

8 Napoved poslušanja/gledanja mladinskega literarnega besedila in spontana recepcija

Tako smo torej zaključili motivacijo – pripravo otrok na branje mladinskega literarnega besedila. Zanj smo porabili veliko časa in veliko energije. Otroci so kot hiše, ki z odprtimi okni in vrati čakajo, kdo bo prišel/kaj bo prišlo. To je stanje, ki ga velja v kar največji meri izkoristiti za njihovo srečanje z literarnim svetom, na katerega smo jih tako skrbno pripravljali. Toda preden začnemo pripovedovati in nato brati, preden zavrtimo radijsko igro ali posnetek gledališke/lutkovne predstave, moramo narediti še nekaj:

8.1 Literarnoestetsko doživetje moramo napovedati

Klasična didaktika pripisuje napovedi vzgojno-izobraževalnega cilja predvsem motivacijski učinek, saj naj bi obveščenost učencev o ciljih didaktične komunikacije otroke dodatno spodbudila k delu. No, praksa, ki jo po navadi vidimo v šoli, ne opravlja ne prve (s književno didaktiko) ne druge (z občo didaktiko) zadane naloge, saj po končani motivaciji učitelj po navadi le pove npr., da bomo danes brali berilo s tem in tem naslovom, ali v slabši varianti, da bomo brali o dečku, ki se ni maral umivati, ali o deklici, ki ni ubogala mame. Potem učiteljica po navadi obrne razredu hrbet in na tablo napiše naslov besedila.

Otroci se potopijo v šolske nahrbtnike in začnejo iskati pravi zvezek, odpirajo peresnice, sprašujejo, ali smejo h košu za smeti, ker bi si morali ošiliti svinčnik, začne se debata, ali je treba ta naslov prepisati z rdečo barvico ali ne in ali je treba pisati na novo stran, ko pa je na prejšnji še pet vrstic prostora. (To je odvisno od tega, ali učiteljica predvideva, da bomo berilo tudi prepisovali/ilustrirali ali ne – in jo je treba torej povprašati). Skratka, v razredu nastane živahna aktivnost, ki nima nobene zveze ne z motivacijo ne z literarnim svetom, v katerega bi radi učence že čez kakšno minuto predstavili.

Ker tako izpeljan didaktični korak napovedi vzgojno-izobraževalnega cilja ne izpolnjuje ne literarnodidaktičnega ne občedidaktičnega cilja, je seveda neustrezen. Še posebej je neplodno zapisovanje naslova besedila na tablo, saj povzroči več škode kot koristi, otroci pa bodo tudi brez njega lahko videli vizualno podobo naslova v fazi individualnega neusmerjenega tihega branja.

NAPOVED POSLUŠANJA/GLEDANJA MLADINSKEGA LITERARNEGA BESEDILA ima v komunikacijsko-recepcijskem modelu poučevanja mladinske književnosti več zelo pomembnih nalog:

- posreduje literarnozgodovinsko znanje,
- uzavešča komunikacijsko situacijo: avtor-besedilo-otrok,
- posreduje literarnoteoretično znanje,
- povezuje motivacijo z recepcijo,
- dodatno motivira za recepcijo.

8.1.1 LITERARNOZGODOVINSKO ZNANJE

Prva naloga napovedi vzgojno-izobraževalnega cilja je t. i. **lokalizacija besedila**, najava avtorja in naslova literarnega dela, ki ga bomo brali. Pri branju mladinske književnosti seveda ne gre v prvi vrsti za življenjepise pisateljev in značilnosti zgodovinskih in stilnih obdobij, v katerih so pisali. To je naloga ukvarjanja z nemladinsko književnostjo. A to ne pomeni, da bi bila najava z lokalizacijo mladinskega književnega besedila kaj manj pomembna kot najava nemladinskega literarnega besedila. Že v prvem razredu prvega triletja namreč navajamo otroke na

red stvari v literarni zgodovini:

avtor, naslov, besedilo.

Seveda ne gre za nekakšno poučevanje (in nato učenje ter spraševanje) literarne zgodovine. Toda z vztrajnim ponavljanjem tega reda, kar pomeni: če se bo reda držal učitelj (tudi takrat, ko bo spraševal, kaj so otroci brali doma ali kaj bi želeli poslušati v času, ki je namenjen dolgemu glasnemu branju), se bodo miselne sheme **avtor, naslov, besedilo** navadili tudi otroci. Tako pa bomo dosegli še nekaj: otroci bodo kmalu opazili, da se **nekatera imena pojavljajo večkrat**, druga pa le redko, da so torej nekateri pisatelji napisali za otroke več lepih reči kot drugi, ki so jih napisali manj. Ta pogostejša imena si bodo zapomnili in tako že v prvem triletju vedeli, da imamo v slovenski književnosti pesnika Župančiča, tistega, ki je napisal Cicibana, pesnika Grafenauerja, tistega, ki si je izmislil Pedenjpeda, pesnico Svetlano Makarovič, tisto, ki je ustvarila Sapramiško in domišljavega ježa. Kasneje se bo tako prvo poznavanje imen slovenske literarne zgodovine mladinske književnosti le še dopolnjevalo, in sicer na dva načina:

1. ob srečevanju s slovensko nemladinsko književnostjo bodo otroci v mnogih primerih ugotovili, da mnoge njene osrednje avtorje že poznajo – zato, ker so zakonitosti slovenskega literarnega prostora nekoliko drugačne od literarne stvarnosti drugih narodov. Literarni kritiki mladinske književnosti v mednarodnem prostoru namreč ugotavljajo, da postanejo avtorji mladinske književnosti tisti pesniki in pisatelji, ki se niso mogli uveljaviti kot avtorji nemladinske književnosti. O tem, ali je to res ali ne, tečejo velike polemike in mnenja so vroče deljena. A tovrstna prepiranja v naši literarni zgodovini niso potrebna, saj je naš literarni prostor nedeljen. Za slovensko književnost namreč velja, da pišejo pesniki (in nekoliko redkeje pisatelji) tako za odrasle kot tudi za otroke. In če pogledamo, kateri so tisti avtorji, ki jih občutimo kot osrednje avtorje mladinske književnosti, vidimo, da gre hkrati tudi za imena, ki jim *pregledi slovenske književnosti* namenjajo največ prostora.

2. A to še ni vse: književna veda (npr. Saksida, 1994a) ugotavlja, da je opus avtorjev, ki pišejo mladinsko in nemladinsko književnost, največkrat monoliten in da uporabljajo avtorji (tako kadar je naslovnik njihovega ustvarjanja odrasli bralec, kot takrat, kadar je naslovnik njihovega ustvarjanja mladi bralec) isto poetiko. To pa pomeni, da dobiva didaktični korak najave z natančno **lokalizacijo besedila, ki zmeraj imenuje tako avtorja kot tudi naslov literarnega dela**, novo dimenzijo, saj se začne tako ustvarjati ne le znanje, **kdo je kdo v slovenski mladinski književnosti**, ampak tudi miselna shema, **kdo je kdo v slovenski književnosti in kakšne vrste literarnoestetskega doživetja** lahko pričakujem ob branju/poslušanju/gledanju njegovih del.

8.1.2 UZAVEŠČANJE KOMUNIKACIJSKE SITUACIJE: AVTOR-BESEDILLO-OTROK

Potem ko so otroci opazili, da ima literarno besedilo avtorja, postane jasna tudi **komunikacijska situacija**. Avtor namreč ne piše kar tako. Pisatelj piše zato, ker bi rad otrokom nekaj povedal. Nekateri tipi napovedi vzgojno-izobraževalnega cilja so usmerjeni prav v uzaveščanje te komunikacije med avtorjem in otrokom. Tako lahko npr. Pečjakovega Drejčka in tri Marsovčke najavimo takole:

"Ali mislite, da so vesoljčki že kdaj obiskali Zemljo?"

"Mogoče so prišli pa so spet odšli in nihče jih ni videl. Mogoče so prišli in jih je kdo videl, pa nam tega ni hotel povedati. Mogoče so prišli in jih je kdo videl, pa tistemu, ki je o tem pripovedoval, nismo verjeli?"

Najbrž je bilo tako!

Mislím, da so obiskali pisatelja Vida Pečjaka, ko je bil še deček!

Veste, zakaj tako mislim?

Zato, ker nam o tem pripoveduje v knjigi Drejček in trije Marsovčki."

Tako smo uzavestili dialoški karakter komunikacije med avtorjem in bralcem. Avtor po taki najavi ni več packa na papirju, ki se jo je treba naučiti na pamet, ker te utegne učiteljica po njem vprašati, ampak postane zanimiva oseba, ki se ji je zgodilo nekaj res posebnega, res izjemnega in je treba res prebrati to knjigo, da bomo videli, kako je bilo s tem marsovskim obiskom.

Uzaveščanje kategorije avtorja literarnega besedila in njegove vloge v komunikacijski situaciji produkcije (in planirane recepcije) literarnega dela pa je pomembno tudi za doseganje tistega cilja v književnem kurikulumu, ki predvideva

- **razlikovanje avtorja in pripovedovalca** literarnega besedila in nato
- razvijanje zmožnosti zaznavanja in razumevanja **vloge pripovedovalca v literarnem besedilu**.

8.1.3 RAZLIKOVANJE AVTORJA IN PRIPOVEDOVALCA LITERARNEGA BESEDILA

V začetku recepcijskega razvoja sta v otroški zavesti avtor in pripovedovalec zlitii kategoriji. Najprej otrok sploh ne opaža razlike med govorno situacijo pripovedovanja literarnih zgodb, pa naj so to pravljice, povestice, zgodbe, ki jih srečuje v pesemski obliki, od pripovedovanja zgodb, **ki so se res zgodile**, zgodb, jih odrasli pripovedujejo o tem, kako je bilo, ko so bili sami še majhni, kaj se je zgodilo na poti iz službe, ali o tem, kako bo, ko bomo šli v nedeljo k babici. Skratka, **otrok ne ločuje pragmatične komunikacijske situacije od komunikacijske situacije recepcije literature**, ki se (med drugim) ločujeta tudi po tem, da je v

- ❖ **pragmatični komunikacijski situaciji** avtor (tisti, ki si je besedilo izmislil) sočasno tudi pripovedovalec in
- ❖ da sta v **literarnorecepcijski "govorni" situaciji** avtor in medij (torej tisti, ki v realni recepcijski situaciji pripoveduje, bere) različni zgodovinski osebi.

Zmožnost razlikovanja pragmatične in recepcijske situacije se v otrokovem recepcijskem razvoju zgodi že zelo zgodaj, v literarnoestetsko spodbudnem okolju po navadi še pred vstopom v šolo. Pri tistih otrocih, ki niso bili deležni spodbud iz okolja in zdi se, da jih je ob naraščanju vpliva novih medijev vse več, pa je treba ustvarjati pogoje za razvoj tovrstnega razlikovanja v šoli tudi v okviru faze najave in lokalizacije literarnoesteskega doživetja.

8.1.3.1 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI ZAZNAVANJA IN RAZUMEVANJA VLOGE PRIPOVEDOVALCA V LITERARNEM BESEDILU

Potem ko otrok začne zaznavati avtorja literarnega besedila, so ustvarjene možnosti, da začnemo počasi razvijati tisti segment njegove recepcijske zmožnosti, ki je povezan z **zaznavanjem pripovedovalca kot literarne kategorije in njegove vloge v literarnem besedilu**. Če namreč avtor za svojo izpoved/pripoved izbere način **prvoosebne pripovedi** (prvoosebne pripovedovalca), s tem seveda ne dosega enakih literarnih in literarnorecepcijskih učinkov, kot če izbere **tretjeosebne pripovedovalca**. In tudi takrat, kadar se odloči za prvoosebno pripovedovanje, to ni njuno "njegova" prvoosebna pripoved, saj lahko poskrbi za to, da bo bralcu jasno, kako je **sam le pripovedovalec zgodbe, ki mu jo je pripovedoval kdo drug**, ali pa je morda **pripovedovalec zgodbe, ki mu je sicer ni nihče povedal, a je o njej le nekako poučen (pač ve)**. Zgodba s pripovedovalcem kot znotrajliterarno kategorijo se lahko še bolj zapleta tudi v mladinski literaturi, zato se zdi pomembno, da začnemo kar se da zgodaj razvijati tudi zmožnost razlikovanja avtorja in pripovedovalca (pripovedovalcev) v mladinskem književnem delu.

To pa je mogoče le, če v fazi najave in lokalizacije literarnega besedila uzavestimo komunikacijsko situacijo avtor-besedilo-bralec. Oglejmo si dva primera:

V fantastični pripovedi Alenke Goljevšček Čudozgode je avtorica za pripoved izbrala prvoosebnega pripovedovalca. Iz odlomka, ki ga najdemo v enem izmed beril (Golob, Kordigel, Saksida, 1999), je iz končnice glagolov mogoče razbrati, da gre za moško osebo, ki je sočasno tudi ena izmed književnih oseb. Iz odlomka sicer ne izvemo naravnost, koliko je oseba stara, vendar iz rabe slenga in iz njegovega odnosa do mlajšega brata lahko upravičeno sklepamo, da gre za pubertetnika. Če smo pred branjem odlomka poskrbeli za to, da so otroci opazili avtorico, nam v fazi interpretacije, ko poskrbimo za to, da otroci opazijo posredne besedilne signale, ki služijo v besedilu za tvorjenje predstave književne osebe, ki zgodbo pripoveduje, ne bo treba storiti drugega, kot da otroke, potem ko bodo na naše vprašanje po tem, kdo zgodbo pripoveduje, odgovorili, da neki fant, opozorimo še na avtorico: "Alenka Goljevšček! Alenka ni fant. Ali ne? Avtor in pripovedovalec torej nista isto. Vsaj v tej fantastični pripovedi ne." In to zadostuje. Ob kaki drugi priložnosti pa spet □ in začela se bo tvoriti tudi literarnoteoretična miselna shema o vlogi pripovedovalca v literarnem besedilu.

Oglejmo si še drugi primer:

V klasični mladinski povesti Martin Krpan njen avtor Fran Levstik začne svojo pripoved tako, da natanko opiše komunikacijsko situacijo, v kateri je izvedel povest o Martinu Krpanu z Vrha:

"Močilar mi je časi kaj razkladal od nekdanjih časov, kako so ljudje živeli in kako so imeli to in to reč med sabo. Enkrat nedeljo popoldne mi je v lipovi senci na klopi pravil naslednjo povest:"

Tudi tukaj velja: če smo v fazi najave in lokalizacije besedila poskrbeli, da so otroci opazili avtorja, bomo lahko v fazi interpretacije usmerili njihovo pozornost še na zapleteno komunikacijsko situacijo pripovedovalec-avtor, pripovedovalec-bralec:

V ta namen lahko uporabimo naslednjo nalogo:

□ Razmislimo o avtorju, pripovedovalcu, o glavni književni osebi, o bralcu zgodbe.

Kdo izmed njih se imenuje Fran Levstik?

Katero vlogo opravlja Močilar?

Kdo je Krpan?

In kdo si ti?

- Kdo pripoveduje komu o kom?

Dopolni:

Najprej-----pripoveduje.----- o
----- .
IN potem se ----- odloči, da bo to zgodbo pripovedoval
bralcu. Torej tebi.

□ Torej: Fran Levstik pripoveduje----- o tem, kako mu je -----
pripovedoval o ----- . (Kordigel, 2004).

In če bomo ob Levstikovem Martinu Krpanu brali/gledali še slikanico/strip, ki jo je po Levstikovi literarni predlogi leta 1997 narisal Miki Muster, bomo imeli priložnost z otroki opazovati še mnogo bolj zamotano komunikacijsko situacijo produkcije, pripovedovanja in recepcije literarnega besedila □ in vse to ob mladinski književnosti!

8.1.4 LITERARNOTEORETIČNO ZNANJE

Ob tem ko najjavljamo literarno besedilo in ko ga lokaliziramo, nikakor ne smemo izpustiti tudi njegove **literarnovrstne opredelitve**. Tako bodo otroci zelo hitro prišli do prvega znanja o literarnih zvrsteh in vrstah. Seveda to ne pomeni, da se bomo začeli poglobljati v zapletene sisteme določanja metričnih sistemov te ali one vrste lirskih pesmi, da se bomo izgubljali v značilnostih romana in se poglobljali v razlike med klasično in moderno fantazijsko pravljico.

Postopek pridobivanja literarnoteoretičnega znanja se ob recepciji mladinske literature začne iz obratne smeri.

Oglejmo si vso stvar поблиže na primeru *pravljice*:

Za pravljico sámo se začne klasični pouk zanimati šele relativno pozno. Praviloma takrat, ko otroci (večinoma) pravljic ne berejo več, takrat, ko je spontani interes zanje že zamenjal interes za realistično prozo, nabito z dogajanjem.

Po enajstem, dvanajstem letu začnejo otroci v šoli brati tudi odraslo literaturo. V tem kontekstu začnejo spoznavati literarno zgodovino in po kronološki nujnosti ljudsko slovstvo □ v okviru tega pa seveda pravljico.

In kaj izvedo na tem mestu o pravljici?

Da je pravljica obsežna izmišljena zgodba, da jih poznamo več vrst in da jih delimo v čudežne in realistične, da pri čudežnih poganjajo dejanje čudežni pripomočki, pri realističnih pa junakova iznajdljivost. (Kocjan, Šimenec, 1994:134)

Ali: da je pravljica krajša prozna pripoved o čudežnih/fantastičnih dogodkih, predmetih in zmožnostih, brez časovne/krajevne opredelitve ("nekoč v deveti deželi"), zoper izkustveno pamet in znanje o naravnih zakonitostih; vendar v lastnem pravljiskem svetu ... logična, koherentna. - Da je

etična osnova pravljice kar se da enostavno nasprotje med dobrim in zlim, pri čemer je za konec dobro nagrajeno in zlo kaznovano. (Kmecl, 1976: 185)

Ali: da je pravljica kratka zgodba, sestavljena v verzih ali prozi. Da je njena posebnost v primerjavi s pripovedko neverjetnost, čudežnost, nestvarnost likov in dogodkov, vendar pomešanih s stvarnostjo, ki je verjetna, to pa tako, da oboje ni lokalizirano v konkreten zgodovinski čas in prostor. Da je to dvoje v pravljici splošno in abstraktno kot poseben svet poleg zgodovinsko stvarnega. In da so junaki pravljic splošni, ne pa individualno določeni kot v pripovedkah ali tudi bajkah. (Kos, 1983: 180)

Tak pristop je sporen najmanj iz treh razlogov:

1. Vse našteje definicije pravljice so zapisane v jeziku, ki je otrokom, starim dvanajst let, nerazumljiv.

2. Kar otroci izvedo o strukturi pravljice, ni dovolj. Tovrstno znanje namreč ne zadostuje za branje razumevanje in vrednotenje pravljčnih besedil na ravni refleksivne recepcije, katere predpogoj je poznavanje literarnovrstne strukture zato, da bo lahko bralec črpal literarnoestetski užitek iz *prepoznavanja pripovednega postopka v procesu usvajanja ali zavračanja literarnoteoretične norme (tradicije)*. Kar se otrok uči **o pravljici na ta način, namreč za razumevanje pravljice ni bistveno!** Tako literarnoteoretično znanje vodi namreč h globlji recepciji le na ravni branja z žanrskim prenosom – torej na ravni "odraslega" branja pravljice. **Na ravni branja pravljice kot mladinske literature** pa so pomembni čisto drugi elementi literarnoteoretične **miselne sheme pravljica**: *prepoznavanje besedilne vrste po zanjo značilni uvodni frazi, za pravljico značilni pripovedni ton, tipične zaključne fraze, pravljčni dogajalni lok, za pravljico značilne književne osebe in njihova bolj ali manj določena vloga v pravljčnem svetu, apriorna harmonija vseh realizacij*

3. *Tretji problem klasičnega pristopa k usvajanju literarne teorije* pa je tudi v tem, da začenja šolska literarna teorija pridobivati znanje o pravljici popolnoma **od začetka**. Obnaša se, kot da se otroci s pravljico srečujejo prvič in kot da o njej še ničesar ne vedo. Vzrok za tako ravnanje je verjetno v dejstvu, da otroci svojega znanja o pravljici kot literarni vrsti preprosto ne znajo upovediti, tudi če jih po njem eksplicitno vprašamo – kar pa seveda ne pomeni, da ob recepciji pravljic niso prišli do nikakršnih spoznanj. To seveda ne drži! V poglavju o razvoju otrokove recepcijske zmožnosti smo natanko opisali, kako nastajajo otroške miselne sheme o značilnosti posameznih književnih vrst, kako zgodaj začnejo nastajati v literarnoestetsko spodbudnem okolju in kako bogate so lahko ob vstopu v šolski sistem književne vzgoje. Poleg tega pa so elementi, ki so del otrokovega pravljiskega, fantastičnopripovednega, realističnopripovednega ... horizonta pričakovanja tisti, ki so pomembni za otrokovo doživljanje mladinske literature.

Če torej želimo, da bodo otroci **miselne sheme, ki so nastale v nešteti recepcijskih situacijah ob branju/poslušanju pravljic pred njihovim vstopom v šolo, v šoli izkoriščali za uspešno književno vzgojo,** in če hočemo, da bodo obstoječe miselne sheme dopolnjevali, moramo nenehno paziti na to, da **bo vsaka literarnorecepcijska situacija natanko označena glede na to, s katero že obstoječo miselno shemo jo je treba primerjati.** Ali drugače: **otroci morajo zmeraj vedeti, s katero vrsto literarnega besedila imajo opraviti.** Če bomo ob besedilih vztrajno ponavljali njihovo literarnovrstno opredelitev, bodo otroci iz literarnoestetsko spodbudnega okolja imeli priložnost dograjevati obstoječe literarnovrstne miselne sheme, tisti iz literarnoestetsko nesposobnega okolja pa bodo sčasoma vedeli, kaj naj približno pod nekim terminom pričakujejo.

Tako bomo dosegli dva cilja:

- Otrokov literarnoestetsko doživetje ob mladinski literaturi bo globlje, saj **bo črpal literarnoestetski užitek iz prepoznavanja znanega - ne le na ravni zgodbe, ampak tudi na ravni strukture,**
- kasneje, v tretjem triletju in v srednji šoli, pa **se literarnoteoretični pouk ne bo več gibal v praznem prostoru, kot se to dogaja sedaj, saj bodo morali otroci napraviti le posplošitve iz vrste konkretnih besedil, ki so jih že spoznali.**

Nekatere teh posplošitev pa lahko seveda opravimo že prej, celo v prvem triletju □ v okviru najave literarnega doživetja: Pred pripovedovanjem in branjem lahko na primer napovemo, da bomo brali ljudsko pravljico, in dodamo:

"Kdo ve, kaj je ljudska pravljica?"

"Ljudska pravljica je pravljica, ki si je ni izmislil čisto pravi pisatelj. Mož namreč ni bil pravi pisatelj, ker ni znal pisati. (V starih časih sploh ljudje niso bili zelo učeni in tudi večina odraslih ni znala pisati!) Toda njegova pravljica je bila tako lepa, da so ga ljudje zmeraj znova prosili, naj jim jo pove. In ti ljudje so jo potem pripovedovali svojim otrokom. Zmeraj znova. Ti otroci so zrasli, postali so očetje in mame. In svojim otrokom so pripovedovali svojo najlepšo pravljico. In tudi njihovi otroci so zrasli. In tako so se take najlepše pravljice ohranile do danes!"

8.1.5 POVEZOVANJE MOTIVACIJE IN RECEPCIJE

Napoved vzgojno-izobraževalnega cilja ima v komunikacijsko-recepcijskem modelu poučevanja mladinske književnosti poleg drugih še prav posebno funkcijo. **Povezuje namreč motivacijo z naslednjo fazo učne ure, z recepcijo**, in jo osmišlja.

Če smo pri motivaciji razgrnili otrokov horizont pričakovanj tako, da smo osvetlili neki problem ali da smo pridobili kak abstraktni pojem, nanizali vrsto spominskih slik okrog besed in tako oblikovali pojme, potem **napoved besedila oblikujemo tako, da nakažemo, kako se bomo v literarnem besedilu s temi rečmi še srečali**.

□ Npr. po motivaciji s pridobivanjem pojma: "zapovedi, prepovedi in kazni", v okviru katere smo tvorili pravljice o najbolj pridnem dečku na svetu, nato uzavestili zvezo *biti priden = ubogati ukaze* in na koncu osvežili otroški horizont pričakovanj, povezan s kaznimi, s *kakršnimi grozijo odrasli, da bi otroci ubogali*, napovemo pripovedovanje Rdeče kapice:

"Jaz pa vem, kdo še ni ubogal! Rdeča kapica. Poslušajte, kaj ji je ukazala mama in kaj se ji je zgodilo, ker maminega ukaza ni niti slišala ali pa je nanj v trenutku, ko ga je slišala, tudi pozabila. Udobno se namestite! Zdaj vam bom povedala pravljico Rdeča kapica."

□ Ali po motivaciji z oblikovanjem doživetja, ko smo ustvarjali živalski vrt in pridobivali književno osebo. V okviru te motivacije smo najprej skupinam razdelili pole z bledimi navpičnimi črtami porisanega papirja, ki je ponazarjal kletko, in otroke prosili, naj vanjo narišejo leva, da bomo ustvarili prav poseben živalski vrt: LEVJI ŽIVALSKI VRT. Potem so morali otroci svojega leva poimenovati in si pripovedovati o tem, kako živi njihov lev v živalskem vrtu, kakšen je, koga ima rad, koga ne mara prav posebno, ali si rad umiva zobe V zadnji fazi so otroci obhodili "svoj živalski vrt" in sošolcem predstavili vsak svojega leva. Napoved literarnoestetskega doživetja je njihovega leva povezala s Srečnim levom iz slikanice Louisa Fatia:

"Takole, zdaj poznamo vse leve. Ni kaj, imeniten živalski vrt. Takega nimajo nikjer! (In kot da smo se ravnokar spomnili) Oh! Imajo. Nekje imajo živalski vrt za enega samega leva. Ime mu je Srečni lev. Pravljico o njem je napisal Louis Fatia. Ilustracije pa je narisal Roger Duvoisin. Poslušajte!"

□ Ali po motivaciji za branje Snojeve pesmi Enkrat ko bo očka majhen, v okviru katere smo se igrali igro *kaj bi bilo*, če ... in najprej v domišljiji odrasle v otrokovem življenju pomanjšali (tako da smo njihova imena spremenili v manjšalno obliko), nato pa tvorili domišljijske zgodbe "Kako bi bilo, če bi se enkrat, kar neko jutro mame, očetje ali babice zares pomanjšali":

"Pa ne mislite, da smo se samo igrali. Da kaj takega SPLOH ni mogoče. Vam bom povedala, kaj pravi Pesnik Jože Snaj:"

"Nekega dne bom spet čisto majhen. Boste videli, da bom. Čutim, kako rastem nazaj, med tem, ko sem v prejšnjih časih, ko še nisem čutil nič takega ali podobnega, rasel naprej."

No, in potem se je res zgodilo. Postal je čisto majhen.

A kako je bilo?

To je opisal v pesmi Enkrat ko bo očka majhen.

Poslušajte."

8.1.6 DODATNA MOTIVACIJA

Zadnji, a zato nič manj pomemben namen napovedi vzgojno-izobraževalnega cilja je njegova motivacijska funkcija. Le-to je seveda morala opraviti že motivacija sama. V tem trenutku gre le za stopnjevanje pričakovanja in vzbujanje radovednosti, kaj bo pisatelj/pesnik povedal. Skratka, gre za dodatno motivacijo, za dodatno spodbujanje učencev, da stopijo radovedni in senzibilizirani v dialog s pisateljem in besedilom.

8.2 PRVI STIK Z BESEDILOM □ POSLUŠANJE MLADINSKEGA LITERARNEGA BESEDILA

Najprej otrokom besedilo **pripovedujemo na pamet.**

PROZNO BESEDILO pripovedujemo.

PESEM recitiramo.

DRAMSKO BESEDILO zaigramo z lutkami ali pa pripovedujemo tako, da spremenimo didaskalije v vezno besedilo.

Zakaj tako?

Ker ima **pripovedovanje** vrsto prednosti pred branjem. Pripovedovalčev stik z otrokovimi očmi je nenadomestljiv. In če je vmes knjiga, predstavlja oviro, ki stoji na poti neverbalni komunikaciji. Živo pripovedovanje je sugestivnejše, saj je navdušenje nad lepoto nalezljivo in bo, če bomo pripovedovali, kot iskra preskočilo od učitelja na učence in se potem vrnilo.

Ali naj se učitelj potemtakem nauči besedilo na pamet?

V prvem stiku z besedilom bodo otroci zaznavali predvsem **zgodbo**. Skušali bodo izvedeti, za kaj gre in predvsem, kako se bo končalo. Res je, da zgodba še ni literatura, da je samo eden izmed (niti ne neobhodno potrebnih) njenih konstitutivnih elementov. In res je tudi, da pomeni redukcija literature na golo zgodbo ukinjanje literature. Toda zakonitost otroške recepcije je pač taka, da v starosti od osmega do dvanajstega leta (in še nekoliko kasneje) mali bralci resnično hlastajo le za zgodbo. To je čas, ko iščejo (tudi) v literaturi t. i. "non-stop action", čim več čim bolj zanimivih dogodkov. Zgodba mora biti napeta vse do konca in literarne osebe ne smejo biti kakšne reve, ampak pravi junaki.

Ob prvem stiku z besedilom otroci torej praviloma zaznavajo samo zgodbo. Toda to nas nikakor ne sme zapeljati k preveč samovoljnemu, preveč okleščnemu pripovedovanju "čiste zgodbe". Pripovedovanje naj bo na vsak način **pripovedovanje literarnega besedila kot celote**. To pa pomeni, da bomo pesem recitali (na pamet) in da bomo **prozno in dramsko besedilo pripovedovali čim zvesteje izvirniku (kar pomeni skoraj na pamet)**.

Že ob prvem stiku moramo torej ponuditi spoznavno komponento literature (zgodbo) skupaj z njeno estetsko in etično komponento. Ne zato ker bi pričakovali, da ju bodo otroci kar takoj opazili, ampak zato da poudarimo, kako so vse tri komponente nerazdružljive in kako šele skupaj sestavljajo literarno delo.

- o Učiteljevo interpretativno branje mladinske književnosti "... *bodi vzorno*", pravi Saksida (Saksida, 1992) in tako parafrazira literarnodidaktično zahtevo, ki izvira že iz začetka prejšnjega stoletja. Nič mlajše niso zahteve, naj **učitelj interpretativno branje doma vadi** **na glas!** To se zdi na prvi pogled smešno, učitelja nevredno, toda vedeti je treba, da ni tako preprosto lepo, estetsko, torej "vzorno" brati, sočasno spremljati, kako branje deluje na otroke, in vmes s pogledom umiriti nekoga, ki se ravnokar pripravlja, da bo sosedu nekaj prišepnil na uho. Skratka, interpretativno branje mora biti (in ostati) estetsko branje kljub morebitnim motnjam in kljub temu, da učitelj hkrati opravlja še drugo nalogo (opazuje recepcijo). Interpretativno branje mora biti vir literarnoestetskega doživetja. To je priložnost, ko otroci individualni horizont pričakovanja, tisti, ki smo ga tako skrbno odkrivali v času motivacije, produktivno prekrijejo s pomenskim poljem besedila in tako **konstituirajo SVOJ besedilni pomen**. In za to se velja potruditi.
- o Interpretativno branje je priložnost za produktivni dialog med bralcem in besedilom. In tudi zato se je nanj treba pripraviti. Poleg tega pa je treba doma na glas preizkusiti, kako bi bilo mogoče s tako ali drugačno glasovno lego, s takim ali drugačnim ritmom ... napraviti več. Pripraviti, 'naštudirati' je treba, kako bomo brali besedilo, da bo na otroke delovalo kar se da stimulatивно.
- o Interpretativno branje je trenutek, ko morajo otroci ugledati literarno delo v vsem bogastvu njegove spoznavne, estetske in etične strukturiranosti, trenutek, ko je stik z literarnim delom vir estetskega ugodja, trenutek, ko lahko govorimo o polnem literarnoestetskem doživetju v okviru otrokovih recepcijskih zmožnosti.

Na tem mestu se zastavlja še vprašanje, kdaj bodo otroci literaturo začeli brati sami ali: **kako dolgo otroci sprejemajo mladinsko literarno besedilo najprej v poslušalskem kanalu.**

Kako dolgo naj učitelj besedilo najprej pripoveduje, recitira in ga nato še prebere?

Odgovor se glasi:

PRI KOMUNIKACIJSKO-RECEPCIJSKEM MODELU DIDAKTIKE MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI ZMERAJ!

Zakaj?

Odgovor je mogoče najti v otrokovem recepcijskem razvoju in časovnici ciljev, po kateri v šoli razvijamo to recepcijsko zmožnost. Če primerjamo opis otrokove **recepcijske zmožnosti ob**

poslušanju mladinske literature z njegovo **receptijsko zmožnostjo ob branju** mladinske literature, hitro ugotovimo, da sta obe razpredelnici usmerjeni k podobnim ciljem:

- otroci naj bi našli vrata za identifikacijo in se nato identificirali z eno izmed književnih oseb,
- otroci naj bi razvili sposobnost ustvarjanja domišljjskočutnih predstav književnih oseb,
- otroci naj bi zaznali, razumeli in vrednotili »dobre osebe« in »slabe osebe«,
- otroci naj bi razumeli, zakaj katera književna oseba kaj stori,
- in tako naprej po razpredelnicah navzdol

Primerjanje obeh receptijskih razvojev pa pokaže tudi, da zmožnosti v razdelku **branje** časovno zaostajajo za zmožnostmi v razdelku **poslušanje**, in sicer za leto ali celo za dve leti. Na prvi pogled bi se morda utegnilo zdeti, da gre za nedoslednost oz. za napako. Pa ni tako! Gre preprosto za dejstvo, **da otroci ob branju vse do dvanajstega leta (nekateri pa še veliko dlje) večino miselne energije porabijo za sam bralni proces in da jim je ostane za recepcijo,**

- o za zaznavanje besedilnih signalov,
- o za domišljjsko dopolnjevanje praznih prostorov v literarnem besedilu,
- o za sestavljanje sebi razumljivega besedilnega vzorca in
- o za vrednotenje tako dobljenega pomena,

razmeroma malo.

In seveda velja tudi obratno: **ob poslušanju literature lahko uporabijo otroci vso svojo miselno energijo kot receptijsko energijo:** za opazovanje, razumevanje in vrednotenje besedilne stvarnosti. To pa pomeni, da

je za razvijanje receptijske zmožnosti, in sicer vsakega izmed njenih segmentov, komunikacijska situacija poslušanja literature edino smotrna - vse dotlej, dokler otrok ne avtomatizira bralne tehnike do te mere, da za sam proces dešifriranja grafičnih znakov miselne energije tako rekoč ne troši več. To pa velja za ves čas v osnovni šoli, ko beremo mladinsko književnost.

8.3 ČUSTVENI ODMOR

To je trenutek tišine, v katerem učenci urejajo prve, neposredne vtise o umetnostnem besedilu.

Če je bila motivacija dobra (in predvidevamo, da je bila), če je bila napoved vzgojno-izobraževalnega cilja dovolj uspešna (kar pomeni, da je ustvarila spreten prehod med motivacijo in recepcijo) in če je bilo recitiranje/pripovedovanje in interpretativno branje kakovostno, potem mora ob koncu recepcije nastati trenutek tišine. Trenutek, ko so otroci (in učitelj) prevzeti, osupli, brez besed, ko se počutijo nemočne, a hkrati vzvišene, ko se počasi trgajo iz mimetične zazibanosti v literarni svet in ko se ločujejo od literarne osebe, s katero so se identificirali, in spet postajajo Petrčki, Mateji in Maje. Otroci potrebujejo čas, da se vrnejo v učilnico, čas, da doživetje sede in se vtisi poglobijo.

8.4 IZJAVA PO ČUSTVENEM ODMORU

Klasična književna didaktika predvideva po čustvenem odmoru ubeseditev učenčevega literarnoestetskega doživetja. Toda to je lažje zahtevati kot zares izvesti, saj imamo težave z *"ubeseditvijo" svojih čustev in misli ob recepciji umetnosti že odrasli, kaj šele otroci*. Ta problem velja seveda še v prav posebno veliki meri za otroke v fazi konkretnih intelektualnih operacij, ko ti še ne morejo razumeti abstraktnih pojmov in ne besed zanje, za upovedovanje literarnoestetskega doživetja pa bi potrebovali prav te. Tako je mogoče trditi, da imajo **otroci pred prehodom v obdobje abstraktnih intelektualnih operacij omejeno zmožnost refleksije o lastnem literarnoestetskem doživetju in skorajda nimajo jezikovnih zmožnosti, potrebnih za njeno neposredno ubeseditev**.

In zato je vprašanje po prav tem literarnoestetskem doživetju, kot je v navadi, popolnoma brez smisla!

Učitelj tako najčešče vpraša otroke: "Ali vam je bila pesem/pravljica ... všeč?"

In otroci vljudno odgovorijo, da jim je bila.

Kaj pa naj bi drugega rekli, ko pa sicer, če bodo drugačnega mnenja, sledi učiteljevo vrtanje:

"No, zakaj pa ti ni bilo všeč? No, povej!

Vidiš, da ne veš!"

Situacija je skrajno neprijetna in vsak otrok, ki ga je kdaj doletela, se ji bo poskusil v prihodnje izogniti. Tako da bo drugič na vsak način **rekel to, za kar ve, da učitelj od njega pričakuje**.

Posledice takega ravnanja so neizbežne: Ko odraščajo in so v šoli podvrženi tovrstnemu institucionaliziranemu pouku književnosti, postanejo otroci vse manj zgovorni o sebi in o svojih literarnih doživetjih in vse bolj spretni v družbeno sprejeti umetnosti laganja, pretvarjanja in skrivanja svojih občutkov in mnenj. (Grosman, 2004: 110) Za dokaz velja omeniti zgodbo, ki se je zgodila med obema

svetovnimi vojnami minulega stoletja. V tistem času je preučevalce estetskega doživljanja pretresel dogodek z dečkom, ki je z odgovori o umetniški vrednosti slik pokazal domala neverjeten občutek za "veliko umetnost". Ko so ga po večkratnem anketiranju vprašali, kako se odloča pri svojih ocenah, je brez odlašanja odgovoril, da zanesljivo ve, da bo učitelj kot veliko umetnost označil vse slike, ki se njemu samemu zdijo grde. (Grosman, 2004: 110)

Poleg tega, da je neposredno vpraševanje po otrokovi (literarno)estetski sodbi po branju mladinske literature povsem neproduktivno, saj učitelju ne pove skorajda ničesar ne o otrokovem literarnem interesu ne o njegovem doživetju, pa se zdi, da takšne debate po nepotrebem motijo recepcijo literarnega dela. Spomnimo se, da smo tik po čustvenem odmoru, ko so otroci še vsi vpeti v literarnoestetsko doživetje, ko so se komaj iztrgali iz mimetične predstave literarnega sveta in ko se bodo v naslednjem koraku vanjo spet vrnil. Zato se nam zdi ob koncu čustvenega odmora edino smotrno namesto vprašanja vpeljati **IZJAVA po čustvenem odmoru** – ko učitelj

- o **ali izvzame iz lirskega besedila enega izmed verzov (po navadi zadnjega ali zadnja dva) in tako podčrta enega izmed (po njegovem bistvenih) segmentov pesmi ali**
- o **z izjavo poveže literarno besedilo z motivacijo in jo s tem dokončno osmisli tako, da z eno povedjo izpostavi v besedilu tisti pojem, tisti problem, ki smo ga pridobivali v fazi motivacije.**

S tem namreč dokončno poveže obe pomenski polji (otrokovo in besedilno) in še enkrat motivira za (tokrat individualno) branje literarnega besedila.

8.5 INDIVIDUALNO BRANJE

Po čustvenem odmoru in izjavi po njem otroci besedilo še tiho preberejo.

To je trenutek, ko so z besedilom sami. Prvič in edino tokrat v času trajanja literarne učne ure je recepcijska situacija takšna, da bi jo lahko označili za normalno: avtor in besedilo in bralec. Otrok (visoko motiviran in ustrezno senzibiliziran) vstopa v dialog z literarnim besedilom in posredno z njegovim avtorjem. Gre za intimni stik z literaturo, podoben tistemu, ki ga otrok doživlja ob domačem – svojem branju. Otrok je torej z besedilom sam. Mnogim učiteljem taka situacija ni všeč, saj ne prenesejo, da bi bil del pouka organiziran tako, da nad njim ne bi imeli nikakršnega nadzora. Prepričani so, da otroci ne bodo brali, če ne bo v branje vgrajen mehanizem, s pomočjo katerega jih bo mogoče preverjati. Ti učitelji potem individualno tiho branje obremenjujejo z zahtevami, naj otroci podčrtajo to in ono. Temu seveda ni mogoče nič očitati, če gre za t. i. metodo usmerjenega tihega branja, ki jo

uporabljamo npr. kot uvod v del interpretacijskega postopka. Toda v našem primeru gre še vedno za del recepcije, za otrokovo individualno komunikacijo z literarnim besedilom in za priložnost, ko otroci še vedno konstituirajo individualni besedilni pomen.

Ob individualnem tihem branju se otroci opredeljujejo do literarnega besedila, vrednotijo, ugotavljajo, da jim je všeč ali da jim nekateri deli ne ugajajo. Besedilo uvrščajo v svoj individualni kontekst in opredeljujejo svoj odnos do literarnega dela.

Poleg tega ob tem drugem polnem stiku z besedilom opažajo tiste elemente, ki so jih ob prvem stiku morebiti spregledali. "Za razvijanje učenčeve sposobnosti zaznavati posamezne sestavine in njihove medsebojne povezave, in še zlasti za spoznavanje lastnih napak in prezrtih sestavin in povezav oziroma za spoznavanje vzgojno pomembne razlike med manj in bolj izkušenim branjem ima precejšen pomen ponovno branje celotnega besedila," ugotavlja Meta Grosman že let 1989. In dodaja:

"Pedagoški učinek razlike med prvim in drugim branjem je tako pomemben, da bi morali vsaj občasno navajati učence k ponovnemu branju besedil ..." (Grosman, 1989:60)

Otrokovo individualno branje, razbremenjeno vsakršnih učiteljevih opozoril, je potemtakem **najboljša pot**, da otroci sami **uzrejo** tudi ob poslušanju učiteljevega pripovedovanja in branja **prezrte segmente literarnega dela** in tako **konstituirajo "otroški"**, torej edini pravilni, **besedilni pomen** v okviru svojih recepcijskih zmožnosti, svojega jezikovnega obzorja in v okviru dometa svojega, h konkretnemu in k posameznemu usmerjenega načina razmišljanja.

Ko govorimo individualnem branju mladinskega literarnega besedila, moramo seveda opozoriti na dejstvo, da v predbralnem, slikovnem obdobju triletnega opismenjevalnega procesa, kakršnega uporablja večina učiteljev v slovenski šoli, **didaktični korak otrokovega individualnega branja literature nadomešča drugo poslušanje učiteljevega branja**. In šele počasi, čisto počasi, zamenja drugo učiteljevo branje otrokovo samostojno branje znanega besedila.

Kdaj naj otroci začnejo sami (individualno) brati mladinsko literaturo

Vprašanje je nadvse pomembno in ga je treba obravnavati prav posebno skrbno in z občutkom. Najprej: tako za individualno kot za glasno branje mladinske literature velja isto pravilo, da **otroci vstopijo v samostojno branje literature šele takrat, ko je njihova tehnika branja avtomatizirana do te mere, da je radovednost, izvedeti, kaj piše, večja od želje izogniti se branju**. To pa pomeni, da na gornje vprašanje ni mogoče dati enoznačnega odgovora. V konceptu triletnega opismenjevanja je namreč dinamika usvajanja bralne tehnike v veliki meri individualizirana in prilagojena tempu otrokovega usvajanja fonološke zrelosti. Opismenjevanje z analitično-sintetično (ali kako drugo) metodo se začne

še, ko otroci usvojijo zmožnost fonemične diskriminacije in zmožnost fonemične segmentacije. Ta proces pa traja pri različnih otroci različno dolgo. In še potem, ko se konča in spoznajo otroci "vse črke", ni mogoče spregledati dejstva, da teče proces avtomatizacije bralne spretnosti pri enih gladko (in hitro), pri drugih pa zatikajoče in z veliko truda. To pa pomeni, da pri obravnavi mladinskega literarnega besedila v razredu **ni mogoč hkraten prehod od učiteljevega drugega branja k individualnemu branju literarnega besedila.**

V prvem obdobju bo tako učitelj napotil v bralni kotiček le nekaj otrok, tiste, katerih usvajanje bralne tehnike prehiteva tempo opismenjevalnega procesa v razredu. Druge otroke pa bo medtem zbral okrog sebe in jim besedilo še enkrat prebral sam. Počasi bo otrok, ki bodo brali sami, več in več, skupina okrog učitelja pa bo manjša in manjša.

V tem procesu individualnega vstopanja v tiho (polglasno!) branje literature pri pouku je treba upoštevati dve pravili:

1. **Odločitev, ali bo bral sam ali bo poslušal učiteljevo branje, je otrokova.** In če bo otrok rekel: "Učiteljica, jaz pa bi raje poslušal," njegovo željo upoštevajmo. Veliko bolje je namreč, da začne otrok sam brati mesec dni kasneje kot da ga **prisilimo**, naj bere. Prezgodnja prisila k samostojnemu branju literature je najpogosteje vzrok, da se literatura **zameri** otrokom, ki v poslušalskem kanalu sicer izredno radi poslušajo tako pravljica kot tudi realistična in pesemska besedila ter dramska besedila na avdio- ter videomediju. In ko se enkrat otroku nekaj zameri, je pot nazaj zelo težavna.

2. Če se je otrok enkrat že odločil, da bo bral sam, to ne pomeni, da ne sme več v poslušalski krog. Presoditi moramo od primera do primera:

- glede na stopnjo otrokove pripravljenosti na samostojno branje in seveda
- glede na to, kako trd oreh za branje je besedilo, ki naj bi ga otrok prebral.

V času, ko bodo nekateri otroci že brali in ko bodo drugi še poslušali, bosta skupini vsakič različno veliki. A počasi, ko se bližal konec drugega šolskega leta, bo skupina poslušalcev vse manjša in manjša. In tako se bo razmerje branja in poslušanja v tej fazi učne ure popolnoma prevesilo v prid otrokovega samostojnega branja.

8.6 GLASNO BRANJE?

Tradicionalni književnodidaktični vzorci so po individualnem neusmerjenem tihemu branju priporočali še glasno branje besedila. Tako je bilo od nekdaj in le malokdo je razmišljal o tem, da bi se moralo glede tega kaj spremeniti.

Toda če vso reč nekoliko natančneje premislimo, postane glasno branje pri pouku literature vse bolj vprašljivo.

Zastavimo razmišljanje o glasnem branju nekako takole:

Zakaj glasno branje in kaj dosežemo z glasnim branjem?

No, prvi odgovor je na dlani: Zato, da bi se otroci naučili gladkega, smiselnega branja! Da bi si torej pridobili čim večjo bralno spretnost, ali PREPROSTO rečeno, da bi se naučili čim bolj gladko čitati (če uporabimo ta termin za branje v pomenu pridobivanja spretnosti začetnega branja in pisanja).

To se zdi kar hvalevreden cilj. Toda spomnimo se svojih prvih šolskih let in ur, ko smo "obravnavali berilo". Poskusimo si zamisliti, kako je bilo. Kako smo se počutili, kakšno je bilo v razredu ozračje. □ Če smo se v spomin zares poglobili, potem nas bo morala velika večina priznati, da sta bili dominantni občutji, ki sta spremljali glasno branje, nelagodje in strah. Nelagodje ob tem, ker kot dobri bralci nismo mogli brati tako počasi, kot Tinka, ki je besede lomila in jih potem z največjo muko spet povezovala, zato so nam oči kar same polzele po besedilu naprej. Še huje je bilo, če je brala Katka. Ta je namreč brala veliko hitreje kot drugi, zato ji nikakor nismo mogli slediti.

Kaj se je torej dogajalo?

Ob glasnem branju enega učenca, ki naj bi mu z očmi sledili vsi ostali, sta se v razredu oblikovali dve skupini otrok:

□ tisti, ki bi bili sposobni brati hitreje in ki jim zato oči neprestano prehitevajo,

□ in tisti, ki še ne morejo brati tako hitro kot sošolec, ki bere na glas.

In če lahko za prve še rečemo, naj se malo potrudijo in berejo počasneje (čeprav človek ne ve, čemu bi to koristilo!), od drugih nikakor ne moremo zahtevati nemogočega. Nihče ne more brati hitreje, kot je najhitreje, kar zmore. Tako kot nihče ne more teči hitreje kot zmore. In vendar od počasnejših bralcev pri metodi glasnega branja zahtevamo prav to.

In kaj v tem primeru storijo ti počasnejši bralci?

Edino, kar je mogoče v tem primeru storiti. Iz strahu, da jih učiteljica ne bi zalotila, da ne vedo "kje smo", **begajo z očmi po besedilu, sekajo ovinke**, preskakujejo konce vrstic in nato tu in tam z očmi le ujamejo mesto, "kjer smo". Toda občutek olajšanja ne traja dolgo, saj "sma" v tistem trenutku z glasnim branjem po navadi že "kje drugje". V taki bralni situaciji (če ji sploh lahko rečemo *bralna* situacija) se dogajata dve réči, ki sta popolnoma nesprejemljivi:

□ najprej nastaja v otroku občutek strahu pred učiteljico in njeno kaznijo. Občutek strahu in občutek nelagodja se nato asociativno povežeta z bralno situacijo branja mladinske literature sploh. **Strah in nelagodje ob recepciji mladinske literature pa seveda ne prispevata k temu, da bi v otroku vzbujala željo, situacijo še kdaj ponoviti.** Verjetno lahko mirno rečemo, da je prav v glasnem branju literature pri pouku (in v občutkih, ki to branje spremljajo) mogoče iskati vzrok, zakaj otroci, ki so v predšolskem obdobju v recepcijskih situacijah uživali, ob opismenjevalnem procesu "knjige" zasovražijo ali zakaj si izberejo lažjo pot do zgodbe tako da sedejo pred TV-sprejemnik.

Nepripravljeno glasno branje mladinske literature v prvem triletju je potemtakem lahko kontraproduktivno s cilji literarne vzgoje!

□ In kaj se še dogaja ob skupinskem glasnem branju, kar se zdi nesprejemljivo?

Počasni bralci, **tisti, ki bi potrebovali kar največ vaje** za utrjevanje tehnike branja, **sploh ne berejo**, ampak namesto tega begajo z očmi po besedilu sem in tja. Tako ne moremo reči niti, da je opisana neprijetna situacija iz prejšnjega odstavka le začasna. Da sta občutek nelagodja in strahu nekaj, kar je pač treba prebroditi. Ker nebranje ne prispeva k procesu avtomatizacije tehnike branja, otrokovo branje ni vedno boljše, ampak stagnira. Ali še huje, če spretnosti ne uporabljamo, le-ta nazaduje. In zato

je "skupinsko" glasno branje mladinske literature kontraproduktivno tudi s cilji bralnega pouka.

8.8 BRANJE V DVOJICAH

Če misel, s katero smo sklenili prejšnje poglavje, izpeljemo do stopnje **literarnodidaktičnega načela**, moramo reči, naj

otroci v šoli (in seveda tudi doma!) ne urijo tehnike branja na literarnih besedilih.

In res kaže natančnejši ogled sodobnih učnih načrtov za materinščino, da se je težišče usvajanja bralne tehnike preneslo s pretežno literarnih besedil k pretežno neumetnostnim besedilom. In tako je tudi prav. A le do neke mere. Saj je jasno, da se morajo otroci enkrat (kadar koli že, vsekakor pa ne čisto v začetku!) naučiti brati tudi literarna besedila, saj jih bodo tako brali vse svoje življenje.

Kaj torej storiti, kako ravnati?

Glasno branje literature je treba v kar največji možni meri razrešiti neprijetnih občutij, ki ga po navadi v začetku spremljajo.

To je mogoče storiti na razmeroma preprost način z **metodo poltihega branja v dvojicah**, v okviru katerih po dva otroka bereta besedilo drug drugemu polglasno. Metoda poltihega branja v dvojicah ima pred metodo glasnega branja nekaj odločilnih prednosti:

- o Glede na to, da so otroci besedilo slišali že dvakrat in ga enkrat tudi sami prebrali, z branjem verjetno ne bo večjih težav, saj **berejo znano** in *ne neznanega*, to pa (zagotavljajo psihologi, ki raziskujejo branje) občutno prispeva k razumevanju prebranega.
- o Poleg tega so ob metodi poltihega glasnega branja otroci razbremenjeni neprijetnega občutka tesnobe, ki sicer spremlja njihov "javni" nastop, in strahu, da bi jih kdo zalotil, kako sošolčevemu branju ne morejo slediti. Z zaupnim, bralnim položajem, ko dva otroka, če je le mogoče prijatelja, bereta drug drugemu, poskrbimo za to, da ob prvem otrokovem glasnem branju ni stresnosti, ki bi jo povzročilo »javno branje« pred razredom.

- o Pri metodi branja v dvojicah je razmerje med aktivnimi in pasivnimi komunikacijskimi dejavnostmi pravzaprav idealno, saj berejo vsi otroci naenkrat: pol otrok v razredu bere, druga polovica razreda pa bere takoj za njimi. In medtem ko prva polovica bere, druga polovica posluša – in sočasno tudi sama bere – ter tako nadzoruje sošolčevo branje. V **navodilih k metodi poltihega branja v dvojicah** smo namreč tistega otroka, ki bo poslušal, prosili, naj sošolcu, če se mu bo pri kaki besedi zataknilo, pomaga. Razložimo, da smo pri branju vsi še nekoliko nespretni in vsakemu izmed nas se kdajpakdaj zgodi, da se mora ob neznani besedi ustaviti in jo prebrati tako, da jo zloguje ali celo (če je zelo nenavadna), črkuje. Težke besede otroka tako prebereta s skupnimi močmi!
- o Odločilna prednost metode poltihega branja v dvojicah je tudi to, da lahko bere polovica otrok s svojim lastnim tempom. Le drugi otrok, tisti, ki mu prvi bere, mora prilagoditi tempo svojega branja.
- o In ne nazadnje: metoda poltihega branja v dvojicah omogoča učitelju, da spremlja učenčev napredek v usvajanju tehnike branja – v nestresni situaciji. To stori tako, da neopazno kroži po razredu in posluša zdaj enega, zdaj drugega učenca. Ne preveč, le tri ali štiri vsakič. Toliko, kolikor *opisnih ocen* si lahko zapomni do konca ure, ko si jih bo lahko zapisal. Tako **preverjanje branja** je iz učenčevega zornega kota seveda vse kaj drugega kot »biti vprašan branje« pred vsem razredom. Ob svojem poltihem branju v dvojicah učenec namreč ne ve, da učitelj preverja njegovo branje, zato bo lahko pokazal tako bralno spretnost, kot jo zares obvlada.

Ob metodi branja v dvojicah se utegne morebiti pojaviti pomislek, ali otroci z glasnim branjem in zlogovanjem, »kaj tam piše«, ne motijo drug drugega, ali se v hrupu, ki pri tem nastaja, sploh lahko koncentrirajo. Lahko! Otroci so namreč tako zatopljeni v svoje delo, da drug drugega sploh ne slišijo, tako kot ne slišijo pogovorov v drugih skupinah, kadar se »posvetujejo v skupini«, in ne drugih parov, kadar »pripovedujejo sošolcu in kadar ta kaj pripoveduje njim«.

8.8 IN NAZADNJE: GLASNO BRANJE

Kašno naj bo torej otrokovo glasno branje?

Kurikulum pravi, naj bo otrokovo branje **izrazno**. Toda pri tem moramo biti previdni, da nas ne bi zaneslo k zahtevi po dognanem estetskem branju, ob katerem bralec glasovno interpretira v literarnem besedilu upovedeno razpoloženje in ki zmore posebej izpostaviti t. i. elemente zvočnega sloga, značilnega (večinoma) za lirsko poezijo, kot to počnejo dramski igralci. Nekateri otroci bodo tovrstno izrazno branje sicer želeli poskusiti (in jih v tem primeru seveda spodbujamo), drugi otroci pa so že po naravi tozadevno precej rezervirani in jim je ob "razkazovanju čustev" ob branju npr. lirske poezije močno nerodno. Če bi silili k "izraznemu branju literature" takega otroka, bi ga spravili v stisko in tega seveda nočemo.

Izrazno branje, o kakršnem govori kurikulum, je pravzaprav **branje z razumevanjem**, torej tako glasno branje, ko otrok razume, kar bere, in je to sposoben pokazati tudi ob glasnem branju. To mora biti tako, da tudi tisti, ki ga poslušajo, vedo, kaj otrok bere. Ali drugače: **izrazno branje je branje, s katerim je bralec besedila sposoben sporočiti pomen (literarnega) besedila tistim, ki ga poslušajo**. Izrazno branje je tisto, ko bralec z glasom nakaže, da ve, da je književna oseba nekaj vprašala, in za branje tega vprašanja uporabi vprašalno intonacijo. In če piše, da je književna oseba nekaj zašepetala ali zakričala, pokaže svoje razumevanje besedila s tem, da bo ustrezno poved prebral (vsaj nakazano) šepetaje ali ustrezno glasno. Takega branja pa nihče (rekli smo, da niti učitelj) ne more stresti z rokava. In zato se mora imeti otrok (kot učitelj) priložnost na tako glasno branje pripraviti.

Po kateri poti naj otrok doseže stopnjo izraznega glasnega branja?

Rekli smo, da komunikacijsko-recepcijski model didaktike mladinske književnosti predvideva, naj vstopajo otroci v samostojno branje literature šele takrat, ko je njihova tehnika branja avtomatizirana do te mere, da je želja izvedeti, kako se zgodba zapleta in razpleta, večja od želje, da bi se izognili branju. Dejansko to pomeni, da poteka proces vstopanja v glasno branje literature prek treh stopenj:

- Prva stopnja: otroci skušajo sami brati zgodbo ob znani slikanici, »berejo« ilustracije in posamezne dele proznega besedila in pesmi, ki so se jih ob večkratnem poslušanju že naučili na pamet.
- Druga stopnja:
 - Otroci **po** poslušanju berejo literarno besedilo.
 - Tiho (poltiho) berejo še neznano krajše besedilo (slikanico).
 - Po poprejšnji pripravi berejo na glas.
- Tretja stopnja:
 - Otroci berejo neznano umetnostno besedilo tiho in poltiho.
 - Zbrano berejo daljša besedila.
 - Po poprejšnji pripravi« berejo glasno in razumejo, kar berejo.

Opisane tri stopnje so pri različnih otrocih različno dolge, vendar velja, da si pri vseh otrocih sledijo v istem vrstnem redu.

Na kak način zagotoviti individualnost otrokovega vstopanja v glasno branje mladinske literature?

Najprej: **otrok mora imeti možnost, da sam določi, kdaj bo bral na glas**, in tudi to, da **sam določi, katero besedilo bo bral**. Taka svoboda pa seveda ni neomejena, saj otrok nima možnosti, da bi se odločil, da **"on pa že ne bo bral"**. Da bi otroci to vedeli, jim povemo, **da se bomo seveda VSI naučili brati**. A da se nam ne mudi, da bodo eni znali prej, drugi nekoliko kasneje, a da bomo na koncu zagotovo znali vsi.

In potem bo vsak izmed njih, **ko bo na to pripravljen**, pesem ali košček pravljice prebral pred vsem razredom. Da bo dokazal, da že zna! In to bo za vsakogar velik dogodek, ki mu bomo vsi zaploskali (in morda otroka vpisali v velik seznam BRALK in BRALCEV, ki visi na steni).

In kaj bo otrok bral?

Kar bo izbral, seveda. Ali katero izmed pesmic, odlomkov pravljic iz svojega berila ali (še bolje) katero izmed pesmi ali katerega izmed koščkov pravljic iz slikanic, ki jih tako dobro pozna, ker stojijo pripravljene zanj (in za vsakega izmed njegovih sošolcev) na polici v bralnem kotičku.

Komunikacijsko-repcijski model didaktike mladinske književnosti predvideva dve poti k samostojnemu glasnemu branju mladinske književnosti.

1. **Metodo spontanega vstopanja v branje literarne slikanice**, ki teče prek **družinskega branja**, in
2. **metodo individualnega vstopanja v glasno branje pri pouku**.

Z **metodo spontanega vstopanja v branje literarne slikanice prek družinskega branja** didaktika mladinske književnosti posnema **proces naravnega spontanega vstopanja v svet samostojnega branja literature**, za katerega sta značilna

- o ohranjanje naklonjenosti do literature in
- o želja po zmeraj vnovičnem ponavljanju literarnorepcijske situacije.

Pravzaprav gre za naravni proces, ki ga lahko vidimo v literarnoestetsko in bralno spodbudnih družinskih okoljih, v katerih otroci v spodbudnem družinskem okolju

- obračajo liste v slikanici in »berejo« ilustracije in
- ko se za tem s slikanico, ki so ji slišali že »neštetokrat«, postavijo pred katerega izmed odraslih in samozavestno rečejo: "Ti, a hočeš, da ti kaj preberem?" In ko slišijo spodbudni: »No, pa daj,« se važno vzravnavajo in začnejo recitirati začetek pravljice in tiste dele, ki jih znajo na pamet. In ko jih pusti na cedilu spomin, se samozavestno "delajo, da berejo", tako da nam pripovedujejo, česar se pač

spomnijo – a večinoma tako, da je košček zgodbe, ki nam jo »berejo«, povezan z ilustracijo na strani, na kateri je odprta slikanica.

□ Tretja stopnja tega procesa je nato (potem ko pozna večino črk in ko zna po globalni metodi *poglej in povej* prebrati že veliko besed) otrokova odločitev, da se bo pravljice/pesmic v **tej** slikanici lotil sam. Praviloma uspešno, saj ima za tako branje dovolj veliko zalogo domišljijskočutnih predstav književnih oseb in dogajalnih prostorov, ve, kdaj se zgodba dogaja, pozna književno dogajanje in ve, zakaj je kdo kaj storil. Poleg tega pa ve za večino povedi, kako se nadaljujejo, če sliši (ali prebere) njihov začetek.

Tak proces je seveda možen le ob tistem besedilu, ob tisti slikanici, ki jo ima otrok doma. In če želimo podoben proces posnemati tudi v šoli, velja isto: samostojno »branje« in branje le možno samo, če ima otrok te slikanice v rokah:

□ da lahko zmeraj, kadar mu beremo iz nje, ob našem branju obrača liste in z očmi spremlja ilustracijo in z njo povezano besedilo in

□ da jih lahko vzame v roke zmeraj, kadar si zaželi »še enkrat pogledati«, kako je že bilo tisto s kraljično in grahom, kako s tistim fantom, ki je tako rad zalival rože, in kako s tisto deklico, ki je imela čudežne škarjice ...

To pa je mogoče le, če bodo te slikanice zmeraj na voljo v razredni knjižnici, da jih bodo lahko vzeli v roke vsi otroci hkrati (kadar bo brala učiteljica), da jo bo vzel v roke vsak izmed otrok, ki si jo bo zaželel le prelistati ali »malo prebrati«, in da si jo bo za ta popoldan in za ta večer **odnesel domov, saj se je že (ali pa se bo) z očkom, z mamico dogovoril, da mu jo bosta prebrala za lahko noč.**

Ko bo otrok nato o sebi menil, da zna košček slikanice prebrati tako gladko, da lahko tvega glasno branje slikanice pred razredom, bo učiteljici povedal, da je pripravljen. In nato bo učiteljica povedala, kdaj bo dobil priložnost, da se bo lahko na svoj nastop posebej pripravil.

In kako ravnamo z **metodo individualnega vstopanja v glasno branje pri pouku?**

1. Najprej poskrbimo za to, da bodo otroci zmeraj brali **znano** besedilo, tako, ki ga znajo na pamet. Na prvi pogled diši korak po domači nalogi in po neprijetnem učenju pesemskih besedil ob nedeljskih popoldnevih. A z učenjem na pamet kot prehodnim korakom pred glasnim branjem v šoli nimamo v mislih domačega učenja. Memoriranje pesemskega besedila opravimo namreč v šoli. Tako, da izberemo kratko pesem, ki ima močno poudarjen ritem in po možnosti pravilno rimo. Nato se pesmi naučimo na pamet tako, da razred razdelimo npr. na štiri skupine. Vsaka skupina otrok se nato nauči četrtno pesmi: po eno kitico ali po nekaj verzov. Ko se nam zdi, da skupine znajo svoj del pesmi, naj se otroci v razredu pomešajo. Zdaj skupine oblikujemo tako, da je v vsaki skupi po en otrok, ki zna prvo kitico, en otrok, ki zna drugo kitico ... Vsaki skupini damo v roke še besedilo pesmi in jo prosimo, naj pripravi nastop. Če ne vedo, v kakšnem vrstnem redu morajo nastopajoči recitirati svoje kitice (verze), naj si pomagajo z besedilom. In če ne bo šlo, naj pokličejo na pomoč. Zdaj naj imajo otroci kar nekaj

časa, da vadijo. In na koncu imamo predstavitev vseh skupin. Ni dvoma, ko bodo predstavitve končane, bodo znali vsi otroci v razredu na pamet celo pesem. In ne le to. Vsak otrok v razredu bo znal pesem tudi "prebrati"

2. Naslednja možnost priprave otrok na glasno branje v razredu se ponuja v kombinaciji z uglasbljeno mladinsko poezijo, ki je posneta na zvočni kaseti, na primer Grafenauerjeve pesmi iz zbirke Pedenjped, ki jih poje otroški pevski zbor RTV Ljubljana. Poskrbimo za to, da bodo otroci pesmi poslušali kar se da pogosto, najprej usmerjeno, nato pa kot zvočno kuliso ob aktivnostih, ki to prenesejo. Hkrati poskrbimo, da se bodo v bralnem kotičku pojavile slikanice o Pedenjpedu - za vsakega otroka po ena, seveda. Otroke spodbujajmo, naj skušajo ugotoviti, na kateri strani (ob kateri ilustraciji, pod katerim naslovom) so zapisane pesmi, ki jih poje otroški pevski zbor. Tako bodo prišla besedila pesmi o Pedenjpedu otrokom preprosto v uho, ne da bi se jih posebej učili na pamet. In ko bodo sami brali, bodo kar nekako vedeli, katera beseda sledi tisti, ki so jo ravnokar prebrali (kot vemo na primer, katera pesem bo sledila, kadar poslušamo zgoščenko ali zvočno kaseto, ki smo jo poslušali že velikokrat pred tem). Ni treba ne veliko dela in ne veliko vaje in otrok se bo lahko ob kateri izmed pesmi iz slikanice pripravil na svoje **glasno branje v razredu**.

3. Ena izmed možnosti pripravljenega glasnega branja se ponuja ob obravnavi slovenskih otroških ljudskih pesmi v integraciji z glasbeno vzgojo. Pesmi kot Katarina Barbara, Majhna sem bila ..., Izidor ovčice pasel se najprej, še preden se lotimo književnodidaktične interpretacije, z otroki naučimo peti. **Ob samostojnem branju bo namreč melodija otroku preprosto priklicala v spomin besedo, ki jo ob branju vidi pred seboj na papirju. Otrok pravzaprav ne bo počel drugega, kot opazoval, kako je pesem zapisana.**

Opisane tri poti seveda niso edine. Mladinska književnost v šoli ponuja gotovo še to in ono. A vsem je skupno, da se otrok sam odloči, katero besedilo mu je tako blizu, da bo tvegala in se ob njem pripravil na svoje glasno branje pred sošolci. In ne pozabimo: **to se bo zgodilo individualizirano, takrat, ko bo pripravljen (ko bo njegova tehnika branja avtomatizirana do te mere, da mu bo ob prepoznavanju črk in zlaganju glasov v besede ostalo vsaj še toliko bralne energije, da si bo lahko ob branju prikliceval v spomin (že oblikovane) predstave, kdo je kdo v besedilu, kakšen je videti, kdo je dober in kdo hudoben, kakšni so dogajalni prostori, kako se bo književno dogajanje zapletlo in razpletlo ... Skratka takrat, ko bodo izpolnjeni vsaj osnovni pogoji za to, da bo srečanje s pravljico, pesmico prijetno doživetje.**