsako leto posnamejo dve) opozorilo na zanimivejše slovenske ilustratorje in slikanice od njenih začetkov do prvih povojnih Čebelic. Krog naslednjih desetih dogovorjenih oddaj bo obravnaval obdobje od 1953 do 1965, v katerem so se v ilustraciji pomerili mnogi slovenski likovniki. Avtorica je med njimi izbrala Milana Bizovičarja (r. 1927), Jožeta Ciuho (r. 1927), Iveta Seljaka Čopiča (1927–1990), Ančko Gošnik Godec (r. 1927), Miho Maleša (1903–1987), Lidijo Osterc (r. 1929), Rožo Piščanec (r. 1923), Cito Potokar (1915–1995), Marlenko Stupica (r. 1927) in Melito Vovk (r. 1928), ki jih bo predstavila skozi knjige slovenskih literarnih ustvarjalcev. Med njimi so nekatere tudi po zaslugi ilustracij ostale priljubljene do danes in po mnenju Eke Vogelnik postale kar bestsellerji, kot npr. med starejšimi pravljkami *Pastir*

Matije Valjavca (1831–1897), *Kdo je napravil Vidku srajčico* Frana Levstika (1831–1887) in *Švilja in škarjice* Dragotina Ketteja (1876–1899) ali med novejšimi *Hišica iz kock* in *Muca copatarica* Ele Peroci (1922–2001) in *Drejšček in trije marsovčki* Vida Pečjaka (r. 1929). S temi otroškimi kulturno-umetniško-izobraževalnimi TV oddajami bomo dobili kar nekakšno otroško antologijo slovenskih likovnikov polpreteklega časa, dokumentirano na elektronskem mediju.

Eka Vogelnik je idejo za oddaje *Pozabljene knjige naših babic* našla v Ameriki. Štipendija Sorosovega sklada Arts Link za vzhodno Evropo ji je omogočila nekajtedensko potovanje po lutkovnih centrih na vzhodnem delu ZDA (od Vermonta do Atlante). Tako je v New Yorku obiskala snemanje ene od oddaj znamenitega ameriškega lutkarja Jima Hensona (1936–2000) *Sezamova ulica*, namenjenih posebej socialno šibkim kategorijam otrok, ki jim slikanice niso dostopne. Vzpodbudno so vplivale nanjo tudi pri nas znane in priljubljene oddaje *The Muppet Show* istega umetnika s psihološko naštudiranimi, nelepimi, a izrazno močnimi mimičnimi lutkami, ki s socialno angažirano vzgojno vsebino, podano na preprost in zabaven način, zastopajo v zgodbah vse kategorije Američanov, ne glede na barvo kože in narodnost, in ob uporabi različnih dialektov in slenga skušajo privabljati najširši krog gledalcev. Ob vsem naštetem je avtorica dobila potrditev za svojo zamisel, kako danes v našem prostoru pritegniti pozornost ob televiziji in računalniških igrinah zraslega otroka. Iz teh vzpodbud vsaj deloma izhajajo tudi smešne in prav tako kot Hensoneve muppetke nelepe Ekine mimične lutke, s katerimi avtorica začenja vsako

animirano zgodbo. Preko nje posreduje otrokom poleg živahne pripovedi in ob spremljavi vokalne in instrumentalne glasbe, ljudskih pesmi in napevov tudi kopico literarnih in likovnih informacij ter plodov pristne ljudske umetnosti. Sceno z lutkami je Eka Vogelnik zasnovala kot nekakšno podstrežje s skrinjo in drugimi značilnimi koroškimi oziroma gorenjskimi atributi in ambientii.

Začetki Ekinih animiranih filmov sodijo v čas vojne v Bosni in z njo povezanimi pribežniki v Slovenijo. Zato je avtorica s svojim izrazitim socialnim čutom namenila vodilno vlogo Škratovki Rajčici, begunki iz Sarajeva, ki z jezikom dokazuje, da ni domačinka. S svojim znanjem, širino in človeško toplino skoraj prekaša strica Joža, glavnega bralca in pripovedovalca pravljic in pesmi v koroškem dialektu, ali Metko Klepetko, lutko otroka, ki se kar naprej zaman poteguje za njej ljubo pravljico, potem pa vedno sprejme Rajčičin izbor. Stricu Jožu in Škratovki Rajčici postavlja številna vprašanja in daje modre otroške pripombe o pravljичnih junakih v zgodbah.

Pri oblikovanju TV serije Pozabljene knjige naših babic predstavljajo poleg režije avtoričin glavni delež klasično ali računalniško obdelane ilustracije petih slovenskih ilustratorjev stare generacije in njihova animacija. Tako je Marijo Vogelnik (r.1914) predstavila s štirimi slikanicami – z *Mojco Pokrajculjo* (koroška ljudska pripovedka, Ljubljana: založba Murenček, 1940), s *Siroto Jerico* (narodna pesem, Ljubljana: Murenček, 1945), s *Trdoglavom in Marjetico* (Fran Milčinski, 1937–1987, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1987, Velike slikanice) in *Kresnicami* (koroška ljudska pesem, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1987, posneto po izdaji iz leta 1946). Hinka Smrekarja (1883–1942) spoznavamo v tej seriji kot ilustratorja *Martina Krpana* (Fran Levstik, Ljubljana: Mladinska

knjiga 1981. Izšlo v zbirki Levi Devžej, po izdaji iz leta 1946), Frana Podrekarja (1887–19964) srečamo v *Butalcih* (Fran Milčinski, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1983, v zbirki Levi Devžej, po izdaji iz 1949), Nikolaja Pirnata (1903–1948) v *Cicibanu* (Oton Župančič, Ljubljana: Umetniška propaganda, 1932) in Franceta Miheliča (1907–1998) v *Najdihojci* (Fran Levstik, Ljubljana: Mladinska knjiga 1951).

Delo režiserke, scenografinke in animatorke izbranih ilustracij je Eka Vogelnik domiselno, ob hkratnem občutku za otrokovo dojemljivost, ponekod dopolnila z akvarelnimi ozadji, da bi črnobeke ilustracije na ekranu delovale izraziteje. Iz podobnega razloga je črnobeke ilustracije včasih tudi kolorirala. Iz komentarjev TV lutk, ki uvajajo gledalca v posamezno zgodbo in posegajo vanje tudi med dogajanjem, mimogrede izvemo, katere zgodbe so bile prvotno v knjigi ilustrirane črnobeke in zakaj, poučeni smo npr. o litografski tehniki, več izvemo o literarnih junakih, o njihovih avtorjih in ilustratorjih. Nasploh nam lutke lahko in s humorjem posredujejo številne informacije na način, ki naj otroka pritegne. Uravnoteženo razmerje med animiranimi ilustracijami, pripovedjo in pripadajočo spremljavo kaže na režiserkino kompleksno zasnovano oddaj in na njen smisel za kolektivno delo, zato v 15 minutah, kolikor traja posamezna oddaja, doživimo pravljico ali pesem kot zaključeno celoto.

Če se posebej osredotočimo na likovno plat oddaj, lahko opazimo v prvi animirani slikanici – *Mojci Pokrajculji* nekaj Ekinih začetnih težav pri animaciji ilustracij, hkrati pa zvestobo originalom Marije Vogelnik, npr. z lepoto občuteno *Mojco Pokrajculjo*, smejočo se luno in volkom z velikim rdečim jezikom in bliskajočimi se očmi v zvezdnati noči.

V *Siroti Jerici* je avtorica z vključitvijo lepe celopostavne lutke – Jerice z

optimističnim zeleno-rumenim akvarel-  
nim ozadjem scene in s prizorom, ko se  
Jerica ob smrti dvigne v nebo, vsaj delo-  
ma zmanjšala tragično vzdušje pesmi.

Pripovedka Frana Milčinskega *Trdo-  
glav in Marjetica* tudi v Ekini animirani  
obliki še vedno kaže ilustratorquine  
secesijske likovne značilnosti, njeno  
veselje do opisovanja vaških dogajanj  
in ambientov ter njeno nagnjenost do  
ekspresivnih potez in rabe močnih  
barv. Posamezni prizori iz animiranega  
filma, kot npr. dvodimenzionalna lutka  
Trdoglava, ki zaradi uroka ne more do-  
hiteti španskega kraljeviča z Marjetico  
na konju, so vsebinsko in likovno zelo  
učinkoviti.

Najbolj dinamično je med slikanica-  
mi Marije Vogelnik animirana koroška  
narodna pesem *Kresnice*. S prizori  
zvonjenja, ognja in plesa deklet-kresnic  
je Eka Vogelnik ob sugestivni glasbi do-  
segla tudi uravnotežen in enakovreden  
likovni izraz.

V *Butalcih* je Eka Vogelnik kar  
najbolj zvesto sledila pisatelju Franu  
Milčinskemu in ilustratorju Franu Po-  
drekarju. Z inventivno kombinacijo TV  
lutk, animiranih ilustracij z dvodimen-  
zionalnimi lutkami, s koloriranjem v  
originalu črnobelih oziroma rjavobelih  
ilustracij (posebej v učinkovitih zeleno-  
rumeno-modro obarvanih nočnih prizo-  
rih) je Eka Vogelnik npr. v humoreski  
*Kako so si Butalci omislili pamet* in prav  
tako v drugih, oblikovno enako občut-  
ljivo strukturiranih animiranih zgodbah,  
poudarila in oplemenitila Podrekarjev  
likovni izraz in nadgradila pisateljevo  
jedko humoristično zgodbo.

S podobno sproščeno ustvarjalnostjo  
se je avtorica lotila *Martina Krpana*. Že  
tako odlične Smrekarjeve črno bele ilu-  
stracije so v animirani obliki pod večšo  
roko režiserke še pridobile na izrazu.  
Rjavo tonirana mogočna postava Krpa-  
na na eni in modro-belo-črni cesar in ves  
cesarski Dunaj na drugi strani ustvarjajo

jasen kontrast med kmečko domačnostjo  
in hladom mesta ter dvora. Podobno kot  
pri *Martinu Krpanu* tudi pri *Butalcih*  
poleg humorističnega podajanja zgod-  
be ugotavljamo oblikovno učinkovitost  
barvnih in črnobelih sestavin.

Če sta bili povesti *Martin Krpan* in  
*Butalci* prvotno namenjeni odraslim,  
sta bila *Najdihojca* in *Ciciban* napisana  
za otroke. Kljub temu se akademskemu  
slikarju in grafiku Francetu Miheliču  
v ilustracijah za pesmi v *Najdihojci* ni  
bilo potrebno posebej prilagajati otro-  
kom. Njegova odlična realistična risba  
in bogata domišljija, ki se je v umetniku  
razbohotila že ob ptujskih kurentih, sta  
sugestivno zaživelji tudi v črnobelih  
ilustracijah Levstikovih otroških pes-  
mi. Eka Vogelnik je znala z izborom  
pesmi za digitalni zapis in z duhovito  
kompleksno animacijo z dvodimenzi-  
onalnimi lutkami, z njihovim delnim  
rahlim koloriranjem in barvno močnimi  
scenskimi ozadji Miheličev likovni jezik  
ne le polno izraziti, temveč ga na zanj  
izjemno primeren način z dinamiko gi-  
banja še poudariti. Glasbena spremljava  
tudi tukaj dogajanje bistveno poživlja.

Z animiranjem *Cicibana* je Eka Vo-  
gelnik kot likovna ustvarjalka opozorila  
na Nikolaja Pirnata, po izobrazbi aka-  
demskega kiparja, ki je z jasno, skopo,  
enostavno, a povedno bogato risbo, po-  
gosto v širokih potezah črtala ali treske  
še danes aktualen, njegove ilustracije  
*Cicibana* pa veljajo za začetek moderne  
opreme naših mladinskih oziroma otro-  
ških knjižnih izdaj. Na animatorkinih  
akvarelnih ozadjih in v nekaj tonih  
porisanih figurah dvodimenzionalnih  
lutk postanejo ilustratorjeve jedrnate  
poteze še bolj očitne. V pesmih *Lenka  
se šeta*, *Zlato v blatni vasi* in drugih je  
avtorica dosegla igrivost in dinamičnost  
s povezavo dveh ali več ilustracij v eno-  
vito celoto.

Likovno najbolj sproščeno se je Eka  
Vogelnik kot animatorka lotila kratkih

spotov posameznih pesmi iz *Najdihojce* in *Cicibana*. Miheličeva fantastična, k surrealizmu nagnjena risba se v animiranih Levstikovih pesmih še bolj razživi, spremljajoči glas trobente pa jo izvirno nadgrajuje. V spotih animiranih Cicibanovih pesmi zopet odkrivamo Pirnatovo čisto risbo, ki je enako suverena, ko govori otrokom ali odraslim.

Samo izostreno likovno gledanje, spoštljiv odnos do avtorjev in poznavanje zakonitosti elektronskega medija so Eki Vogeltnik omogočili veren prenos osebnih rokopisov v animirane filme predstavljenih ilustratorjev.

Vendar oddaje predstavljajo več kot to. Njihova vrednost je v kompleksnosti kulturnega sporočila, v katerem se prepletajo in dopolnjujejo že skoraj pozabljeni likovni, literarni in glasbeni izrazi v mediju, ki danes obvladuje svet, podani pa so na otrokom razumljiv način. Kot take imajo oddaje lahko pomembno izobraževalno vlogo, še posebej primerno

za šole slovenskih otrok v zamejstvu in v tujini. Zato upamo, da jih službe, namenjene ohranjanju slovenskega življa in tradicije v tujini, ne bodo prezrle.

Šest oddaj iz serije Pozabljene knjige naših babic je TVS že predvajala. V jeseni bodo na sporedu v okviru otroških oddaj še *Najdihojca* in *Ciciban*, ki ju bomo videli tudi na knjižnem sejmu v Cankarjevem domu v Ljubljani.

Izvedba animiranega filma zahteva zelo veliko priprav in veliko različnih znanj. Eka Vogeltnik je z ekipo mladih navdušencev pogumno in uspešno stopila tako rekoč na pionirsko pot ohranjanja oziroma obujanja tiste kulturne tradicije, ki naj posebej mladim ljudem pomaga najti svoje korenine in jim dvigati prepotrebno zdravo nacionalno zavest. Umetniki, vzgojitelji in učitelji lepše vloge v svojem življenju skoraj ne morejo odigrati.

*Maruša Avguštin*

## **PRAVLJIČNI VEČERI V MARIBORSKI KNJIŽNICI: PRIPOVEDOVANJE JE UMETNOST**

Mariborski knjižnici je lahko v ponos, da je izročilo pripovedovanja ohranila skozi tri ustvarjalno rodovitna, pravljicam ne vselej naklonjena desetletja, in da danes šteje precejšnje število izjemno privrženih in kakovostnih pripovedovalk. Še pomembnejše pa je, da je po zgledu graških Dolgih noči pripovedovanja sad te bogate tradicije Pravljični dan s Pravljičnim večerom, ki med drugim tudi zaradi nagovarjanja odraslega občinstva predstavlja najdržnejši prispevek k zgodovini pripovedovanja v Mariborski knjižnici.

Prvi Pravljični dan se je zgodil maja 2001 v sodelovanju Mariborske knjižnice in revije *Otrok* in knjiga. Takrat je bil

zasnovan zelo široko in pripovedovanje ni zajelo samo enot Mariborske knjižnice, ampak se je razširjalo kar nad vse mesto. Pripovedovalo se je po vrtcih in šolah, na Pedagoški fakulteti, na valovih Radia Maribor ter po kavarnah in čajnicah. Vrhunec Pravljičnega dne je bil Pravljični večer, namenjen odraslemu občinstvu. V prepolni Dvorani Rotovž so se zbrali pripovedovalci iz vse Slovenije: Ljoba Jenče, Bina Štampe Žmavc, Anja Štefan, Lilijana Klemenčič, Sonja Matijevič, Zdenka Gajser in glasbena skupina Trutamora Slovenica.

Naslednji Pravljični dan je v organizaciji Mariborske knjižnice potekal istočasno s simpozijem *Iskanje mitskega v*

sodobni mladinski književnosti, ki ga je organizirala revija *Otrok* in knjiga, in je že dobil jasnejši obraz. Pripovedovanje je seveda potekalo po enotah Mariborske knjižnice, na Radiu Maribor, pripovedovanje po kavarnah in čajnicah iz prejšnjega leta pa se je strnilo v eno samo čajnico, kjer so nastopile Stanka Breznik, Zdenka Gajser, Liljana Klemenčič, Suzana Slavič, Zdenka Struc, Melita Zafošnik in Marija Završnik. Kakor prejšnje leto, je bil tudi tokrat krona Pravljičnega dne Pravljični večer. Potekal je v Kulturnem centru Sinagoga, kjer so v večji, a znova prepolni dvorani pripovedovali Ljoba Jenče, Anja Štefan, Liljana Klemenčič, Liljana Praprotnik Zupančič, Mady Conde, Vesna Racman Radovanovič, Tone Obadič in Zdenka Gajser. Večer sta zaključila glasbena gosta Klarisa M. Jovanović in Venó Dolenc.

Nekaj čisto posebnega je bil letošnji Pravljični dan, ki je skupaj s Pravljičnim večerom nedvomno povedal, da je že tretji po vrsti in se z umirjeno predanostjo in natančnostjo osredotočil na samo bistvo: z lahkoto je potrdil, da je pripovedovanje umetniško ustvarjanje. Obsežnost iz prejšnjih dveh let je zamenjala globina. Pripovedovanje se je skrčilo na enote Mariborske knjižnice in seveda nepogrešljiv Pravljični večer, pripovedovanje po mestu pa je zamenjala Pravljična šola. Kakor ji ne gre odrekati pomembnosti zaradi predavateljic Zdenke Gajser, Ljobe Jenče, Liljane Klemenčič in Sonje Trplan, je pravzaprav še pomembnejša zaradi slušateljic. Odziv knjižničark iz drugih splošnih in šolskih knjižnic, učiteljic in vzgojiteljic je namreč bil presenetljivo velik. Udeleženke so si izmenjevale svoje izkušnje, predvsem pa so se ob strokovnem vodstvu predavateljic seznanjale z uporabnimi vsebinami umetnosti pripovedovanja ter se učile novih tehnik doživljajske prakse.

Prečiščenost, ki je opredeljevala Pravljični dan, se je s Pravljičnim večerom še bolj izkristalizirala. Celó Viteška dvorana Mariborskega gradu je bila 29. maja ob 21. uri premajhna, saj je premamila večino udeleženk Pravljične šole in presenetljivo veliko število poslušalcev, ki uživajo ob pripovedovanju.

Če je prejšnji dve leti Pravljični večer gostil cel spekter pripovedovalcev, ki je bil tako po načinu kot kakovosti pripovedovanja izjemno raznoter, so letos nastopile le tri skrbno izbrane pravljíčarke, ki so med seboj sicer popolnoma različne, a so kljub vsemu uspele stkati eno samo zaključeno zgodbo.

Ljoba Jenče pravzaprav do popolnosti obvladuje umetnost pripovedovanja: z izdelanim in izpiljenim gibom in glasom, ki ju izvrstno obvladuje ne samo v pripovedovanju, ampak tudi v petju, z igranjem na ljudska glasbila ter s pretehtanim kostumom in obvladovanjem narečij slovenskega jezika. Z vsem naštetim bi se pravzaprav z lahkoto približala gledališkemu nastopu, še posebej letos, ko je bila v primerjavi s prejšnjima letoma nenavadno razposajena. A prav nasprotno: na tako pristno pripovedovalsko umetnost, kot jo je moč srečati pri Ljobi Jenče, zlepa ne naletiš. Pripovedovalski razpon Liljane Klemenčič ni tako širok, a ne na račun kakovosti. Ustvarjena je za pripovedovanje hudomušnih, malo robotih zgodb. S svojo neposrednostjo, toplino in temperamentnostjo zmeraj uspe poživiti še tako ovenelo občinstvo.

Če se kaže moč prejšnjih dveh pripovedovalk tudi v uporabi zunanjih sredstev, je moč pravljíčarke Zdenke Gajser ravno v askezi: brez vsakršnih pomagala poslušalca odpelje v zgodbo tako zelo, da ji na trenutke preneha slediti in ga zanimajo le še občutja.

Letos je dogajanje popestril glasbeni duo *Energysounds*, ki je bil usklajen s temo delavnice, saj je koncert med

drugim temeljil tudi na izkušnjah meditacijskih tehnik in sodobnih raziskav vibracijske medicine. Poigravanje z zvoki in komuniciranje med obema nastopajočima je bilo presunljivo in najbrž tudi glasbeni del še ni bil tako izjemen kot letos. A kakor so se izrazito pokazale vse dobre strani pravljirnega dneva, je na površje priplavala tudi slaba stran. Če se je prejšnji leti samo nakazovalo, da se časovna tehnica preveč nagiba v glasbeni del, je bilo to letos očitno. Glede na presenetljiv odziv občinstva na pripovedovanje bi lahko prihodnje Pravljirne večere s precejšnjo gotovostjo zasnovali tako, da bi se povečal delež pripovedovanja, glasbeni delež pa bi bil res zgolj popestritev ali pa ga sploh ne bi bilo.

Uspešnost letošnjega Pravljirnega dne in posebej Pravljirnega večera je plod obeh preteklih izkušenj. Zdi se, da je odkrita čarobna formula: pripovedovanje po enotah Mariborske knjižnice in Pravljirna šola čez dan, v Pravljirnem večeru pa le nekaj skrbno izbranih pripovedovalcev in majhen glasbeni delež.

Letošnji pravljirni večer ni bil več predstavitev pripovedovanja, nasprotno, bil je izjemen umetniški večer s presežkom. Zdaj lahko le upamo, da bosta po-

stala tradicionalna oba: Pravljirni večer in umetniški presežek.

Na koncu naj bo tudi meni dovoljen pravljirni izlet:

»Na severu žalostnega mesta so stale mogočne tovarne, v katerih /.../ so pravzaprav izdelovali žalost, jo pakirali in razpošiljali po svetu, ki je očitno ni imel nikoli dovolj. /.../ In v srcu mesta, za starim območjem porušenih stavb, ki so bile podobne strtim srcem, je živel srečni mladenič, imenovan Harun, edini otrok pravljirčarja Rašida Kalife, ki je zaradi svoje vedrosti slovel po vsem nesrečnem velemestu in ki si je zaradi neusahljivega studenca velikih, majhnih in vijugavih zgodb pridobil ne samo enega, ampak dva vzdevka. Za svoje občudovalce je bil Rašid, Morje predstav, prekipevajoč od veselih zgodb, kot je bilo morje polno čemernih rib; za svoje ljubosumne nasprotnike pa je bil Bla šah. Za svojo ženo Sorajo je bil Rašid dolga leta ljubeč mož, kot si ga je sploh mogoče predstavljati, in v teh letih je Harun odraščal v domu, v katerem je imel namesto bridkosti in namrščenosti vselej na smeh pripravljenega očeta in materin zvenki, pojoči glas.«

(Rushdie, Salman: *Harun in morje zgodb*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1993, str. 7)

*Andreja Babšek*



## 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 besedilu obvezno priloži ime institucije, na kateri dela, in svoj domači ter elektronski naslov.

Če rokopis ni sprejet, urednica avtorja pisno obvesti.

Ob izidu revije dobi 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). Sinopsisi bodo objavljeni 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 okensko 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 Snój: *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 enega 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.

## POPRAVKI

V 56. številki *Otrok in knjiga* sta v kazalu izpadli imeni avtoric dveh prispevkov, in sicer:

Alenke Glazer, ki je napisala literarnozgodovinski uvod k ponatisu članka Oskarja Hudalesa *Prispevek k vprašanju mladinske književnosti* (str. 21–23), in Anice Derganc, ki je v rubriki *Ocene* – poročila podrobno predstavila vsebino lanskega letnika revije *Children's Literature in Education* (str. 101–105).

V razpravi Zoltana Jana *Skok iz otroštva v novejših slovenskih romanih* pa je v bibliografskih opombah ostala napaka pri navajanju avtorja romana *Namesto koga roža cveti* (str. 18). Namesto Ferija Lainščka je naveden Vlado Kreslin, ki je avtor priljubljene uglasbene pesmi, po kateri je roman dobil svoj naslov.

# VSEBINA

## RAZPRAVE

- Igor Saksida: *Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli* . . . . . 5  
Meta Grosman: *Leposlovno branje in pouk po meri  
današnjih mladih in njihovih potreb* . . . . . 19

## O MLADINSKIH KNJIŽNIH ZBIRKAH

- Marjana Kobe: *Pol stoletja mladinskih knjižnih zbirk  
Sinji galeb in Čebelica* . . . . . 30  
Tilka Jamnik: *V literaturo na krilih Čebelic in Sinjih galebov* . . . . . 37  
Maruša Avguštin: *Ob 50. obletnici knjižnih zbirk Sinji galeb in Čebelica  
Likovno razmišljanje* . . . . . 42

## IBBY NOVICE

- Lilia Ratcheva-Stratieva: *Mladinske knjige za boljši svet* . . . . . 54  
Tanja Pogačar: *Kandidature za »IBBY Honour List« 2004* . . . . . 63  
*Kandidature za »The Astrid Lindgren Memorial  
Award for Literature« 2004* . . . . . 63  
*Kandidature za »Ibby-Asahi Reading Promotion Award« 2004* . . . . . 64  
*Pisateljica Desa Muck na 3. mednarodnem literarnem  
festivalu v Berlinu* . . . . . 64  
*Japonske nagrade mladim slovenskim likovnikom* . . . . . 64

## IN MEMORIAM

- Zvezdana Majhen: *Lirične vinjete Lucijana Reščiča (1946–2003)* . . . . . 65

## ODMEVI NA DOGODKE

- Poslanica ob 8. septembru, mednarodnem dnevu pismenosti* . . . . . 68  
Meta Grosman: *Pogovor o prebranem besedilu* . . . . . 69

## OCENE – POROČILA

- Meta Grosman: *Novi pogledi na mladinsko književnost* . . . . . 72  
Maruša Avguštin: *Televizijska serija Pozabljene knjige naših babic* . . . . . 77  
Andreja Babšek: *Pravljični večeri v Mariborski knjižnici:  
pripovedovanje je Umetnost* . . . . . 80

# CONTENTS

## ARTICLES

- Igor Saksida: *The Communication Classes of Literature in Primary Education* . . . . . 5
- Meta Grosman: *Literary reading and teaching tailored to suit the young and their needs* . . . . . 19

## SYMPOSIUM »SLOVENE CHILDREN'S BOOK COLLECTIONS«

- Marjana Kobe: *50 years of children's book collections Sinji galeb and Čebelica* . . . . . 30
- Tilka Jamnik: *About the readers and reading of the book collections Čebelica and Sinji galeb* . . . . . 37
- Maruša Avguštin: *Artistic reflection on the 50<sup>th</sup> anniversary of the book collections Čebelica and Sinji galeb* . . . . . 42

## BBY NEWS

- Lilia Ratcheva-Stratieva: *Children's books for the better world* . . . . . 54
- Tanja Pogačar: »IBBY Honour List« 2004 candidacy . . . . . 63
- »The Astrid Lindgren Memorial Award for Literature« 2004 candidacy . . . . . 63
- IBBY Asahi Reading Promotion Award 2004 candidacy . . . . . 64
- Writer Desa Muck at 3<sup>rd</sup> International Festival of Literature in Berlin . . . . . 64
- The Japanese awards to young Slovene artists (The Kanagawa Biennial World Children's Art Exhibition) . . . . . 64

## IN MEMORY OF

- Zvezdana Majhen: *Lyrical vignettes by Lucijan Reščič (1946–2003)* . . . . . 65

## RESPONSES TO EVENTS

- The Slovene missive on 8<sup>th</sup> September; International Day of Literacy* . . . . . 68
- Meta Grosman: *Discourse about a read text (a report about the Symposium, organised by the Slovene Reading Association)* . . . . . 69

## REVIEWS – REPORTS

- Meta Grosman: *New Approaches to Children's Literature* . . . . . 72
- Maruša Avguštin: *TV series »The Forgotten Books of our Grannies«* . . . . . 77
- Andreja Babšek: *Fairy-tales evenings in Maribor library: Story telling is Art* . . . . . 80

OTROK IN KNJIGA

57

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 2003	LETNIK 30	ŠT. 57	STR. 1–88
-----------------	--------------	-----------	--------	-----------