

## 5 KAKO SISTEMATIČNO RAZVIJAMO RECEPCIJSKO ZMOŽNOST

Z metodo branja v nadaljevanjih, metodo večkratnega branja istega literarnega besedila, z metodo branja na deževen dan, z metodo žepne pravljice ter s spodbujanjem družinskega branja v okviru dvotirnega komunikacijsko-recepcijskega modela književne vzgoje ustvarjamo okoliščine, v katerih lahko otroci iz literarnoestetsko nesposobnega okolja nadoknadijo recepcijskorazvojni primanjkljaj, ne da bi tisti otroci, ki prihajajo iz literarnoestetsko spodbudnega okolja, "po nepotrebnem čakali". Doživljanje mladinske literature v šoli daje namreč tudi njim (ali prav njim) priložnost, da v recepcijskih položajih, ki jih ustvarja učitelj, nadalje razvijajo svojo recepcijsko zmožnost.

Poleg **sistematičnega ustvarjanja položajev, kar se da podobnih tistim v literarnoestetsko spodbudnemu okolju**, pa komunikacijsko-recepcijsko zasnovana didaktika mladinske književnosti otrokovo recepcijsko zmožnost razvija še sistematično, in sicer tako, da **razvija vsakega izmed segmentov otrokove recepcijske zmožnosti**:

- o razvija otrokovo zmožnost oblikovanja domišljjskočutnih predstav,
- o razvija zmožnost iskanja in uvidevanja relevantnosti v literarnem besedilu upovedenega problema z bralčevo lastno življenjsko situacijo,
- o razvija zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo,
- o razvija zmožnost zaznavanja pripovedne strukture,
- o razvija zmožnost zaznavanja karakterja književnih oseb in razumevanja motivacij za njihovo ravnanje,
- o razvija zmožnost zaznavanja in razumevanja perspektiv v književnem besedilu,
- o razvija zmožnost razumevanja in doživljanja književnega prostora,
- o razvija zmožnost razumevanja in doživljanja dogajalnega časa,
- o razvija zmožnost razumevanja in doživljanja književnega dogajanja,
- o razvija zmožnost razumevanja in doživljanja književne motivacije,
- o razvija zmožnost zaznavanja pripovedovalca v književnem besedilu in nekoliko kasneje zaznavanje avtorja,
- o razvija zmožnost doživljanja književnih zvrsti in vrst ...

Obsežni seznam strukturnih elementov recepcijske zmožnosti, ki jih je treba razvijati v okviru **prvega tira komunikacijsko-recepcijske didaktike mladinske književnosti**, nas sooča z vprašanjem, koliko tega dela moramo opraviti v didaktični enoti. In seveda postane že po bežnem ogledu dolgega seznama jasno, da na **vsakem izmed**

izbranih literarnih besedil poglobljeno **razvijamo en sam segment otrokove recepcijske zmožnosti**, z drugimi pa se ukvarjamo le v toliko, kolikor je to potrebno v okviru *opozarjanja otrok na prezrte besedilne signale*, brez katerih bi otrok popolnoma zgrešil literarnoestetsko doživetje.

### 5.1 Mrežna strukturiranost didaktične enote

**Kako se učitelj pripravi na didaktično enoto, v okviru katere bo razvijal posamezne strukturne elemente recepcijske zmožnosti?**

Ob pripravi na didaktično enoto, v okviru katere bo z otroki bral mladinsko literarno besedilo in nato ob njem sistematično razvijal otrokovo recepcijsko zmožnost, mora učitelj najprej pomisliti na **čas**, ki ga za to potrebuje. Izkušnje kažejo, da didaktične enote *dela z mladinskim literarnim besedilom* po didaktičnem modelu komunikacijsko-recepcijske didaktike ni mogoče izpeljati v klasičnih 45 minutah, saj zahtevajo

- o skrbna **motivacija**, v okviru katere odstremo otrokov horizont pričakovanj in otroke senzibiliziramo za srečanje z izbranim mladinskim literarnim besedilom,
- o **interpretacija**, v okviru katere opozorimo otroke na nekatere besedilne signale, ki so jih ob srečanju z literarnim besedilom prezrli, a so jih zmožni zaznati in upoštevati pri drugem poskusu sestavljanja besedilnega pomena, če učitelj nanje usmeri njihovo pozornost, in v okviru katere razvijamo izbrani segment otrokove recepcijske zmožnosti,
- o ter **poglobljanje doživetja**, v okviru katerega spodbujamo otrokovo (po)ustvarjalnost,

dve šolski uri skupaj. Obe šolski uri obravnavamo kot didaktično celoto in se nanju pripravljamo z enovito pripravo.

Pri pripravi na recepcijo mladinskega literarnega besedila v okviru prvega tira recepcijske didaktike mladinske književnosti in v času njene izvedbe mora biti učitelj pozoren na več stvari hkrati: ob tem, ko izvaja didaktično komunikacijo, mora ves čas misliti na cilje, ki jih skuša doseči s posameznimi didaktičnimi koraki. Misliti mora tudi na to, s katerimi didaktičnimi sredstvi bo te sprotne cilje didaktične komunikacije dosegel, kako bo v ta namen organiziral pouk in kaj bo konkretno v razredu rekel, počel, uredil ter kaj bodo ob tem počeli

njegovi učenci. In kar je najpomembneje: ves čas bo moral misliti na to, kakšen psihološki učinek imata recepcijska situacija in didaktična komunikacija, kako ju doživljajo učenci, kako se ob tem počutijo, na kaj mislijo, česa se spominjajo, skratka, katere so tiste (predvidljive) psihološke reakcije, ki bodo najbrž spremljale pouk.

Tega, na kar mora misliti učitelj ob pripravi na pouk in potem, ko pouk teče, je kar veliko, zato se zdi pametno, če za načrtovanje in razmišljanje o didaktični enoti recepcije mladinskega književnega besedila in razvijanja recepcijske zmožnosti v okviru te didaktične enote uporabimo **shemo mrežne strukturiranosti didaktične enote**.

Slika 4. Mrežna strukturiranost didaktične enote

## 5.2 Zakaj mrežna strukturiranost

Zato, ker je učna ura književnosti strukturirana horizontalno in vertikalno. Horizontalna strukturiranost je klasična. Učna ura poteka v treh fazah, kot so značilne za klasično didaktiko. Gre za običajno delitev: uvod z motivacijo, obravnava nove snovi in utrjevanje, poglobljanje, sintetiziranje znanj.

No, pri didaktiki mladinske književnosti se faze seveda imenujejo nekoliko drugače:

- motivacija,
- branje in literarnoestetsko doživetje ter
- poglobljanje doživetja.

V vsaki od omenjenih faz pa poteka pouk v štirih vertikalnih pramenih, ki se povezujejo, se prepletajo in drug drugega pogojujejo. Gre za štiri procese, ki tečejo v času trajanja didaktične enote sinhrono. Shema prikazuje takšno vertikalno strukturiranost didaktične enote – jo uzavešča in omogoča tudi strukturno diferencirano pripravo na pouk mladinske literature. Kot rečeno, se odvija pouk književnosti v štirih strukturnih pramenih:

- didaktična oblikovanost didaktične enote,
- razvijanje didaktične komunikacije,
- psihološki vidik didaktične komunikacije,
- sprotni cilji didaktične komunikacije.

Verjetno je treba vso stvar nekoliko pojasniti: Začnimo pri četrti koloni, pri ciljih didaktične komunikacije. (Kordigel, 1993)

### 5.2.1 Sprotni cilji didaktične komunikacije

Vsak učitelj ve, da mora v glavo klasične priprave na didaktično enoto napisati procesne in operativne cilje, ki jih bo v didaktični enoti, na katero se pripravlja, dosegel. Ni mogoče zanikati, da se zdi takšno početje večini učiteljev kaj sitna zadeva in da opravijo vso stvar relativno na kratko, kadar pišejo pripravo zase. Drugače je seveda, če pričakujejo, da bodo morali pripravo na pouk pokazati ravnatelju in/ali pedagoškemu svetovalcu. Takrat se močno potrudijo in "spesnijo" celo stran zelo splošnih in čim lepše zvenceh, s strokovno terminologijo okrašenih ciljev.

Takšno početje se zdi na prvi pogled vsega obsojanja vredno, vendar nam natančnejši premislek o problematiki pokaže, da imajo učitelji v bistvu prav. Tista začetna zbirka vzorno formuliranih ciljev namreč kaj malo prispeva k uspešnejši didaktični komunikaciji – še posebej zato, ker potem, ko jo je napisal, nanjo učitelj skorajda ne misli več. Medtem ko piše pripravo, ima namreč pred očmi **le to, kar resnično hoče v tej uri ...**

Poleg tega pa se ob pisanju priprave oblikujejo še **sprotni cilji didaktične komunikacije**. Tisti, h katerim so usmerjeni posamezni učni koraki:

- kaj npr. hočemo z motivacijo,
- zakaj naj otroci zaprejo oči, ko vodimo njihovo domišljijo,
- kaj hočemo doseči takrat, ko delamo v dvojicah,
- zdaj pridobivamo pojem ...,
- na tem mestu želimo, da otroci pojem aktualizirajo.

**Če učitelj v vsakem delu didaktične enote ve, kaj hoče z njim doseči**, potem tudi v vsakem delu didaktične enote nadzoruje situacijo v razredu. Motnje in nepredvidljive situacije ga ne morejo speljati v napačno smer. Staro pedagoško pravilo pravi približno takole: če ne veš, kam hočeš, se ne čudi, če nikoli ne boš dospel tja. ☐ Velja seveda tudi obratno: če veš, kam bi rad, boš tja zagotovo prišel.

Če učitelj premisli o cilju vsakega od svojih učnih korakov, potem se bo lahko izognil tudi vsemu tistemu, kar je odveč, kar nima pravega smisla, vsemu tistemu, čemur se je mogoče odreči, pa bi vendarle prišli k cilju. Če bo ob vsakem učnem koraku natančno vedel, kaj hoče z njim doseči, bo lahko zavestno izbral temu cilju ustrezno optimalno učno metodo in obliko.

Skratka, **v četrto vertikalno kolono svoje priprave bo učitelj beležil sprotne cilje didaktične komunikacije**. To seveda ne pomeni, da mu sedaj v začetku priprave ni treba premisliti, h katerim operativnim ciljem je usmerjena celotna učna ura in katerim procesnim se z njo približuje, vendar bi rekli, da zadostuje, če si pri vsaki didaktični enoti zastavi **malo**, ampak zato **zares uresničljivih ciljev**. Pomislimo, da preživi učenec v osnovnošolskih letih več kot tisoč ur slovenščine. In če bi vsako uro dosegel, realiziral samo enega ali dva cilja, bi se tega nabralo več, kot ...

## 5.2.2 Didaktična oblikovanost didaktične enote

Uzaveščanje sprotnih ciljev didaktične komunikacije omogoča učitelju, da vsakokrat odbere cilju ustrezno in zanj optimalno didaktično obliko. Učitelji so profesionalci in strokovnjaki. V času svojega izobraževanja so se naučili in v praksi, v razredu preizkusili vrsto obče psiholoških in razvojnopsiholoških znanj o tem, kako funkcionirajo njihovi otroci, in vrsto pedagoških, pedagoškopsiholoških in didaktičnih znanj o tem, s katerimi učnimi sredstvi, s kakšno učno tehnologijo, s katerimi učnimi oblikami in s katerimi metodami velja delati pri pouku, kadar posredujejo takšna ali drugačna znanja tako ali drugače motiviranim otrokom s takšnim ali drugačnim predznanjem. Učitelji vedo in znajo presoditi, kako bodo te ali one učne postopke sprejeli njihovi učenci in pa kako bodo hitreje dosegli cilje didaktične komunikacije.

In zato pomeni korak k optimiranju njihovega dela, če jih motiviramo, da o didaktični oblikovanosti učne ure in o metodah in postopkih ne razmišljajo le takrat, ko pišejo glavo priprave oziroma, ko obkrožajo že natipkane postavke v univerzalni pripravi, kakršno pogosto šolska pedagoška služba oblikuje za vse predmete.

Mrežno strukturirana oblika priprave na učno uro omogoča učitelju, da v prvi vertikalni koloni sproti razmišlja o: didaktični oblikovanosti didaktične enote in ob tem npr. pri motivaciji

- da bo (1) izhodišče motivacije učenčev svet,
- da bo (2) postavil pred učence problem,
- da bo (3) širil problem iz učenčevega konteksta,
- da bo (4) napovedal literarnoestetsko doživetje.

Vzporedno s cilji posameznih delov didaktične komunikacije bo učitelj razmišljal, kako bo najustrezneje in najučinkoviteje organiziral delo, kdaj bo izbral katero izmed učnih oblik:

- o frontalno delo,
- o individualno delo,
- o skupinsko delo,
- o delo v dvojicah.

V didaktično kolono bo zapisal, za katero izmed učnih metod se je odločil.

V literarnodidaktičnem modelu, ki temelji na literarnoestetskem doživetju, na primer več kot kjer koli uporabljamo metodo ustvarjalnega pisanja in ustvarjalnega, domišljjskega risanja. Metoda doživljanja je za tak model poučevanja književnosti seveda temeljna. Poleg tega jo dopolnjujejo in intenzivirajo metode zaznavanja, predstavljanja in seveda **zamišljanja**. Izredno pomembna, verjetno nepogrešljiva je tudi metoda asociiranja ....

V didaktični vertikalni koloni si bo učitelj uzavestil, kdaj uporablja posamezna učna načela, npr. od bližnjega k daljnemu ali npr. od konkretnega k abstraktnemu. To je pri didaktiki mladinske književnosti izredno pomembno, saj se komunikacija (sporazumevanje) med učiteljem in učenci prekine v trenutku, ko prvi zapusti konkretni nivo in se začne izražati v abstraktnih kategorijah. Poleg tega je pri didaktiki mladinske književnosti bolj kot pri čemer koli drugem potrebno, da spoštujemo načelo otrokove bližine, njegove izkustvene kompetence in njegovega pojmovnega obzorja.

In seveda spada v didaktično kolono tudi zapis, kdaj (v ciljno kolono pa : zakaj) učitelj uporablja postopke, kot so: analiza, sinteza, evalvacija, posploševanje ... Vanjo zapišemo, katere učne pripomočke in katera učna sredstva uporabljamo, katere vire in katero literaturo. Skratka, v skrajno levi vertikalni koloni zapisuje učitelj, didaktični in metodični strokovnjak, **kako in s čim** bo realiziral sprotne cilje didaktične komunikacije, kot so zapisani v vertikalni koloni 4, in v končni fazi, kako bo realiziral generalne cilje didaktične enote.

### 5.2.3 Razvijanje didaktične komunikacije

V drugo kolono, ki je namenjena zapisu **načrtovanja razvoja didaktične komunikacije**, spada vse tisto, kar smo do sedaj pisali v klasično pripravo, tisto, ki je imela eno samo kolono, ali tisto, ki je ločevala dejavnost učitelja in učenca. Sem zapišemo vse, kar bo v času učne ure počel in rekel učitelj, in vse, kar bodo počeli učenci. Tega, kaj bodo rekli, skorajda ne moremo predvideti, zato tega tudi ne pišemo. Na tem mestu bi bilo verjetno treba kaj reči o t. i. "demokratskem dialogu" pri pouku, pri katerem učenec ni več objekt učno-vzgojnega procesa, ki trpeče (lat. pasivno) prenaša učiteljevo predavanje ex cathedra in čaka, kdaj bo zvonec označil konec učne ure in konec njegovega pasivnega (trpečega) položaja. "Demokratski" dialog, ki si je zmagovito utrl pot v naše šole, obeta namreč vse kaj drugega. Učitelj in učenec sta partnerja in oba aktivno, v medsebojnem dialogu oblikujeta didaktično komunikacijo. Nič več predavanj. Le še demokratski pedagoški dialog! Malo smo seveda cinični! Vendar ne čisto brez razloga, če pomislimo, v kaj se je odlična zamisel o demokratski šoli in o dialogu med učiteljem in učencem pri nas izrodila. Učitelj si namreč po navadi že v pripravo zapiše spisek vprašanj, logično izpeljanih: drugo iz prvega in tretje iz drugega, kako bo otroke po sokratski poti pripeljal do (spo)znanja. Morda je sokratski dialog za pouk eksaktnih predmetov (npr. matematike, fizike), pri katerih je mogoče vprašanje zastaviti tako, da je nanj možen en sam pravilen odgovor (iz katerega potem logično izpeljemo naslednje vprašanje), zelo dobra metoda. Toda za obravnavo nekoliko odprtejših tem, tistih, pri katerih nas resnično zanimajo mnenja učencev, njihova doživetja in njihov komentar, je popolnoma



neprimeren. In kaj se dogaja s pripravljenim spiskom vprašanj? Učitelj najprej predvidi vrsto vprašanj in tudi njihov vrstni red. Vprašanja so logično povezana tako, da vsako naslednje izhaja iz učiteljevega (tj. hipotetičnega učenčevega) odgovora na predhodno vprašanje. Dialog med učiteljem in učencem je sedaj omejen na obupno iskanje, ugibanje odgovora, ki si ga je zamislil (in v pripravo napisal) učitelj. Vsi učenčevi odgovori, ki niso enaki učiteljevemu, so kvalificirani kot napačni ali vsaj kot manj dobri.

V tem primeru seveda ne gre za pravi dialog, ampak za **navidezni dialog** med učiteljem in učenci.

Zakaj navidezni?

Zato ker pomeni beseda *dialog* čisto nekaj drugega, kot se dogaja v tem primeru. Dialog pomeni, da se ljudje med seboj sporazumevajo, da eden drugemu sporočajo svoje misli, svoje želje in zahteve ... Dialog pomeni, da govorca drug drugega poslušata in se eden na drugega odzivata. Pri navideznem dialogu pa se učitelj na učence ne odziva, saj je njegovo naslednje vprašanje vnaprej predvideno in neodvisno od tega, kako so otroci reagirali na prejšnje vprašanje. V najslabšem primeru, če res nihče od učencev ne bo uganil, kakšen odgovor išče učitelj, si bo slednji (očitajoče) odgovoril sam, da bi lahko potem zastavil naslednje (predvideno) vprašanje.

Tak navidezni dialog je pri komunikaciji o mladinski književnosti in kot priprava na srečanje z mladinsko književnostjo še prav posebej škodljiv. V recepcijski didaktiki mladinske književnosti namreč govorimo o otroških horizontih pričakovanj, ki jih odkrivamo zato, da bodo pripravljene na srečanje (prekrivanje) z besedilom, in po recepciji govorimo o otroškem literarnoestetskem doživetju ... Skratka, nič takega, kar bi učitelj vnaprej pripravil, ne more biti osnova za njegovo "naslednje vprašanje". Ves dialog resnično teče kot demokratični dialog, kot smiselno odzivanje na govor drugega: govor tistega, ki je napisal literarno besedilo, govor (sporočilo) literarnega besedila, učiteljev govor, govor prvega učenca, govor drugega učenca, govor ....

In zato v drugo kolono, tisto, v kateri predvidevamo potek didaktične komunikacije, **ne bomo pisali vrste vprašanj in predvidenih otroških odgovorov**. Zapisali bomo, kako si

zamišljamo potek učne ure, kaj bomo rekli, ukrenili, da bomo pritegnili pozornost učencev, kako bomo organizirali delo v razredu, da bomo spodbudili to ali ono razmišljanje. Kako bomo osvetlili ta ali oni problem ... Skratka, zapisali bomo, kaj bo počel, rekel učitelj in katere aktivnosti bodo (predvidoma) izvajali učenci. In če bomo v tem ali onem delu učne ure predvideli dialoško metodo? V tem primeru je najbolje, da si narišemo v pripravo miselni vzorec, da bomo vedeli, o čem se hočemo z otroki pogovarjati in o katerih vidikih problema se želimo pogovarjati. Miselni vzorec nam namreč omogoča, da smo v pogovoru fleksibilni, da se na učence lahko odzivamo, ne da bi pri tem izgubili rdečo nit in tako zgrešili cilj didaktične komunikacije.

### 5.2.4 Psihološki vidik didaktične komunikacije

Tretja kolona v mrežno strukturirani pripravi je namenjena učiteljevemu razmišljanju o tem, kakšen psihološki učinek bo imela na učence didaktična komunikacija, kot jo je glede na sprotne cilje načrtoval v didaktični koloni in v koloni 2, v kateri je opisal, kako bo razvijal didaktično komunikacijo.

Morda se zdi takšno razmišljanje s pragmatičnega vidika in z vidika poučevanja kognitivno usmerjenih predmetov nepotrebno, toda za pouk književnosti, pri katerem gre za literarnoestetsko **doživetje** in motivacijo zanj, je učiteljevo razmišljanje o tem, kaj se dogaja v učencih, pogoj za realizacijo zastavljenih ciljev.

Ker izhaja komunikacijsko-recepcijska didaktika mladinske književnosti iz recepcijske estetike in potemtakem iz teze, da je mogoče pomen literarne umetnine konstituirati samo s produktivnim prekrivanjem pomenskega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanja, je za tak pouk zelo pomembno, da se bo odprl otrokov pomenski kontekst in da bo otrok videl v literarnem delu odgovor na svoje v danem trenutku aktualno vprašanje.

Poznavanje otrokovega recepcijskega razvoja, poznavanje razvojne psihologije in obče psihologije bo učitelju pomagalo, da bo predvidel, kaj se pri pouku z otrokom dogaja. Vedel bo npr., da lahko dojema otrok v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij le izjemno omejeno stopnjo abstrakcije in da je potemtakem treba abstraktne pojme otrokom v

tem obdobju predstavljati kot vsoto konkretnih manifestacij le-teh. Zato bo pouk koncipiral po učnem načelu od konkretnega k abstraktnemu in izbral metodo zelo kratkih učnih korakov.

V psihološki koloni se bo učitelj spomnil, da je za uspešno motivacijo treba upoštevati načelo otrokove bližine in zato izhajati iz učenčevega sveta ali iz dogodkov, ki so za otroka pomembni. Učno načelo od bližnjega k daljnemu je za motivacijo izjemno pomembno.

Enako pomembna je tudi zavest, da ponotranjanje v odmoru (in otroštvu sploh) navzven usmerjene energije ni stvar učiteljevega avtoritarnega nastopa. Seveda je mir v razredu mogoče doseči tudi tako, da učitelj ustvari ozračje: "*Tišina, če ne ...!*" Toda vprašanje je, ali je mogoče iz takšnega razpoloženja brez težav na izlet v domišljijo, v igro in če je po tem mogoče doživeti vedrino mladinske književnosti ali se zabavati ob igri z jezikom.

O tem je mogoče resnično dvomiti.

In zato moramo otroke spodbuditi k ponotranjanju aktivnosti na drugačen način. Tako da jih zapeljemo v svet igre, tako da vzbudimo njihovo radovednost, tako da jim napovemo, kako se to uro ne bomo nič učili, ampak bomo organizirali pravo gledališko predstavo ...

V psihološki koloni bo učitelj razmišljal tudi o tem, zakaj posreduje učencem besedilo dvakrat. In zakaj ga prvič pripoveduje in šele drugič bere. Spomnil se bo, kako psihološko na otroka deluje živa beseda, in to, da je verbalna komunikacija, podkrepljena z neverbalno, sugestivnejša in uspešnejša. Spomnil se bo tudi, da je ob pripovedovanju komunikacija dvosmerna, saj lahko učitelj registrira neverbalno povratno informacijo. Skratka, učitelj bo ob tem razmišljanju natančno vedel, zakaj se uči pesem na pamet in prozno besedilo skoraj na pamet. In drugo branje? Tudi to ima psihološki učinek. Učitelj ve, da lahko šele ob drugem branju otrok neobremenjeno doživlja književnost v vsem bogastvu njene razvejanosti. Ve, kako ob drugem branju otrok zaznava tudi besedni slog, poleg spoznavne tudi estetsko in seveda tudi etično komponento literarnega besedila.

In zakaj čustveni odmor?

Če si bo učitelj v psihološko kolono zapisal, zakaj je po drugi recepciji besedila pomembna, ne bo nanjo pri pouku nikoli pozabil, saj se mu ne bo zdelo nepotrebno zapravljanje časa.

Izjava po čustveni pavzi lahko predstavlja prav poseben problem. Učitelj si mora uzavestiti, kakšen psihološki učinek ima na učenca tako ali drugače formulirano vprašanje oz. tako ali drugače formulirana izjava. Če bo to vedel, se mu verjetno ne bo zgodilo, da bi ta metodični korak poenostavil na vprašanje: "*Ali vam je bila pesmica/pravljica všeč?*"

Ob interpretaciji literarnega besedila se zdi psihološka priprava še najpomembnejša, saj je njena naloga intenziviranje zaznavanja in umeščanje besedila v otrokov kontekst. To pa pomeni, da je treba predvideti, kaj to je "otrokov kontekst" in kako ta "kontekst" funkcionira. Kako ga je mogoče odpreti, aktivirati, osvetliti, skratka, pripraviti na še intenzivnejšo recepcijo literarnega besedila.

In čemu služi širitev literarnega domišljjskega sveta do roba otroške domišljije? Učitelju, ki razmišlja o psihološkem učinku tako organiziranega sklepnega dela učne ure, ne more uiti, kako aktivni princip, načelo otrokove lastne domišljjske aktivnosti, bistveno povečuje senzibilnost za literarno besedilo. Kdor se zna igrati z jezikom, z rimami, s kombinacijo drznih domišljjskih prizorov, ta bo globlje razumel pesnikovo igro z jezikom, z rimami in pisateljeve izlete v **predrzn** svet domišljije.

Brez dvoma bo učitelj, ki si je ob pripravi uzavestil tudi psihološko plat svoje učne ure, dobro vedel, zakaj je treba ob koncu literarno besedilo otrokom še enkrat prebrati in kako je prišlo do tega, da ga zdaj, ob tretjem branju, otroci doživljajo globlje in intenzivneje.

Skratka, priprava, oblikovana po shemi mrežne strukturiranosti učne ure, učitelju omogoča, da razume, kaj se dogaja pri otroški recepciji mladinske književnosti v okviru didaktične enote, in, da pripravi tak pouk književnosti, ki bo zagotovil kar najgloblje literarnoestetsko doživetje, takšno, ki bo hkrati tudi izjemno prijetno doživetje □ prijetno do te mere, da si ga bodo otroci želeli kmalu, res kmalu spet ponoviti.