

## 4 Receptijska didaktika mladinske književnosti:

### DVOTIRNI MODEL

Potem ko učitelj prebere mladinsko literarno besedilo v okviru svojega (odraslega) horizonta pričakovanj, se mora torej lotiti drugega branja. Tistega, v okviru katerega bo skušal sestaviti hipotetični otroški pomen z namenom, da bo na njegovem temelju načrtoval didaktični postopek recepcije tega mladinskega literarnega besedila v svojem razredu. Hipotetično otroško recepcijo pa lahko ustvari samo tako, da literarno besedilo prebere skozi prizmo svojega profesionalnega znanja o osebnosti zrelosti svojih učencev in o aktualni stopnji njihovega receptijskega razvoja. A vse to po navadi ne bo dovolj. Res bo sicer, da bodo otroci v šolo najverjetneje vstopili z receptijsko zmožnostjo, kakršno smo opisali v poglavju o receptijskem razvoju v fazi naivno pravljичne recepcije, a med otroki bodo kar precejšnje razlike. Gre za razlike, na katere so opozarjali že sociologi, ko so trdili, da je opazovanje in opisovanje otrokove zmožnosti recepcije literature pravzaprav del njihove znanstvene discipline, saj je okolje bistven delavnik, ki vpliva na to, do katere mere bo posameznik v njem lahko razvil svoje potenciale. Ali drugače: gre za razlike, ki izvirajo iz tega, ali je otrok odraščal v literarnoestetsko spodbudnem okolju ali v okolju, v katerem tovrstnih spodbud ni bilo.

#### 4.1 Literarnoestetsko spodbudno okolje

Za začetek si pomagajmo s prizorom iz Dahlove Matilde:

»Očka,« je rekla (Matilda), »mislíš, da bi mi lahko kupil kakšno knjigo?«  
»Knjigo?« je rekel on. »Le čemu si želiš sakramensko knjigo?«  
»Da bi jo brala, očka.«  
»Kaj, za božjo voljo, je narobe s tevejčkom? Ljubek tevejček s tridecimetrskim zaslonom imamo, ti pa me prideš prosit za knjigo! Razvajena postajaš, punčka moja!«  
(R. Dahl)

Ni dvoma: Pelinovi, Matildini starši, zagotovo ne počnejo ničesar takega, kar bi lahko označili kot literarnoestetsko spodbudno okolje. Tudi če knjige nismo brali, vemo, da v njihovi družini najbrž ni nikakršnih pravljic za lahko noč, nikakršnih obiskov lutkovnega gledališča in nikakršnega postajanja pred izložbami knjigarn. Če bi avtorji raziskav o literarnih interesih in bralnih navadah mladostnikov preučevali tudi otroke v Matildinem razredu, bi se odgovori na najpogostejša anketna vprašanja:

*Stopnja izobrazbe staršev?*

*Koliko knjig ste prebrali v zadnjem letu?*

*Koliko knjig imate v domači knjižnici?*

*Koliko časopisov in revij ima družina naročenih?*

### *Koliko jih berete redno?*

glasili: Ne veliko šol, nič kaj veliko knjig, časopisi pa le tisti, ki so pametni, tisti, v katerih je mogoče prebrati, kaj je na televiziji in kje je mogoče kaj ugodno kupiti.

In kako vemo, da bi avtorji otroških bralnih navad in otroških bralnih interesov postavljali takšna vprašanja?

Zato, ker je v strokovni literaturi že dolgo dokazano, da obstoji visoka povezava med otrokovim bralnim razvojem (tudi literarnoreceptijskim) in stopnjo izobrazbe staršev ter (najverjetneje) s tem povezano založenostjo družinske knjižnice ter naročenostjo na dnevno in tedensko periodiko. Toda raziskovalci bralnih interesov vedo še nekaj: mnogi ljudje se dejstva, da ne berejo ničesar, vsaj nekoliko sramujejo. In zato pri odgovoru na vprašanje, koliko knjig so prebrali v zadnjem letu, radi malo pogoljufajo. Izkušeni raziskovalci zato v svoje vprašalnike pogosto vgradijo kontrolno vprašanje in od informantov zahtevajo, naj ti vsaj nekaj izmed prebranih literarnih del naštejejo. In glej: pogosto se izkaže, da odgovor na prejšnje vprašanje ni bil iskren. Ljudje začno med knjigami, ki naj bi jih prebrali v zadnjem času, naštevati naslove, ki se jih spomnijo še iz šole, in omenjajo na primer Prešernov Krst pri Savici, Linhartovo Županovo Micko in Cankarjev roman Na klancu....

Vendar pri Matildinih starših tovrstnih težav najverjetneje ne bi bilo. **Stališča** Matildinih staršev so namreč neomajna: branje je nepotrebna dejavnost, saj se lahko človek enako dobro ali celo veliko bolje zabava pred televizijskim ekranom. Taka **stališča do branja** pa so verjetno za oblikovanje otrokovih pričakovanj, povezanih z branjem in motivacijo, ki vabi k branju ali odvrta od njega, odločilnejšega pomena kot stopnja izobrazbe in število knjig v domači knjižnici. Večina otrok bo namreč **stališča do branja literature**

- *ali je branje potrebno ali ne,*
- *ali je sprejemljivo (oz. celo potrebno) le branje za učenje, branje navadnih **knjig** pa le brezupno zapravljanje časa,*

hitro opazila, saj se bodo v družinskem okolju pokazala v obliki jasnih **vedenjskih vzorcev**:

o *otrok ne bo videl staršev s knjigo v roki, razen če ne bo šlo za iskanje idej, kaj naj bi skuhalo za goste, ali navodil, kako se speče potica,*

o *opazil bo, ali velja pravilo, da bi moral brati, le zanj, drugi pa smejo med tem časom početi kaj zanimivejšega, koristnejšega,*

o *opazil bo, da starejši bratje ali sestre nejevoljno zavijajo z očmi, ko se približuje dan, ko bo učiteljica spet spraševala domače branje,*

o *in seveda bo opazil, da starši izkoristijo vsako priložnost, da se izognejo zanj tako prijetnemu večernemu*

*branju pravljic: ni pravljice, če ne pospravi igrač, ni pravljice, če vsega ne poje, ni pravljice, če sta se z bratom stepla, ni pravljice ....*

V nasprotju s tem, bo otrok, ki odrašča v neki drugi družini

o videl starše, ki imajo v naročju knjigo vsakič, ko jim natrpani urnik dovoli, da naredijo tudi kaj zase,

o videl bo, da ni edini, ki o njem mislijo, da bi moral brati. Še več: branje ni nekaj, kar moraš, ampak nekaj, kar utegneš, kar smeš,

o videl bo, da so edine težave, ki jih imajo starejši otroci v družini z branjem, tiste, kadar jih starši zalotijo, da so spet brali s svetilko pod odejo, in

o videl bo, da je skupno večerno branje nekaj, kar ni obveza oz. breme, ampak oblika skupnega bivanja, doživljanja, ki se je enako, kot se je veseli on sam, veseli tudi tisti izmed staršev, ki bo ta večer izbran za branje.

Ta otrok zagotovo odrašča v literarnoestetsko spodbudnem okolju in zato

➤ bo že v najranejšem otroštvu na sprehodu skozi mesto postal tudi pred izložbenim oknom knjigarne, vstopil, sedel med slikanice in jih prelistaval – ker se bo morda smel, med vsemi, ki so mu všeč, odločiti za eno, ki mu jo bodo starši kupili in jo bo smel odnesti domov,

➤ spremljal bo starše v knjižnico in videl, kako izbirajo in si izposojajo knjige. In zelo malo kasneje se bo zgodilo obratno: starši bodo spremili v knjižnico njega, da si izbere, kar bi rad, da bi mu brali,

➤ vedel bo, da so v knjižnici *ure pravljic za otroke* in bo **hotel** v knjižnico k pravljčni uri,

➤ v nedeljo dopoldne bo šel v lutkovno gledališče (in potem s starši v slaščičarno),

➤ imel bo svoj kasetofon, da si bo lahko, kadar koli bo to želel, zavrtel npr. Pesmice iz mačje preje, Žogico Nogico, Pekarno Mišmaš ali Sapramiško,

➤ na svoji polici bo imel zbirko kanonskih slikanic, ki jih bo lahko prelistaval zmeraj, kadar se mu bo zahotelo. Ker so knjige njegove, bodo zmeraj pri roki, in ko si bo zaželel, jih bo

lahko »bral sam«, ali pa poiskal prvega odraslega, za katerega je mogoče sklepati, da ni preveč zaposlen, in ga zvabil, naj mu bere.

➤ In ne nazadnje: otrok, ki odrašča v takem literarnoestetsko spodbudnem okolju, bo vsak večer (in ne le zvečer) doživljal prijetno vzdušje, ki ga vzbuja topli pojoči glas, ki pripoveduje oz. bere pravljico (za lahko noč). (Kordigel, Saksida, 1999: 39).

**Vedenjski vzorci**, ki jih otrok opaža v svojem okolju in ki po njih kot del okolja živi, se bodo seveda zelo hitro ponotranjili, postali bodo del njegovega sveta in način njegovega življenja. In ko bo odrasel, jih bo najverjetneje prenašal na svoje otroke in njihove otroke ...

A to ne bo edini učinek. Iz vseh teh (in drugih, podobnih) vedenjskih vzorcev bodo zrasla **pričakovanja, povezana z branjem**:

1. **pričakovanje**, da so v knjigah (tudi tistih debelih, brez slik) skriti zanimivi pravljичni svetovi, kjer je mogoče v deželi z deveterimi rekami in deveterimi gorami srečati deveteroglavega (ali morda celo dvanajsteroglavega) zmaja. In zmaji imajo v teh deželah po navadi to lastnost, da ugrabljajo kraljične – najraje tiste, s katerimi se namerava poročiti junaški princ. Ti svetovi pa so posebno imenitne vrste: najboljše v njih pa je to, da se dogajanje zasuče zmeraj tako, da tisti, ki jih imam kot bralec (poslušalec) rad, zmeraj na koncu dobijo imenitno nagrado: zaklad, kraljično ali pol kraljestva – zelo pogosto pa kar vse troje.

2. Druga skupina **pričakovanj** je povezana s tako imenovanim branjem poljudnoznanstvenih besedil: otrok pričakuje, da bo v ilustriranih enciklopedijah in drugih podobnih knjigah našel odgovore na zanimiva vprašanja o skrivnostih sveta, ki ga obdaja: izvedel bo, zakaj dežuje, kje je sonce, kadar ne sije, kam gredo ljudje v televiziji, kadar jo ugasnemo, kako nastane iz paglavca žaba in kako dolgo to traja, zakaj se čokolada na soncu stali in zakaj ostane v hladilniku trda.

3. In potem se oblikuje še ena skupina **pričakovanj**: pričakovanja, povezana z branjem za življenje potrebnih informacij: v telefonskem imeniku lahko človek poišče babičino številko in babico povabi v živalski vrt, v tedenskem televizijskem sporedu lahko natančno izve čas, ko se začne trenutno najljubša risanka, na listku, ki je priložen k novi družabni igri, lahko izve, kako se jo je treba igrati. In ne nazadnje: kdor zna brati, lahko prebere listek, pritrjen na hladilnik, na katerem starši sporočajo, da jih sicer še nekaj časa ne bo domov, a da si lahko naročiš, če boš zelo lačen, halo-pico

....

Otrok s tako izoblikovanimi pričakovanji v zvezi z branjem in knjigami bo verjetno eden tistih, za katere bodo rekli, da se je kar sam naučil brati in da ga ni in ni mogoče odtrgati od

knjige. V literarnoestetsko spodbudnem okolju so se namreč ob opazovanju stališč in vedenjskih vzorcev oblikovala pričakovanja, ki so globok izvir notranje motivacije za usvajanje bralne spretnosti, utrjevanje bralne spretnosti in seveda za samo branje.

Stališča do branja (in branja literature), vedenjski vzorci, povezani z branjem (in branjem literature), in pričakovanja, kaj nas čaka, če odpremo in beremo knjigo, in kaj, če odpremo in beremo leposlovno knjigo, pa ne vplivajo le na otrokovo notranjo motivacijo za branje. Učitelji vemo, da so se otroci, ki prihajajo iz okolja, v katerem so se veliko srečevali z literaturo, od tistih, ki so večino domišljjskega časa preživeli pred televizijskimi ekrani (ali kako drugače), razlikujejo še po nečem, kar se zdi za srečevanje s književnostjo bolj bistveno – a je vsekakor težje ulovljivo v besede.

In kako smo učitelji to opazili?

Oglejmo si primer: učiteljica prebere otrokom naslednje besedilo:

*»Nekoč je živel kraljevič, ki se je hotel poročiti s kraljično, toda morala bi biti res prava kraljična. Potoval je po svetu, da bi našel resnično kraljično, a povsod je bilo kaj narobe. Kraljičen je bilo dovolj, a če so bile prave kraljične ni mogel dognati. Zmerom je bilo kaj, kar ni bilo povsem v redu. Tako je prišel spet domov in bil ves potr, zakaj tako rad bi imel pravo kraljično.« (H. Ch. Andersen)*

To je seveda uvodni odstavek v znano Andersenovo pravljico, ki nedvomno spada v kanon evropske dediščine mladinske literature. Na prvi pogled se zdi, da gre za karseda nezahteven košček literature, ki ga lahko otrokom brez skrbi preberemo kar hitro potem, ko so prišli v šolo. A res le na prvi pogled. Da bi razumeli kraljevičeve težave, o katerih govori uvod v pravljico, mora imeti otrok predstavo o tem,

kakšne so videti kraljične,

kaj kraljične počnejo,

s čim se igrajo,

kako se vedejo,

kako se drugi vedejo do njih,

kakšne so kraljične, ki so starejše hčere svojih očetov, kraljev,

in kakšne so tiste, ki so najmlajše.

Vse to je seveda treba primerjati s tistimi kraljičnami, ki so edinke in ki v pravljичnih svetovih praviloma opravljajo enake vloge kot najmlajše kraljeve hčere. Slednje pa se bistveno razlikujejo od prvorojenih in drugorojenih – in so še najbolj podobne tistim, ki jih v zakon pripelje mačeha, potem ko se je kralj znova poročil ...

Samo kdor ve vse to (in še kaj drugega), lahko razume, kako je mogoče, da se je kraljevič, kljub temu da je bilo kraljičen dovolj, vrnil domov neporočen in nesrečen.

In še drug primer:

V enem izmed didaktičnih gradiv za šolarje začetnike je bila prva pravljica, s katero so se otroci srečali, pravljica Giannija Rodarija *Če dedek ne zna pripovedovati pravljič*:

»Nekoč je živela deklica, ki ji je bilo ime Rumena kapica.«  
»Ne, Rdeča.«  
»Saj res. Rdeča kapica. Mamica jo je poklicala in rekla: »Poslušaj, Zelena kapica ...««  
»Ne, Rdeča ...«  
»Saj res, Rdeča. Pojdi k teti in ji nesi krompirjev olupek ...«  
»Ne, pojdi k babici in ji nesi potico.«  
»Prav. Deklica je šla v gozd in srečala žirafa.«  
»Vse si zmešal. Srečala je volka, ne pa žirafe.« (G. Rodari)

Gre seveda za t. i. **narobe pravljico**, ki je zabavna le v primeru, če poslušalec pozna klasično Rdečo kapico in ve, da jo je mama poslala skozi gozd k babici, ter to, da vse njene težave izhajajo iz preprostega dejstva, da ni ubogala svarila, naj se pazi volka, in nasveta naj hodi naravnost po stezi ...

Pa še tretji primer:

V enem izmed prvih beril je zgodba iz mesta Rič-Rač *Pst, volk je v sobi*. V njej glavni junak Rokec napiše na steno svoje sobe:

»V tej sobi nikoli ni bilo volka in ga tudi ne bo. To sem napisal zato, če bi me bilo še kdaj strah.« (L. Kovačič)

Izkušen poslušalec, ki prihaja iz literarnoestetsko spodbudnega okolja, bo seveda vedel, zakaj je Rokec menil, da je tovrstni napis potreben, vedel bo, kaj sta Rokec in očka počela ob večerih, in to, katere pravljice sta brala. Skratka, razumel bo motivacijo za ravnanje glavne književne osebe, saj bo prazen prostor v zgodbi dopolnil z elementi svoje zunajbesedilne izkušnje. In seveda velja tudi obratno: otrok, ki mu ob večerih niso brali ne Volka in sedmih kozličkov, ne Treh majhnih pujskov in ne Rdeče kapice, ne ve, zakaj se Rokec boji volka, in niti tega, zakaj je napis potreben prav v njegovi sobi, kamor ga vsak večer pošljejo spat.

V literarnoestetsko spodbudnem okolju se torej poleg oblikovanja stališč, vedenjskih vzorcev in pričakovanj oblikuje še vse kaj drugega:<sup>1</sup>

1. otrok začne spoznavati recepcijsko situacijo in jo ločevati od pragmatične komunikacijske situacije,

---

<sup>1</sup> Pojem literarnoestetsko spodbudno okolje (prvotno: literarnoestetsko stimulatívno okolje) je bil v slovenski književni didaktiki prvič natančno opredeljen in opisan v: Kordigel, Saksida: Jaz pa berem 1. Piročnik za učitelje. Ljubljana, 1999.

2. ob poslušanju otrok razvija zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja zvena in pomena besede,
3. ob poslušanju miselno sodeluje in tako uri svojo domišljijo,
4. v otrokovem spominu nastaja zaloga domišljijskočutnih predstav, ki si jih po potrebi priklicuje v spomin ali jih kombinira v nove domišljijskočutne predstave,
5. otrok spoznava kanonska besedila.

Oglejmo si vse skupaj nekoliko pobliže.

#### 4.1.1. SPOZNAVANJE RECEPCIJSKE SITUACIJE BRANJA OZ. POSLUŠANJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI?

Vsak od nas ve, ko zasliši rahlo pojoč glas, ki reče: »*Nekoč je živel ....*«, da posluša pravljico. Tudi tisti, ki se v šoli niso učili literarne teorije, in tisti, ki so se je učili, a jo na videz tudi pozabili. To pomeni, da ima vsak od nas nekaj literarnoteoretičnega znanja, ki se ga ne zaveda. To je podobno kot pri slovnici, ko npr. uporabljamo jezikovna sredstva za izražanje sklona (in rečemo: »*Muca Copatarica bo odnesla copate*« in ne: »*copatov*« ali »*copatom*«) dolgo pred tem (ali po tem), ko znamo (ko smo znali) sklanjati.

Na taki (morda bi rekli intuitivni) ravni se nabira tudi znanje o tem, *zakaj* ljudje govorijo, *kako* govorijo in *kako je treba* na njihov *govor reagirati*. Otroki, ki mu nikoli ne berejo, se bo srečeval v zgodnjem otroštvu le s t. i. pragmatičnim govorom, s t. i. **neumetnostno rabo jezika**: starši ga bodo hvalili, grajali, mu voščili dobro jutro in vse najboljše za rojstni dan, veleli mu bodo, naj poje vse do zadnje žlice, in grozili, da sicer ne bo dobil posladka. Morda mu bodo kdaj tudi koga ali kaj predstavili ali mu razložili, da se iz množice majhnih paglavcev v luži počasi razvijejo žabice.

Otroki, ki mu odrasli pripovedujejo in berejo, bo poleg komunikacijske situacije, v kateri se uporabljajo neumetnostna jezikovna sredstva, spoznal še take situacije, v katerih od njega nihče ničesar ne zahteva in ga o ničemer ne poučuje. Spoznal bo situacije, v katerih gre izključno za to, da je obema, tistemu, ki pripoveduje/bere, in tistemu, ki posluša, lepo. In počasi, počasi, ko se bodo tovrstne (receptijske) situacije ponavljale, bo opazil, da so si nekatere med seboj podobne. Opazil bo, da ima mama v nekaterih pojoč glas. Takrat zmeraj reče: »*Nekoč je živel ....*« In potem se govori o čisto posebnih, zelo razburljivih rečeh. In opazil bo, da so včasih besedilca čisto kratka, da pa besede v njih zvenijo veliko bolj ubrano kot pri pravljici. In kadar mu berejo to vrsto kratkih besedil, jim rečejo pesmi. In te »pesmi« včasih tudi pojemo (in nekatere so posnete na kaseti). In včasih so pravljice tako dolge, da je treba brati knjigo več večerov zapored. Takrat je treba biti zelo potrpežljiv in ves naslednji dan čakati, kako bo šlo dalje. In ko potem mama odpre knjigo, so vse književne osebe naenkrat spet tu. In tu je dogajalni prostor in človek se v hipu spomni vsega, kar sta z mamo brala včeraj, in pozabi, da je bil vmes čas, ko nista brala.

Ko se tako otrok »nauči« prepoznavati književne vrste, nato opaža v vsaki izmed njih vedno več elementov:

- da so v pravljicah pogosto volkovi in da so le-ti pogosto lačni in hočejo požreti prav majhne (otroke, pujske ali kozličke), da so tam čarovnice, ki se jih je treba bati, in vile, na katere se lahko zanesesh, da ti bodo pomagale;
- da so v pesmicah zmeraj enaki glasovi, da se besede »držijo za roke«, da se dostikrat ponovijo, da gredo hitro »v uho« in si jih je mogoče zlahka zapomniti. Recitiranje pesmic pa je izjemno prijetno – takrat, kadar jih človek recitira spontano, torej ker sam hoče, in manj prijetno takrat, kadar pridejo v hišo razne tete, pred katerimi je treba »nastopati«.

Skratka, otrok ob branju in pripovedovanju že v zgodnji predšolski dobi spoznava lastnosti in zakonitosti umetnostne rabe jezika, besedne umetnosti – torej književnosti. Na ta način se mu izoblikuje širok horizont pričakovanja, ki ga lahko ob samostojnem branju literature prekrije z vedno novimi in novimi literarnimi besedili.

#### 4.1.2 ZMOŽNOST ZAZNAVANJA, RAZUMEVANJA IN VREDNOTENJA ZVENA IN POMENA BESEDE

Vsaka mama, ki ji položijo dojenčka v naročje, se odzove tako, da ga nežno stisne k sebi in ga zaziblje. In verjetno je ni mame, ki otroku v svojem naročju ne bi nežno prigovarjala. Gre za govor, katerega edina naloga je, da otroka pomiri in mu sporoči, da je *to* naročje *njegovo naročje* in da v njem nanj zmeraj čakata varnost in ljubezen. Isto funkcijo: otroka pomiriti in stopnjevati njegovo ugodje do te mere, da bo zadovoljen s sabo in svetom (meje med enim in drugim tako še ne zaznava) neopazno zdrsnil v spanec, imajo tudi uspavanke in prve otroške pesmice. In zato mnoge mame pojejo in recitirajo verze – dolgo pred tem, ko je otrok zmožen razumeti, kaj pomenijo besede, ki jih izgovarjajo. Besede v uspavankah in teh prvih pesmicah namreč niso tam zato, da bi v prvi vrsti povedale kakšno zgodbo, sporočilo, ampak zato da ustvarijo zven, ritem, valovanje, ponavljajoče se (ritmične) vzorce.

Otrok, ki ga v najzgodnejšem otroštvu obdajajo s takimi zvoki, bo imel kasneje veliko bolj izostren čut za zaznavanje zvočne plati jezika, za to, čemur pravi pesnik B. A. Novak POMEN ZVENI IN ZVEN POMENI. Temu otroku se pesmice najbrž ne bodo zdele »brezvezne« niti v obdobju, ko jih večina zavrača, ker v njih ni dovolj »napete zgodbe«. Ti otroci bodo namreč intuitivno vedeli, da pesem ne govori le z besedami, ampak tudi z **zvenom besed**.

#### 4.1.3 URJENJE DOMIŠLJIJE

Podatki o tem, *kakšne* so književne osebe, kakšen je gozd, kako grozno se je zabliskalo in zagrmelo, kakšen je na primer zmaj, so v otroški in mladinski literaturi dokaj skopi in avtor računa, da jih bo bralec ovil z bogastvom svoje domišljjske kreativnosti. Toda tako



**zapolnjevanje praznih prostorov v literaturi** zahteva živahno in gibko domišljijo. Domišljija pa ni nekaj, kar se pojavi samodejno (kot na primer sluh, vonj in vid), **domišljijo je treba uporabljati in jo tako razvijati**. V literarnoestetsko nesposobnem okolju pa se dogaja ravno nasprotno. Otroci zvečer ne poslušajo pravljic in pesmic, ampak gledajo večerno risanko. Pri tem početju domišljije ne potrebujejo, saj so v risanki vse informacije polne in prepolne, pisane in še bolj pisane in kričečo sliko po sekundi ali dveh že zamenja naslednja, še bolj pisana, še bolj popolna in še bolj kričeča. Ob gledanju risanke gledalec zares ne potrebuje domišljije. Ob risanki namreč ne gre za to, da bi si »izmišljal in domišljal« sam, ampak za to, da bolj ali manj pasivno spremlja, kar je ustvarila tuja domišljija.

Če je televizija edina oblika otrokove recepcijske zabave, se bo zgodilo ne le to, da se njegova domišljajska sposobnost ne bo razvila, kot bi se lahko, ampak se bo celo polenila in zaradi nerabe zaspala. In če bomo nato takemu otroku s takó leno in zaspano domišljijo prebrali pravljico, se mu bo zdela v primerjavi z njegovo risanko brezbarvna, pusta in revna. In to moramo učitelji vedeti, zato da ne bomo preveč razočarani, ko bo tak otrok kazal »zelo omejeno navdušenje« nad našim pripovedovanjem pravljic. In zagotovo moramo na to pomisliti, takrat ko razmišljamo o tem, kaj bi se zgodilo, če bi bila za tega otroka prva pravljíčna izkušnja, **srečanje s pravljico ob samostojnem branju**. Razočaranje bi bilo namreč popolno.

**Le poslušanje pravljíc (ko lahko porabi za domišljajsko zapolnjevanje praznih prostorov v literarnem besedilu vso miselno in čustveno energijo) lahko takemu otroku omogoči, da nadoknadi to, kar so pridobili vrstniki iz literarnoestetsko stimulatívne okolja v bogastvu pravljíčnih svetov ob družinskem branju.**

#### 4.1.4 ZALOGA DOMIŠLJIJSKOČUTNIH PREDSTAV

Sestavljanje domišljijškočutnih predstav ni lahka naloga in je ni mogoče opraviti mimogrede in ne, če bralec nima zadovoljivo razvite domišljajske sposobnosti.

Toda kaj se pravzaprav pri procesu sestavljanja domišljijškočutnih predstav dogaja?

Oglejmo si to na primeru sestavljanja ponotranjene vidne predstave, KAKŠNE so književne osebe.

Mladinska književnost književne osebe ponavadi samo imenuje, opisuje jih redko. Bralčeva naloga je potemtakem, da iz imena ali še pogosteje: iz socialne vloge (Živela je mati, ki je imela *sina edinca ...*) *razberejo namig, kakšen je bil*. Pri tem ravna otrok v zgodnji fazi bralnega razvoja po dveh pravilih:

- o če oceni (zasluti), da je književna oseba dobra, prijazna, potem si jo bo predstavljal lepo,

- o in če oceni, da je hudobna, si jo bo predstavljal grdo.
- o Književni prostor si bo otrok predstavljal tako, da bo vanj projiciral predstave iz svojega realnega življenja,
- o književno osebo, s katero se bo identificiral, pa si bo predstavljal tako, da bo za oblikovanje predstave uporabil kar svojo podobo ....

Toda to ni zmeraj mogoče. Ob branju si je treba namreč predstavljati veliko književnih oseb in ne le ene. In pogosto tudi književna oseba, s katero se bralec identificira, ne more privzeti bralčeve podobe, saj je na primer deklica, bralec pa je deček. Nekatero književno osebo pa so sploh drugačne kot vse, kar je mogoče videti v realnem življenju, zato mora bralec domišljjskočutne podobe besedilnega sveta **ustvariti**. **Kako si bo bralec predstavljal književni svet, književne osebe, književni prostor ..., je odvisno** od tega,

- **kako razvita je njegova domišljjska sposobnost**, in pred vsem od tega,
- **kakšne podatke uporablja**, torej kakšni so koščki spominskih sličic iz realnega življenja, katere slikanice je videl, katere pravljice, zgodbe, pesmice so mu brali in so potemtakem domišljjskočutne predstave, ki si jih je ustvaril, že spravljene (uskladiščene) v njegovem spominu.

To slednje seveda pomeni, da ima otrok iz literarnoestetsko spodbudnega okolja pri vstopanju v branje literature pred tistimi iz literarnoestetsko nesposobnega okolja ogromno prednost. Njegova **zaloga domišljjskočutnih predstav domišljjskih in kvazirealnih književnih oseb in književnih prostorov mu namreč omogoča bistveno večji izbor podob in koščkov podob za ustvarjalnejše sestavljanje domišljjskočutnih predstav**, kakšno je npr. Mačje mesto v Mačku Muriju, kakšno je Pedenjarstvo, v katerem vlada visočanstvo Pedenjped, kakšna je hišica sedmih palčkov, kamor se je zatekla Sneguljčica, ali kakšna je vila Čira-Čara, kjer popolnoma sama, brez staršev, s konjem, opico in kovčkom cekinov živi najmočnejša deklica na svetu.

Omenjena zaloga **domišljjskočutnih predstav** pa je koristna še iz enega zornega kota. Otrok, ki ima veliko izkušenj s pravljicami, preprosto **ve, kakšni so kralji in kakšni zmaji, kakšni so starejši sinovi in kakšni mlajši**, zato mu takrat, ko **bo odšel na enega prvih samostojnih izletov v pravljico** sam in bo velik del miselne energije porabil za branje, **ne bo nujno treba sestavljati novih domišljjskočutnih podob, ampak si jih bo lahko priklical v predstavo literarnega dogajanja kar iz obstoječe spominske zaloge**.

Na ta način pa je zanj pot do literarnoestetskega doživetja in potemtakem do spoznanja, da je literatura lepa, tudi če jo bereš sam, **bistveno olajšana**.

#### 4.1.5 SPOZNAVANJE KANONSKIH BESEDIL

Kaj so kanonska besedila?

Kanonska besedila, so tista literarna dela, ob katerih so odraščali starši in (ob nekaterih že) stari starši današnjih otrok, besedila, ki jih otroci, generacija za generacijo, vzljubijo do te mere, da potem, ko dosežejo obdobje večerne pravljice njihovi otroci, čutijo, kako jih MORAJO povedati/prebrati naslednji generaciji – ne zato, ker bi menili, da to sodi k otrokovi književni izobrazbi, ampak zato, ker se spomnijo lepote in ugodja, ki so ga sami doživeli ob branju/pripovedovanju svojega očeta, svojega dedka, in želijo enega najlepših koščkov svojega otroštva podariti tudi svojemu otroku. To je torej razlog, da so **kanonske slikanice** med prvimi, ki jih starši in stari starši kupijo svojim otrokom.

Ko govorimo o literarnem kanonu, moramo vedeti, da je treba razlikovati literarni kanon na različnih ravneh:

- o kanon na ravni civilizacijskega kroga,
- o kanon na nacionalni ravni,
- o in kanon na družinski ravni.

Kadar rečemo samo **kanon**, mislimo seveda na **kanon na ravni civilizacijskega kroga**, v našem primeru na evropski kulturni okvir, ki temelji na grško-rimski in krščanski kulturi, na okvir, v katerem čuti vsaka generacija, da je treba otrokom povedati Trnuljčico, Snegujlčico, Volka in sedem kozic, Rdečo kapico in da jim je treba prebrati Alico v čudežni deželi, Piko Nogavičko, Grdega račka, Palčico in Kraljično na zrnu graha.

Kadar govorimo o **nacionalnem kanonu**, mislimo na tiste temeljne avtorske in ljudske stvaritve, ki so in bodo del otroštva večine Slovencev. Vsi slovenski otroci vedo, kaj se bo zgodilo, če zvečer ne bodo pospravili copatov, vsi slovenski otroci vedo, da zamorski kralji ne marajo, če otroci ne gredo v posteljo pravočasno, in vsak ve, kaj je treba storiti, če ti kdo reče Cicifuj, fej in fuj, vemo, da spi pod Peco kralj Matjaž, in kaj bo takrat, ko mu bo brada sedemkrat zrasla okrog mize, in seveda vemo, kakšno vlogo imajo v človekovem življenju rojenice, sojenice, povodni možje in bele kače z zlato kronico na glavi.

In kadar govorimo o **družinskem kanonu**, mislimo na vse tiste pravljice, pripovedi, pesmi, ki imajo prav posebno mesto v vsaki družini, dragocena literarna doživetja, ki jih starši v vsaki družini s posebno ljubeznijo posredujejo svojim otrokom in stari starši svojim vnukom. V vsaki družini (če gre za literarnoestetsko spodbudno okolje) imajo pravljice, ki jih povedo najprej in ki jih pripovedujejo najraje in te tvorijo družinski kanon.

Doživljanje in poznavanje kanonov je v človekovem življenju izredno pomembno:

- o Pomembno je poznavanje in doživljanje kanona civilizacijskega kroga, saj na ta način (verjetno bolj kot s katerokoli drugo metodo) privzgajamo občutek pripadnosti svojemu kulturnemu okolju in izvira tako imenovano INKULTURACIJO.
- o Poznavanje in doživljanje slovenskega kanona dela nas Slovence drugačne od drugih, saj imajo ti drugi svoje kanone, in na ta način privzgaja zavest, da vemo, kdo smo in kam spadamo. To pa se z drugimi

besedami imenuje "ZAVEST NACIONALNE PRIPADNOSTI" oz. "NARODNE IDENTITETE".

- o In poznavanje in doživljanje družinskega kanona zagotavlja občutek varnosti in pripadnosti, občutek, ki ga lahko človeku posreduje le njegova družina.
- o Poleg vsega tega pa je poznavanje kanona za otroke, ki vstopajo v svet samostojnega branja in pisanja, dragoceno še zaradi nečesa drugega:

Vsi teoretiki (Giegrl, Chall), ki se ukvarjajo začetnim branjem (literature), opozarjajo, da **otrok** sprva **ob branju »preverja«**, ali so pripovedke in pravljice, ki so mu jih pripovedovali ali brali, **res tako lepe, kot jih je doživel ob poslušanju**. To pa pomeni, da je za otroke, ki jim okolje ni priskrbelo potrebnih literarnoestetskih izkušenj (torej za otroke iz literarnoestetsko nespodbudnega okolja), vstop v samostojno branje literature bistveno težji, saj jim preprosto manjka **prva stopnica**. (Kordigel, Saksida, 1999)

Mnenja o tem **kako rešiti problem »prve stopnice«** so deljena. Nekateri celo mislijo, da učinkov literarnoestetsko spodbudnega okolja kasneje ni mogoče nadomestiti.

Gre za stališče, ki je (kot vsako drugo) sicer legitimno, vendar sprejemljivo le za literarnodidaktični pristop v kaki privatni šoli, v katero sprejemajo le neznamenat delež otrok. V javni osnovni šoli, kakršno imamo pri nas, v šoli, ki jo obiskuje skorajda celotna populacija, pa je nesprejemljivo. Še bolj nesprejemljiv pa bi bil model književne vzgoje, ki bi problem prve stopnice resignirano spregledal, se od prvega šolskega dne ukvarjal le z onimi drugimi, ki imajo možnosti, za ostale pa tiho priznal, da je zanje že prepozno.

**Recepcijska didaktika mladinske književnosti problem prve stopnice** ne le zaznava, ampak ga tudi **sistematično rešuje**. Pri tem izhaja iz predpostavke,

- da za literarno vzgojo in z njo povezanim razvojem recepcijske zmožnosti pri šestih letih seveda ni prepozno
- in da, če prve stopnice ni razvilo otrokovo okolje, morata to storiti šola in učitelj,

in sicer v okviru **DVOTIRNEGA MODELA KNJIŽEVNE VZGOJE**, ki temelji na kombinaciji dveh metod, dveh tirov.

- v okviru **PRVEGA TIRA** učitelj **po metodah, značilnih za komunikacijsko-recepcijski model književne vzgoje**, v skladu z učnim načrtom **sistematično razvija posamezne segmente otrokove recepcijske zmožnosti**, zmožnosti ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom.

- **DRUGI TIR** pa je namenjen **sistematičnemu ustvarjanju položajev, kar se da podobnih tistim v literarnoestetsko spodbudnemu okolju**. V teh položajih bodo namreč lahko

eni otroci **nadoknadili**

in drugi otroci **razvijali**:

sposobnost ločevanja govornih (tj. recepcijskih) situacij, sposobnost predavanja (ritmičnemu) pojočemu glasu, ki "pripoveduje" tudi z zvokom in ne le s pomenom besed, sposobnost domišljjskega dopolnjevanja avtorjevih spodbud in potemtakem soustvarjanja literarnih svetov, spoznali in ponotranjili bodo civilizacijski in nacionalni kanon mladinske literature in si ustvarili (dopolnili) zalogo domišljjskočutnih predstav književnih oseb in književnih prostorov za to, da bo njihov vstop v samostojno branje literature lažji, manj stresen in bolj drseč.

Skratka, v okviru drugega tira **USTVARJA** dvotirni komunikacijski model književne vzgoje **V ŠOLI pogoje** (spodbudne položaje), v katerih bodo otroci lahko razvijali tiste koščke recepcijske zmožnosti, ki jih sicer spontano razvija literarnoestetsko spodbudno okolje.

## 4.2 METODE ZA USTVARJANJE SPODBUDNIH POLOŽAJEV, V KATERIH OTROCI SPONTANO DRSIJO V SVET LITERATURE

### 4.2.1 METODA VEČKRATNEGA BRANJA ISTEGA BESEDILA

Metoda večkratnega branja istega mladinskega literarnega besedila predvideva, da učitelj prebere isto besedilo tolikokrat, kolikorkrat si ga otroci zaželjijo, podobno kot to storijo odrasli v literarnoestetsko stimulativnem okolju. V zvezi z metodo večkratnega branja istega besedila bi bilo treba povedati dve modri misli o kurikulumu in literaturi: **Pravljični kurikulum** ni nekaj, kar bi preprosto »obdelali« od prve do zadnje enote v skladu z »učiteljevo letno pripravo«, »časovno razporeditvijo učne snovi« ali kakor koli se že pač imenuje učiteljev letni plan dela. **Če si otroci zaželjijo neke pravljice**, neke pesmice, rekoč: »Učiteljica, povejte, preberite nam še enkrat tisto o ...«, **potem ni razloga**, ki bi bil dovolj tehten, **da bi lahko učiteljica otroško željo zavrnila** in rekla: »Ne, tega ne, danes bomo brali nekaj drugega!«

Razlogi, zakaj ne, so vsaj trije:

**Prvi razlog** je z vidika književne vzgoje najtehtnejši. Prva, glavna in vodilna **vloga književne vzgoje je ohraniti in razvijati naklonjenost do literature**, ki so jo (vsaj v veliki večini) otroci prinesli iz predšolskega okolja. Končni rezultat šolskega srečevanja s književnostjo ne sme biti človek, ki literaturo ceni kot nekaj, kar je sicer brez dvoma vredno

vsega spoštovanja, a je žal dostopno in razumljivo le onim drugim – kar se dogaja, žal, vse prepogosto! **Cilj šolskega srečevanja s književnostjo je človek, bralec, ki ima literaturo rad in si zmeraj znova želi srečevanja z njo.** Preprosto rečeno: **Ali je bila šolska književna vzgoja uspešna ali ne, se pokaže potem, ko učenec zapusti šolo.** Če bo kot odrasel še bral, potem je bila uspešna. Če se bo literaturi izmikal, potem je bilo vse početje njegovih učiteljev slovenščine, vse kopičenje literarnega znanja, zaman.

Prošnjo »Učiteljica, preberite še enkrat tisto o ...« je iz tega zornega kota treba videti kot **željo po srečanju** z nekim natančno določenim literarnim svetom, torej kot **željo po literaturi** in kot **izraženo literarnoestetsko potrebo**. To pa so tako nedvoumni znaki »približevanja generalnemu vzgojnemu cilju književne vzgoje«, da je nikakor ne moremo zavrniti, še posebej ne.

**Drugi razlog, zakaj ne smemo zavrniti otrokove želje po ponovnem poslušanju pravljice, je že omenjeno dejstvo, da izvira pri majhnem otroku literarnoestetsko doživetje iz srečanja z znanim, kar pomeni, da se zdi otrokom pravljica ob drugem poslušanju lepša kot ob prvem, in to, da je takrat, ko jo slišijo tretjič, še lepša.**

Zakaj je tako, lahko seveda le ugibamo. Teorija recepcijskega razvoja ponuja na to vprašanje dva odgovora.

- Najprej ugotavlja, da so mladi bralci **ob prvem poslušanju** pravljice/pesmice tako zaposleni s samim literarnim dogajanjem, da jim preprosto zmanjka miselne (v tem primeru recepcijske) energije za to, da bi na primer sestavljali domišljjskočutne podobe književnih oseb, dogajalnega prostora .... Skratka, ob prvem poslušanju nimajo dovolj energije, da bi avtorjeve besede oblačili v škrlat in svilo svoje domišljjske kreativnosti. **Ob drugem poslušanju** napetost, kako se bo razpletlo in ali se bo res srečno končalo, ni tako velika in zato ostaja poslušalcu nekaj miselne in čustvene energije za ustvarjanje domišljjskih slik pravljicega dogajanja. **Ob vsakem naslednjem poslušanju** si otrok priključuje v spomin podobe književnih oseb, ki si jih je ustvaril ob prejšnjem poslušanju, in jih še nekoliko dopolni. In tako postajajo te vse popolnejše, **vse lepše**, vse bolj pisane in predvsem **vse bolj njegove**.
- Drugi odgovor, ki ga ponuja poznavanje otrokovega recepcijskega razvoja, se dotika otrokove **potrebe po varnosti**. Dejstvo je, da se otroci v svetu velikih ne počutijo nič kaj varne. Zdi se jim nerazumljiv, zapleten in nepredvidljiv. Intuitivno vedo, da v njem brez staršev (brez »velikih«) ne bi mogli preživeti, in to jih navdaja s strahom.

Poslušanje pravljic, še prav posebno poslušanje zmeraj istih pravljic, deluje tozadevno pomirjujoče. V pravljici namreč ni naključij in ne presenečenj. Če ti je nekaj prerokovano, se ti to tudi zgodi. Če ti nekaj prepovedo, pa ne ubogaš (na primer mame, ki reče, naj ne odpiraš volku), te doleti strašna kazen, a če si v bistvu dober in priden in predvsem, če si majhen in nebogljen, se ti ne bo zgodilo nič zares usodnega. Pravljica ima za vsak primer, če bi se ti le preveč zapletlo, na zalogi še čudežne kamne, dobre vile, živali, pogosto začarane), ki imajo čudežno moč ... In vsi ti služijo izključno temu, da se malim in dobrim ne zgodi nič hudega, da se zanje zmeraj srečno izteče, tako da se poročijo, dobijo kraljestvo in srečno živijo, če niso med tem ....

Do vseh teh spoznanj pa bralec ne more le ob poslušanju ene pravljice in ob enkratnem poslušanju pravljice: **da bi bralec dojel pravljичni dogajalni determinizem** (vsakemu to, kar zasluži: hudobnim toliko kazni, kolikor so storili hudega, in dobrim, majhnim, toliko dobrega, kolikršna je njihova dobrota, **mora prebrati veliko pravljic**. – Vendar to ni dovolj! Nekatero pravljico mora preprosto **usvojiti**. Poslušati jih mora znova in znova, tako da postanejo »zares njegove«. Le tako lahko namreč iz njih razbere spoznanje, da pravljичni pripovedovalec kontrolira pravljичno dogajanje (da v pravljici ni nepredvidljive kaotičnosti, ki otroka plaši v realnem svetu), da se torej v pravljici zgodi vse, kot *hoče* njen avtor, in da ta avtor *želi malim in nebogljnim vse dobro in lepo* (torej kraljичno in kraljestvo).

Vse to pa je izredno pomembno in tudi zato je treba brati otrokom iste pravljice znova in znova.

### **In tretji razlog?**

Uresničevanje že omenjenega načela prepoznavanja znanega, seveda. Samo če bo otrok pravljico slišal velikokrat, si bo lahko ob listanju slikanice ob vsaki ilustraciji priklical v spomin košček zgodbe, ki ga ta ponazarja. In samo če bo pravljico res dobro poznal, nam jo bo lahko »bral« ob ilustracijah. In samo če jo bo slišal res velikokrat, si bo nekatere njene dele zapomnil skorajda na pamet. In samo na ta način nam bo lahko »prebral« tisti košček, ko Rdeča kapica sprašuje volka, zakaj ima tako velike oči, in tistega, v katerem hudobna mačeha sprašuje zrcalce: Zrcalce, zrcalce na steni, povej ...«

## **4.2.2 METODA BRANJA V NADALJEVANJIH**

Z metodo branja v nadaljevanjih mislimo v prvi vrsti na branje in pripovedovanje daljših proznih del, ki jih v razredu beremo, pripovedujemo ali kombinirano beremo in

pripovedujemo otrokom v celoti tako, da v rednih presledkih preberemo po eno ali dve poglavji.

Gre za obliko, ki znova odkriva premoč žive besede nad (umetniško dognano) interpretacijo z magnetofonskega traku in predvsem premoč branja celotnega besedila nad besedilnimi drobci (odlomki), ki so jih polna šolska berila. Pri metodi branja v nadaljevanjih, učenci udobno posedejo po klopeh, po tleh, v parku po travi okrog učitelja, ta pa potem, ko je z nekaj ustreznimi besedami ustvaril primerno ozračje, preberemo eno ali dve poglavji npr. fantastične pripovedi ali mladinskega romana. Če se bodo o besedilu pogovarjali, odločijo učenci sami ali bolje rečeno: včasih pride do spontanega pogovora o temi takoj, večinoma pa se z učenci o problemu pogovarjajo kasneje, v prostem času, drugi dan, ko se spet vzbudi interes za besedilo, ker pričakujejo nadaljevanje. Ta del je nekako neobvezen in nihče ne preverja, ali so si učenci zapomnili, kaj je učiteljica brala. Nihče jih ne sili, naj povedo svoje mnenje, zato se jim zdi kot nekaj, kar je zunaj obvezne šole, nekaj, kar je za nagrado.

Pri metodi branja v nadaljevanjih je zelo pomembno, da so termini branje v nadaljevanjih kolikor mogoče redni. Pomembno je, da otroci vedo, kdaj bodo slišali nadaljevanje zgodbe, saj se bodo potem v pričakovanju že sami zanj motivirali. Če bodo namreč otroci vedeli, da jim beremo vsak dan zadnjih petnajst minut pouka, se bodo na takšno, morda bi jo lahko imenovali **bralno, uro** v mislih pripravili, med seboj bodo izmenjevali ugibanja, kako se bo zgodba razpletla, debatirali o tem, kaj mislijo o ravnanju te ali one literarne osebe, in ugotavljali, kaj bi na njenem mestu storili sami. □ In čim bolj se bo bližalo branje, tem bolj bodo čutili prijetno vznemirjenje in nestrpnost □ občutji, ki ju čutimo le, kadar pričakujemo dobre prijatelje.

#### **4.2.3 METODA DRUŽINSKEGA BRANJA**

Metodo družinskega branja je mogoče izpeljati iz naslednjega teoretičnega izhodišča: **Književna vzgoja je tem uspešnejša, čim bolj so pogoji zanjo podobni pogojem učenja maternega jezika.** To pomeni: *Tako kot ni mogoče spregledati tesne zveze med otrokovim uspešnim jezikovnim razvojem in spodbudnimi vplivi njegovega okolja in ne zveze med otrokovim zaostajanjem v jezikovnem razvoju in jezikovno nespodbudnim okoljem, tako ni mogoče ločiti ne razvoja pismenosti ne razvoja recepcijske zmožnosti in modela, ki ga v zvezi s temi spretnostmi/vrednotami otrok privzema v (literarno)estetsko spodbudnem oziroma tozadevno nespodbudnem okolju.*

Da bi bila torej književna vzgoja **res uspešna**, je treba poseči tudi v otrokovo zunajšolsko okolje, torej v njegovo družino.

Toda, ali si s tem ne nalagamo preveč?

In ali je to sploh mogoče?



Ob tem bi se verjetno veljalo spomniti, kako velika večina družin (če ne vse!?) vsaj v začetku šolanja kaže velik interes za otrokovo napredovanje – skorajda vsi starši gojijo upanje, da bo **(ta)** otrok v šoli uspešen. Da je temu res tako, dokazuje vprašanje: »Kako je bilo v šoli?«, ki ga zastavljajo starši otrokom skorajda v vsakem gospodinjstvu tam nekje okrog kosila. In starši so tudi pripravljeni kaj storiti, da bi bili njihovi otroci v šoli uspešni. In kaj v tej situaciji počnemo učitelji? V okviru šolskega programa jim nalagamo le neprijetne naloge v zvezi z urjenjem tehnike osnovnega branja (»Preberi petkrat. In mama naj podpiše!« ali »Doma vadi čitanje!«) in memoriranjem osnovnih matematičnih rezultatov (rezultatov seštevanja in odštevanja do 20 in rezultate poštevanske števil do deset). Vse te aktivnosti pa predstavljajo v družinah najpogosteje vir konfliktnih situacij, zato starše veselje do sodelovanja v šolskem programu hitro mine.

Pri **metodi družinskega branja** gre za sodelovanje staršev z nasprotnim predznakom:

□ Gre za utrjevanje/uvajanje nekaterih vzorcev življenja s knjigo, za uvajanje/ohranjanje oblik skupnega bivanja staršev in otrok, oblik, ki bodo predstavljale vir harmonije in dobrega počutja.

□ Gre za ohranjanje bralnega časa (morda pred spanjem), ki so ga prakticirale mnoge družine pred otrokovim vstopom v šolo in ki ga (zaradi prepričanja, da bo za otroka najkoristnejše, če bo poslej bral sam) po vstopu v šolo večinoma opuščajo. S tem se ukinja oblika skupnega bivanja in vsaj za nekaj časa (za večino otrok pa za zmeraj) asociacijska zveza: srečanje z literaturo je prijetno doživetje.

□ Gre tudi za odkrivanje oblike skupnega bivanja v družinah, kjer otrokom pred vstopom v šolo niso brali – pri teh družinah gre še za odkritje nove dimenzije v medosebni komunikaciji.

□ In kar je zelo pomembno: gre za preseganje negativnega vpliva na oblikovanje odnosa do knjige, ki nastaja z opazovanjem vzorca vedenja staršev v družinah, v katerih nihče od odraslih ne bere oz. ne bere drugega kot tabloidne časopise.

Skratka, otrokove odrasle družinske člane (starše, stare starše ...) je treba pritegniti v šolsko književno vzgojo tako, da **bosta učiteljevo literarnovzgojno prizadevanje in otrokovo doživljanje literature doma drug drugega podpirala in dopolnjevala.**

#### **4.2.4 METODA BRANJA NA DEŽEVEN DAN**

Ideja za metodo branja na deževen dan izvira iz želje, da bi bilo šolsko srečevanje z literaturo čim bolj podobno »naravni situaciji«, ko se srečujeta otrok in knjiga. S tem v zvezi si je zmeraj znova treba priklicati v zavest, da je literarna vzgoja v šoli **vzgoja za življenje** in da bo mogoče meriti njeno uspešnost šele takrat, ko se bodo, če se bodo, odrasli ljudje vračali k literaturi, ne da bi jih k temu »motivirala učitelj, spraševanje, izpit in/ali sankcije za neprebrano domače branje! Ker je torej literarna vzgoja **vzgoja za življenje**, se kaže smiselno in modro

premisli, kdaj odrasli beremo. In ko začnemo razmišljati o tem, postane hitro jasno, da le redki ljudje berejo vsak dan ob istem času enako število strani. Veliko več je bralcev, ki berejo v nekaterih življenjskih obdobjih veliko in v drugih nekoliko manj. Študije na primer kažejo, da je število bralcev literature relativno veliko v šolskem obdobju, da bistveno upade v času, ko se ljudje zaposlijo in ko si ustvarjajo dom in družino, in da pomembno naraste kasneje, ko otroci in »kariera« končno ne zahtevajo več »celega človeka« in lahko ta mogoče nekaj časa spet »porabi zase«. Podobno razgiban je tudi letni bralni ritem. Spomladi in jeseni beremo ljudje nekoliko manj, poleti (na dopustu) precej več, največ pa pozno jeseni in v zimskem času. In ne nazadnje: ali bomo brali ali ne, je odvisno tudi od vremena. Kadar se narava koplje v soncu, se sproži v nas refleks: »*Tak lep dan. Prava škoda je, če človek ne bi šel ven.*« Na drugi strani pa nas sivi dnevi in dež, ki potrkava steklo in na okenske police, kar vabijo v udoben naslanjač h knjigi in/ali k televiziji.

Na tej točki se osmisli metoda branja na deževen dan. Njen cilj je, da bi se v dilemi **DEŽ + KNJIGA : DEŽ + TELEVIZIJA** otroci čim večkrat odločili za knjigo. Tega seveda ni mogoče doseči s pridiganjem o tem, kako televizija poneumlja in kako škodi očem. Prav tako bomo dosegli zelo malo, če bomo staršem predlagali, naj omejijo otrokovo gledanje televizije na uro ali dve na dan. Prepovedovanje in omejevanje se namreč v vzgoji najpogosteje izkaže kot bolj ali manj neuspešna metoda usmerjanja otrokovega vedenja. Veliko bolje se zdi, če otroku »pripravimo situacijo«, v kateri bo izkusil, kako prijetna je lahko druga izbira.

Upoštevajoč vse to, se bomo po obveznem šolskem delu, po pouku torej, ozrli skozi okno in rekli:

*»Danes je čudovito sonce. Gremo k potoku.«*

Ali: *»Gremo se sankat!«*

Ali: *»Prinesla sem korenčke. Gremo delat snežene može!«*

Toda kadar bo dež in ne bomo mogli ven, bomo na primer po kosilu rekli: **»Danes pa dežuje. Danes si lahko privoščimo kakšno lepo pravljico. Udobno se namestite. In sedaj se pogovorimo, kaj bi brali. Boste predlagali vi, ali naj izberem sama?«**

Na ta način dosegamo dva cilja:

□ Najprej utrjujemo asociativno zvezo "BRANJE in DEŽEVEN DAN" in na ta način dolgoročno krmilimo otrokove bralne navade in vplivamo na bralni ritem odraslega bralca.

□ In potem je tako »branje na deževen dan« odlična priložnost, da izpolnimo otroške želje po ponovnem srečanju s pravljicami, ki smo jih »pri pouku« sicer že nekajkrat prebrali, a je bilo to premalo, saj nekaterih pravljic otroci pač ne morejo slišati dovolj pogosto.

□ Branje na deževen dan pa nam daje priložnost za doseganje še enega, ne nepomembnega cilja. Gre za spoznanje, da vse pravljice pač niso v slikanicah in da je mogoče čudovite pravljice najti tudi v »debelih knjigah«. Gre za cilj, ki mu pred desetletji še ni bilo treba posvečati nikakršne pozornosti. Toda raziskave bralnih interesov, ki tečejo v knjižnicah, kažejo, da otroci vse raje segajo po ilustriranih pravljicah – slikanicah in da

vse teže berejo takrat, kadar ob besedilu ni nikakršne slikovne podpore. Tega procesa ni težko pojasniti. Nove generacije otrok so namreč vse bolj »vizualni tipi« in so jim samo verbalne, besedne, informacije vedno premalo, da bi si lahko v mislih sestavili pisano pravljичno dogajanje. Z metodo branja ali (še bolje) pripovedovanja na deževen dan, ko bomo vzeli v roke katero izmed pravljичnih antologij, lahko pomagamo otroku do spoznanja, da so čudovite tudi tiste pravljice, ki so brez (že narisanih) slik in ki se skrivajo v »debelih knjigah«. Poleg tega je branje na deževen dan iz **debele pravljичne knjige** dragoceno še iz dveh razlogov:

- Najprej pomaga otrokom do spoznanja, kako praktično je, če zna človek dobro brati, saj mu postanejo na ta način dostopni svetovi, v katerega sicer ne bi mogel.

- In potem sugerira branje »debele pravljичne knjige« spoznanje, da do vseh pravljic ne prideš zlahka, tako da vzameš v roke slikanico. Nasprotno! Najiminitnejše pravljice so kot zakladi: prav posebno skrite. Da bo jih človek našel, se je treba zakopati globoko in brati daleč od prve proti zadnji strani »debele pravljичne knjige«.

#### **4.2.5 METODA ŽEPNE PRAVLJICE**

Metoda žepne pravljice je ena izmed najuspešnejših metod, s pomočjo katerih rešujemo problem prve stopnice pri otrocih iz literarnoestetsko nespodbudnega okolja. Zanj je značilno, da skorajda idealno razvija vse štiri komunikacijske dejavnosti.

In kako gre:

- o Ob četrtek opozorimo otroke, da imamo »jutri« zanje presenečenje. In da ga bomo lahko izpeljali, morajo biti oblečeni tako, da bodo imeli na svojih oblačilih vsaj en žep.

- o Naslednji dan, v petek, tik pred koncem pouka, jim povemo pravljico. Po možnosti naj bo ta taka, da je nobeden izmed otrok ne pozna.

- o Nato si morajo otroci na kos papirja pravljico »zapisati«. To lahko storijo, kakor želijo: lahko si narišejo eno samo ilustracijo, lahko si narišejo vrsto sličic, lahko kombinirajo sliko in besedo, lahko samo pišejo. Vsak pač tako, kot zna in kot mu je udobneje. (In zagotovo bo, glede na to da je metoda žepne pravljice projekt vsega prvega triletja, delež zapisanega vztrajno naraščal, saj je pisanje vendarle najhitrejši in najlažji način beleženja misli.)

- o Ko so otroci pravljico »zapisali«, papir zložijo v majhen kvadratik in ga spravijo v žep.

- o Za domačo nalogo otrokom naložimo, naj žepno pravljico pripovedujejo ob sobotnem ali nedeljskem kosilu, ko bo zbrana vsa družina.

o In potem naj jo čez konec tedna povedo tolikim osebam, kot je le mogoče. In vsakokrat, ko bodo žepno pravljico povedali, naj si na spodnji rob svojih »zapiskov« narišejo zvezdico (ali jeseni jabolko, pozimi snežinko, spomladi ...).

o V ponedeljek, ko se vrnemo v šolo, si nato otroci v skupinah pokažejo, kolikokrat so uspeli pravljico povedati. In potem si povedo, kako je bilo, ko so jo pripovedovali pri družinskem kosilu. (Zagotovo je bilo namreč imenitno, ko so rekli: »Učiteljica je rekla, da me **morate** vsi poslušati, ker vam bom sedaj povedala pravljico!«)

o Nato vzamejo otroci v roke vsak svoje »zapiske«. Enega izmed otrok pa prosimo, naj pove pravljico vsemu razredu. Otroci zdaj »po svojih zapiskih« kontrolirajo, ali pripoveduje pravilno.

Na tak način z metodo žepne pravljice uravnoteženo razvijamo otrokovo zmožnost poslušanja literature, pripovedovanja literature, (za)pis(ov)anja literature in »branja« literature. Poleg tega pa z metodo žepne pravljice sistematično spoznavamo pravljico in usvajamo njeno tipično strukturo. Za žepno pravljico namreč praviloma izbiramo pravljice – najboljše pravljice različnih narodov sveta, ki so pred desetletji izhajale v knjigah kot: Ruske pravljice, Angleške pravljice, Grimmove pravljice ..., tiste ki jih otroci danes ne berejo več radi, ker imajo pač raje pravljice v bolj pisanih in ilustriranih izdajah.

Ob poslušanju in samostojnem pripovedovanju novih in novih pravljic bodo imeli namreč otroci vrsto priložnosti, da si počasi in vztrajno ustvarijo svojo miselno shemo:  
PRAVLJICA.

Tako poznavanje pravljичnega vzorca, pa bo otrokom močno olajšalo prva samostojna branja pravljic, saj bodo v trdni **pravljični strukturi**, ki je značilna za vsako pravljico, preprosto prepoznavali znano (Kordigel, Saksida, 1999).