

OTROK IN KNJIGA

76



OTROK IN KNJIGA

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

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

76

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

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

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

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

Sekretar uredništva/*Secretar*: Robert Kereži

Časopisni svet/*Advisory Board*: Dragica Haramija, Tilka Jamnik, Metka Kordigel, Barbara Kovač (predsednica/*President*), Darja Kramberger, Feri Lainšček, Tanja Pogačar in Darka Tancer-Kajnih

Redakcija te številke je bila končana decembra 2009

Besedila v rubriki Razprave – članki so recenzirana

Za vsebino prispevkov odgovarjajo avtorji

Prevodi sinopsisov: Marjeta Gostinčar Cerar

Izdajajo/Published by: Mariborska knjižnica/*Maribor Public Library*, Pedagoška fakulteta Maribor/*Faculty of Education Maribor*, Filozofska fakulteta Maribor/*Faculty of Arts, University of Maribor*, Mestna knjižnica Ljubljana/*The Ljubljana Metropolitan Library*

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

Uradne ure: v četrtek in petek od 9.00 do 13.00

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

RAZPRAVE – ČLANKI

Niko Grafenauer
Ljubljana

SAŠA VEGRI IN NESPEČNOST NJENIH OTROŠKIH PESMI

V prvem delu prispevek poudarja, da je Saša Vegri s svojimi pesmimi za odrasle osrednji tok takratne slovenske lirike dopolnila z zelo drugačno poetsko naravnostjo. V spopad med človekovo alienacijo in suverenostjo je vstopila s ključovalnim vitalizmom; vrhunski vrednoti sta zanjo bili ljubezen in materinstvo, ki dajeta življenju smisel. Drugi del razmišljanja pa izpostavlja, da je avtorica vse konstitutivne sestavine iz svojih zbirk za odrasle v drugačni pesniški govorici in naravnosti prenesla tudi v pesmi za otroke. Za to je potrebovala kar nekaj pripravljalnega časa, v katerem je svoje izkušnje prenetla in svoja sporočila prilagodila otroški duši.

The first part of the article points out that Saša Vegri's adult poetry altered the mainstream of the then Slovene lyric by her very different poetic stance. Her attitude towards the conflict between human alienation and sovereignty is that of defying vitalism; for her, the two supreme values are love and motherhood, giving meaning to life. The second part of the article, however, reflects upon the fact that all the constituting components of the author's adult poetry were also transferred into her children's poems, although with different lyrical language and stance. She needed quite a while to mould her experience and adapt her messages to child's soul.

I.

Saša Vegri je svojo prvo pesniško zbirko *Mesečni konj* izdala 1958. leta, naslednjo z naslovom *Naplavljeni plen* pa tri leta zatem, 1961. Zakaj to posebej omenjam? Najprej zato, ker sta po moji sodbi to njeni najboljši zbirki, predvsem pa zaradi tega, ker se je z njima pridružila novemu valu povojne slovenske poezije, čeprav se po svoji poetiki dokaj razlikuje od njega, ki se ga je v literarnozgodovinski oznaki, kakršna se je uveljavila v različnih strokovnih obravnavah, oprijelo ime alienativna lirika.

Vegrijeva je namreč s svojima zbirkama nastopila v času, ko je Dane Zajc v samozaložbi izdal *Požgano travo* (1958), druga njegova knjiga pesmi *Jezik iz zemlje* pa je izšla 1961.

Tudi Venó Taufer je objavil *Svinčene zvezde* 1958. leta v samozaložbi, leta 1963 pa drugo zbirko *Jetnik prostosti*. Tretji med utemeljitelji slovenskega pesniškega modernizma, ki pa je, v nasprotju z Zajcem in Tauferjem, v svoji poetiki manj

radikalen ali še natančneje rečeno, manj dezintegrativen v pesniškem duktusu glede na tradicijo, saj bi zanj lahko rekli, da jo presnavlja na dosti bolj imploziven način, je Gregor Strniša. Svojo prvo zbirko *Mozaiki* je izdal leta 1959, drugo knjigo pesmi z naslovom *Odisej* pa 1963. leta.

Za vse tri pesnike velja, da so s svojimi pesniškimi knjigami vsak na drugačen način začetniki tistega poetskega modernizma, ki ga ni bilo mogoče več strpati pod pojem tradicionalizma ali pod diktat tedaj prevladujoče in ideološko dirigirane socrealistične estetike, niti pod pojem intimistične poezije, ki jo Taras Kermauner povezuje s pozitivno sentimentalnega humanizma, ki pa vendarle pomeni prvi vidnejši odmik od plehanovske ali ziherlovske estetske doktrine pri obravnavi literature in umetnosti.

Najvidnejša pesniška imena, ki se odženejo od nje v bolj osebno, doživljajsko pristnejšo in prepričljivejšo izpovedno liriko, so Ada Škerl (*Senca v srcu*, 1949; *Obledeli pasteli*, 1965), Jože Šmit (*Srce v besedi*, 1950; *Dvojni cvet*, 1953), Peter Levec (*Zeleni val*, 1954), Ivan Minatti (*Pa bo pomlad prišla*, 1955; *Nekoga moraš imeti rad*, 1963), Cene Vipotnik (*Drevo na samem*, 1956), Lojze Krakar (*Cvet pelina*) in pa mladeniška četverica Janez Menart, Kajetan Kovič, Ciril Zlobec in Tone Pavček s svojim prvencem *Pesmi štirih* iz leta 1953.

Za poezijo pravkar naštetih pesnikov je zelo na grobo mogoče reči, da jo sicer zaznamujejo splošna znamenja deziluzionizma, vendar pa v njej najdemo tudi že nekatere bolj osebne lastnosti, ki se med sabo razlikujejo po individualni specifikki. Dvosmerno bivanje med sanjami in resničnostjo, med idealnim polom lastne biti in neposredno življenjsko izkušnjo začne pogosto prestopati meje tradicionalne melanholije in sentimentalne dikcije ter išče nove vsebinske pa tudi izrazne možnosti, v katerih prihaja do estetske veljave njihova po-sebna eksistencialna izkušnja, ki pa je prevlečena še z zelo občutnim razneženim romantizmom in lirizmom.

V nasprotju s to doživljajsko in duhovno naravnanoostjo, ki ji je prilagojena tudi estetska struktura pesniških sporočil, nastopi trojica Zajc, Taufer, Strniša s poetsko dosti bolj razdiralno, notranje disonantno, paradokсно, sentimentalizma očiščeno pesniško artikulacijo svojega izkušnjskega podtalja in z njim podloženega videnja resničnosti.

Za poezijo Daneta Zajca iz tega časa je mogoče reči, da je izrazito alienativna, še več, mortalna; v njej so pod vtisi iz vojne nagnetene slike pogorišč, razpadanja, jalove setve in smrti brez smisla na eni strani, na drugi pa preganjavična motivika, v kateri kot analogon človeškemu svetu nastopajo čredni nosilci zla, utelešeni v živalih. Vse to pa je v pesnikovih upodobitvah pospremljeno s tremi bolj ali manj zaznavnimi potezami emocionalne in duhovne prizadetosti. Temne prizore uničenja večkrat presije luč otožnega, resignativnega sočutja. Drugič se v pesmih oglašajo kriki vprašanj, ki učinkujejo kot protest. Nato pa spet izstopajo občutja, ko se pesnik podredi usodi žrtve, ki povsem po svoje in brezmočno sprejema lastno pokončavanje in umiranje.

Za ilustracijo navajam samo začetne verze iz pesmi *Smeh hijen*:

Hijene prihajajo,
hijene se smejejo iz noči.

Njihov smeh je groza.
Duhovi vstajajo.
Duhovi plešejo ples smrti
po hiši noči ...

V *Svinčenih zvezdah* je alienativni impetus, ki ga v svojem pesniškem sporočilu na različne načine tonira Venko Taufer, še radikalnejši, bolj ohlajen in rezkejši kot pri Zajcu.

Taufer ni in ne more biti pesnik, ki bi s svojo izpovedjo lahko sledil vzorcem primarne lirike, katere formativno vodilo sta predvsem navdih in emocionalno doživetje. Pri njem je že na samem začetku močno opazna tista intelektualna sestavina v kreativnem postopku, ki daje njegovim pesmim razmeroma trezno, cerebralno, s pretiranimi čustvi neobremenjeno teksturo in značaj. V njih so logične pomenske zveze zabrisane in prevladujejo asociacije, vse bolj izginjajo tudi ločila, s čimer pesnik razdira običajna razmerja med stvarmi ali pojavi in jih sestavlja v izzivalno nov svet.

Vse to prispeva k občutju tujstva in nekakšne 'brezdomnosti' liričnega subjekta v njegovi poeziji, s čimer že anticipira radikalno modernistično, lahko bi celo rekli avantgardno poetiko, kakršna se uveljavi v Tauferjevih naslednjih zbirkah.

Za primer navajam kitico iz pesmi *Potovanja* v zbirki *Jetnik prostosti*:

sleherni se vrtili okrog lastnega kroga
v njem cvetje goji volčjih megla se brani
prav na sredi z lastno slino polža hrani
njegovih rožičkov se boji in jih uboga.

Ob branju Strniševih *Mozaikov* in *Odiseja* se na prvi pogled zdi, kot da smo vstopili v pesniški svet, ki je v popolnem nasprotju z Zajčevim in Tauferjevo poezijo, saj tu v dikciji ni zaslediti ostrih rezov in sunkov navzven, ni razglašanih krikov v svet, pač pa prevladuje zbrana beseda, ki ne pozna trzavih semantičnih preskokov ali paradoksnih obratov in antinomij, s katerimi bi skušala ponazarjati eksistencialno razrvanost, ki jo povzročata občutje danega reda stvari in zaznavanje časa, ki ni naklonjen posamezniku in njegovi avtentični biti v občestvu. Vendar je tudi v Strniševi liriki na svoj poseben način ves čas prisotna eksistencialna oz. alienativna distanca, ki pa pulzira na različnih ravninah napetosti.

Že v lesorezih *Mozaikih*, dosti bolj pa v *Odiseju*, je mogoče razločno zaznati nemir, usodne stiske in dramatično iskanje, ki se v Strniševi poeziji do kraja razmahne v kasnejših zbirkah. V njej se srečujemo z eksistencialno pozitivno, v kateri lahko opazujemo Strniševo navznoter ves čas raztrgano, flagelantsko razboleno in v spopadih s samim sabo izčrpavajoče se odisejsko tavanje v vseobsežnem vesolju, ki ga obdaja kot zaokrožena, stanovitna in neprestopna celota. Ta celota predstavlja tisto bivanjsko kontinuiteto, v kateri se človek s svojo enkratno eksistenco pojavlja na diskontinuitetni način. Ali drugače rečeno: v nomenklaturi vsega bivajočega je individualna človeška eksistenca zgolj minljiva *oblika* biti, ki je po obliki 'utelešena' v času in prostoru.

Za primer navajam prvo kitico iz ciklusa *Odisej*:

Sedi na bregu, s tigrastim srcem v prsih.
Morje se dviga in pada ob čereh.
Veliko razmišlja o preteklosti in o smrti.
Morje se dviga in pada ob čereh.

Za Sašo Vegri, ki je nedvomno ne le izjemna pesniška sopotnica pravkar obravnavanih pesnikov, pač pa v prvih dveh zbirkah tudi ena najvidnejših predstavnic slovenske ženske lirike, je značilna povsem drugačna poetska naravnost.

O njeni zbirki *Mesečni konj* Boris Paternu v prvi knjigi *Slovenske književnosti 1945–1965*, ki je izšla leta 1967 pri Slovenski matici, najprej zapiše, da daje »vtis pravega nasprotja temnemu podnebj«, ki prevladuje v sočasnih pesniških knjigah »mlajšega rodu«, saj je »v črnino takratnega pesništva zagnala močne snope sončne luči in sveže zelene barve, ki je tudi osnovna barva njene epitetoneze.« In dalje: »To prvinsko, svobodno in svetlo razmerje do sveta prenaša iz svoje zgodnje mladosti v sedanjost. Tu se razbohoti v pesniške zapise, v katerih zaznamo nerazdane življenjske energije (*Kje je žrebec*). Konji s svojo neugnano in svobodno močjo postanejo pravo metaforično središče njene lirike.«

To svojo konotacijo pa Paternu nadaljuje z naslednjo ugotovitvijo:

Vendar pa to ni preprosta vitalistična idila. Ni svetloba brez teme in ne ravne črte brez nalomljenih ostrin. *Že* v najbolj toplih razpoloženjih je prisotna svojevrstna napetost čustev in krvi, napetost, ki sili nekam čez rob in jo pesnica kasneje imenuje 'blaznost želja'. V drugem, ljubezenskem razdelku *Zlate vajeti* se nemir stopnjuje do prave bolečine in silovitega pričakovanja, razmika bregove znosne eksistence. Radoživi zagon strasti se na skrajni točki prevesi v tesnobo. In prav s to lastnostjo se Vegrijeva oddaljuje od tradicionalnega vitalizma.

V naslednjih razdelkih zbirke *Mesečni konj* se pojavijo ostrejšje disonance, ki spodjedajo pesničin vitalizem, v zaključnem ciklusu pa spet vzrastejo nove plasti njenega kljubovanja odtujenosti in nemoči. O tem pričajo tudi naslednji verzi iz pesmi *Duh tlečega ognja*:

Duh tlečega ognja
me opijanja.
V prsi in boke
se vrača
materina ženskost,
ki je z dobrimi rokami
zvabila iz očetovega telesa
moje rojstvo.

V drugi zbirki *Naplavljeni plen* stopita v motivno in sporočilno ospredje predvsem dve konstituenti, na katerih temelji izpovedna tektonika Vegrijinih pesmi. V njih se najprej začne silovito razkrajati vitalistični zagon iz prejšnje pesniške knjige, namesto tega pa se, najbrž pod Zajčevim vplivom, množijo prividi groze in gnusa, ki se porajajo iz občutja razvrednotene eksistence in smisla bivanja. (Prim. pesem *Moja čreda* / je poklana / in nasoljena. / V roži / opoldanskega sonca / je žalost / kot svinec.)

Za primer tovrstne lirike bom v celoti navedel pesem *Žene*, ki s svojega konca, kot da bi šlo za odmev, korespondira s pesmijo *Duh tlečega ognja*. Glasi se:

Žene
so kakor lutnje
mirne in vdane,
ko čakajo,
da zapoje
njihovo telo.
In kadar
kdo nanje
ubrano zaigra,
pojo
o žalosti

srebrnih noči,
ko jih možje
puščajo same,
o rojstvu,
ki ga pletejo
v sebi
in o ljubezni
razpeti
kot strune
od ust
do bokov.

To pesem, ki je izraz hrepenenja po materinstvu, in je zapisana *in spe*, pa doživljajsko zelo avtentično in čutno nazorno slikovito dopolnjuje naslednja iz iste zbirke:

Groba zver
časa
hoče raztrgati
mojo srečo,
ki je enkrat resnična
in nenavadna.
Srečo,
ki sem si jo
rodila
s tvojim
drobnim telesom,
mi hoče
razmesariti čas.
A jaz ga bom
razsekala,
in njegove zobe
podarila otroku,
da se z njimi igra,
in njegove dele
sušila
v dimu
kakor slanino.

V pesmi je na zelo ekspresiven način prikazan spopad z »zverjo časa«, ki grabi po njej, pa tudi po plodu njene ljubezni in ogroža njeno pristno zavetno razmerje do njega. Mati alias pesnica se oglašča kot samica, ki brani mladiča pred razdiralnimi silami razmer in časa, v katerem živi. Zmaga seveda prvinska moč materinske ljubezni, ta pa po svoje že napoveduje tudi družinsko udomačeni čas, ki se po delih suši »v dimu kakor slanina« in je na voljo v zbirki *Zajtrkujem v urejenem naročju* iz leta 1967.

Če na kratko povzamem doslej povedano, so v poeziji Saše Vegri iz desetletnega obdobja prvih treh zbirk najbolj izstopajoče in doživljajsko najbolj merodajne naslednje konstituante njenega pesniškega sveta:

1. Mesečni konj kot simbol otroštva in prebujajoče se mladostne erotike, pa tudi prvinske sle, ki jo ponazarjajo motivi konj in žrebca. Gre torej za izrazito vitalistično optiko, za razkazovanje življenjske moči in nepotvorjenosti, kar oboje spada k živi naturi brez moralističnih omejitev.

2. Tesnoba, muka, bolečina in gnus ob spoznanju, da tega ni mogoče vzdržati in ohraniti kot formativno sestavino človekovega bivanja, saj je deležno vseh vrst permutacij v času in občestvenem okolju, ki zahteva prilagoditve splošnim normam in konfesionalnim merilom.
3. Ljubezen in materinstvo, ki dajeta življenju smisel, vitalni ženski pa edino resnično potrditev.

Z navedenimi eksistencialnimi sestavinami in doživljajskimi poudarki je Saša Vegri v mnogočem po svoje dopolnila osrednji tok takratne mlade slovenske lirike. V spopad med človekovo alienacijo in suverenostjo, ki se vseskozi dogaja v našem načinu bivanja, je vstopila tako, da se mu je postavila po robu s ključovalnim vitalizmom, z držo torej, ki pomeni biti razpet med oboje; kljub omahovanju nikoli odnehati. Ta njen vitalizem se razkriva na dva načina: na eni strani je to zavzetost, s kakršno povečuje prvinsko žensko oziroma materinsko ohranjanje življenja, na drugi pa težnja k poetično svobodnemu preobražanju sveta v odprto prizorišče vseh možnosti, kar je domena, kjer se udejanjata homo ludens in čista otroška igra.

II.

Vse konstitutivne sestavine, ki sem jih skušal prikazati v dokaj skopem orisu poezije Saše Vegri v zbirkah za odrasle, je avtorica, seveda v drugačni pesniški govorici in naravnosti, prenesla tudi v pesmi za otroke. Za to je potrebovala kar nekaj pripravljalnega časa, v katerem je svoje izkušnje prenetla in svoja sporočila prilagodila otroški duši oziroma otrokovemu dojemanju vsega tistega, kar je predstavo in sporočilno zajela vanje.

Prva njena zbirka pesmi za otroke z naslovom *Mama pravi, da v očkovi glavi* je izšla 1977. leta, torej dvajset let kasneje kot *Mesečni konj*, druga *To niso pesmi za otroke ali kako se dela otroke* leta 1983, nato pa še *Knjiga imen ali kaj je rekel praded*, ki je priključena prvima dvema zbirkami v izdaji z naslovom *Kaj se zgodi, če kdo ne spi* iz leta 1990.

V vseh treh je kot bistvena in izstopajoča doživljajska pozitura prikazano materinstvo in z njim vloga matere, ki s svojo ljubeznijo bedi nad otroki, hkrati pa z njo osvetljuje in spodbuja čarno nepotvorjenost, spontaniteto in domišljijško neposrednost otroštva.

K temu seveda sodijo tudi upodobitve družinskega gnezda in domačega vzdušja v njem, ne nazadnje tudi vloga in pomen najbližjih v sorodstveni verigi (npr. praded ali babica). Nič manj pa tudi zavetišča v podobi otroškega vrta, kjer nad otroki bedijo vzgojiteljice oz. tovarišice. Gre torej za povsem vsakdanja doživetja, v katerih pa se srečujemo z obilico pravljičnega osvetljevanja stvari in vzdušja, ki se ne more in ne zna podrediti togi pragmatičnosti, s kakršno smo obremenjeni odrasli.

Ob vse to pa se postavljajo tudi pesmi, ki na zelo neposreden način, včasih tudi vidno moralično poudarjeno, govorijo o neposluhu za človeka, o pomanjkanju prijateljstva, o grobosti, ubijanju, vojni in atomski bombi, kar je, kot vemo, živa resničnost tega časa, zato se tudi Saša Vegri pred njo ne more zateči v nobeno arkadijsko fikcijo in si zakrivati oči pred realnostjo, ker bi s tem izdala samo sebe in tudi otroke, ki jim govori v svojih pesmih.

Seveda bi lahko naštel še celo vrsto motivov, ki pri Vegrijevi izhajajo iz izkušnje človeka današnjega časa in življenjskih tegob, s katerimi se na vsakem koraku srečuje otrok. Vendar pa je zanj še kako značilno in poetsko veljavno, da zna svojim pesniškim poslanicam vdahniti priljudnost, žlahtnost, ki se je ne da kar tako spregledati ali zanemariti. To je igra, ki ni otroški ristanc, pač pa pesniško dejanje, poiesis, v katerem se samotni človek povzpne na vrhove bivanja.

Nemški filozof Eugen Fink v knjigi *Epiloge zur Dichtung* to opisuje z naslednjimi besedami:

Človek se igra tam, kjer praznuje obstajanje. Praznik prekinja zaporedje utrudljivih dni, izločen je iz sive monotonije, izdvojen in povzdignjen kot nekaj neobičajnega, redkega. Praznik se ne postavlja samo nasproti sedanjosti, marveč ima za vsakdanjost tudi svoj pomen, življenje mora ponovno pogrniti kvišku in mu dati nov zamah.

Tudi otroški način biti je tak praznik; v njem prevladuje primarno dojetje in razpoznavanje sveta, saj še ni obremenjeno s sencami in skrbmi, s katerimi nas življenje obilno založi v kasnejših letih. Vse je še nedolžno odprto in nedorečeno, čeprav se na ozadju že kažejo tudi poteze, ki pripadajo normativnemu svetu odraslih, saj ti hočeš nočeš morajo privajati otroke na skušenjski red in določila, po katerih se sami ravna v svojem družbenem okolju.

Vendar pa je za sporočila v pesmih Saše Vegri več kot značilno in pomembno, da skušajo otroke kolikor je le mogoče obvarovati pred grobim ali nasilnim vdorom teh pravil v njihovo vsakdanjo izkušnjo; ta se Saši Vegri namreč prikazuje kot nekaj pravljice in neponovljivega v življenju, zato je ne gre obremenjevati z njimi. Takšno pesniščino videnje otroštva je tako po motivni kot po doživljajski plati še posebej sugestivno upesnjeno v prvi zbirki *Mama pravi, da v očkovi glavi*, kjer je otroštvo prikazano kot en sam praznični vrtiljak dogodivščin in izkušenj, kot camera obscura s podobami in pripetljaji, v katerih vse sije od duhovite igrivosti in vedrine.

Za primer bom navedel pesem *Malčki palčki*, ki je zagotovo ena najboljših v zbirki:

Tovarišice v vrtcu
niso Sneguljčice,
čeprav so malčki
veliki kot palčki.
Ti malčki
ne kopljejo rude,
ti palčki
še vlečejo dude.
Ti malčkupalčki
sedijo pri majhni mizici,
na majhnem stolčku
in z žlico ropočejo
vsak po svojem lončku.
Zato se včasih zasliši,
kot bi palčki kopali
rudo v tej hiši.
In kdo ve,
če tovarišica morda
ni kdaj pojedla
rdeče zelenega jabolka

in če njen glavnik
nima strupenih zob in robov,
ker jo pred vrtcem čaka princ
in jo kot Sneguljčico
odpelje domov.

Pesem je zasnovana na domiselni analogiji s pravljico o Sneguljčici in njenimi sedmimi palčki. Z njo se že v zgodnjem otroštvu sreča večina otrok, bodisi da jim jo pripovedujejo starši, babice ali dedki, bodisi vzgojitelji in vsi drugi, ki jim je zaupana vzgoja otrok; mednje seveda spadajo tudi mediji, gledališča in filmi za najmlajše.

Pravljica je motivno izhodišče pesmi, ki pa vanj pesnica kot analogon na igriv način vplete vrtec in tako med sabo poveže otrokovo vsakdanjo in pravljичno resničnost. S tem ustvari vtis, kot da med eno in drugo ni razlike. Ta iluzija je v pesmi upodobljena na duhovit in čutno nazorno prepričljiv način, saj je njena dikcija predstavno povsem uglašena s pravljичnim vzdušjem, ki ga vsebuje zgodba o Sneguljčici. Na kakšen način?

Že začetna dva verza napovesta, da tovarišica v vrtcu in Sneguljčica nista isto-
vetni bitji, nato izvemo, da malčki v vrtcu niso pravljичni palčki, ki kopljejo rudo, ampak vlečejo dudo. Prizorišče v jedilnici je pomanjšano z deminutivi (mizica, stolček, lonček), sliši se ropotanje z žlicami, kot da bi v vrtcu zbrani otroci, ki so izenačeni s palčki v skovanki 'malčkipalčki', kopali rudo. Vsemu temu pa za zaključek sledi še retorično vprašanje, ali tovarišica ni morda pojedla strupenega jabolka in se česala z zastrupljenim glavnikom, kajti pred vrtcem čaka njen fant oziroma princ, da jo kot Sneguljčico odpelje domov.

Pravljica in realnost sta prispodobno izenačeni, tako da ohranjata iluzijsko in izkustveno razločenost med sabo, vendar pa je ta tako zabrisana, da v pesmi ves čas čutimo pulziranje izkustvenih in domišljjskih sestavin v dogajanju ali še bolje v njeni doživljajski attitudi. Z drugimi besedami: malčkipalčki so prikazani kot pravljичna bitja iz resničnosti, nad katerimi bedi in jih varuje tovarišica po imenu Sneguljčica. Ta pa je spet upodobljena kot dekle, za katero se ne ve prav dobro, ali pripada čarnemu svetu svojih malčkovpalčkov ali fantu, ki jo čaka pred vrtcem, da jo iz njega zbudi in odpelje domov. Pripada namreč obema. In prav ta dvojnost in identifikacija hkrati, ki sta na zelo neposreden in impresiven način prikazani v celotni pesmi, sta njena poglobitna doživljajska komponenta, s katero Saša Vegri nagovarja mlade bralce ali poslušalce. Skratka, pesem po svojem iluzijskem in izkustvenem deležu, ki se prepletata v njenem duktusu, nedvomno sodi med vrhunske pesmi za najmlajše v slovenski poeziji.

Motivno in izkušensko precej drugačna je v svoji sporočilnosti zbirka *To niso pesmi za otroke*, čeprav ni mogoče reči, da v svoji čutno nazorni, se pravi maloprej prikazani estetski pozituri bistveno odstopa od prejšnje. Le tematika je drugačna, temu pa je prilagojena tudi dikcija in seveda semantika pesniških besedil. V njej se srečujemo z motivi, ki temeljijo na vsakdanjem izkušenskem tlorisu otrokovega srečevanja z okoljem, pa tudi s prostorom in časom, ki se razprostirata v bolj sofisticiranih virtualnih razsežjih, za katere pa velja, da po svoji naravi sodijo v območje otrokovih predstavnih tenzij in sposobnosti. V tem imaginarnem pesniškem 'planetariju' se srečujemo z zvezdami, s planeti, z Zemljo in Zemljani, marsovci, z Vikingi, z ajnštajni, z madame Curie, s Kafko, s Teslo, s pisci ZF literature in podobnimi fenomeni, pa tudi z morami in prividi, ne nazadnje pa

tudi z vprašanjem življenjskega časa in smrti. Prav o slednji na skorajda poučen in izkustveno podkrepjen, a kljub vsemu nevsiljiv in domiseln način govori pesem *Zakaj umirajo ljudje in zakaj se umre*:

Zakaj umirajo ljudje?
Umre se tako,
pravzaprav enostavno
in lahko,
kar lepega dne
nekdo med nami
oči zapre,
zaspi in se ne zbudi.
In kako še?
Včasih kdo prej
težko zboli,
dobi sklerozo
ali raka
ali ga kaka druga bolezen
zahrbtno pričaka.
In kaj se z njim zgodi?
Tak bolj počasi umira,
dokler ga življenje
ne zapelje
iz zemeljskega tira,
takrat se v nebo zazre.
Takrat pravijo ljudje,
da človek umre.
In to je vse?
O ne, včasih ljudje
ubijajo ljudi,
ker jih lakota in bes
zmedeta do kosti.

V pesmi so prikazane tri oblike smrti, kakršne poznamo že od pamtiveka. Prvič naravna smrt, ko se človeku izteče njegov čas, drugič smrt zaradi bolezni in tretjič ubijalska smrt, kakršno drug drugemu prizadevajo ljudje iz lastnih nagibov.

Pesem na izkustveno stvaren način in brez olepševanja prikazuje temeljno resnico človekove eksistence, namreč to, da je smrten. Hkrati pa z navidezno stoično ali še boljje lakonično držo v diktaciji tudi to, na kakšne načine se ta resnica udejanja in pride na dan v našem življenju. Saj ponavadi v svojem hlepenju po več biti v vrvežu časa pozablamo nanjo. Bistveno za pesem je seveda njeno moralno sporočilo, ki je zapisano v poanti. Govori namreč o »lakoti in besu«, ki ženeta ljudi drug proti drugemu iz pohlepa po biti več od tega, kar so, pa naj gre tu za verski ali ideološki zelotizem, ki spodbujata vojne in terorizem, ali pa za povsem preprost morilski nagon v človeku, da se z umorom drugega travmatsko odreši in poveljča, kar je danes snov vseh mogočih kriminalk v tisku in na TV.

Naj sklenem: smrt je v citiranih verzih prikazana v optiki, ki je dojemljiva tudi otroku, saj ni zavita v temo, ampak mu je predočena v oblikah, ki so sestavni del življenja, kakršnega pozna. Zato lahko rečem, da ima pesem v sebi lastnosti in poteze tiste bivanjske izkušnje, ki je avtentična in prepričljiva, ker zaradi že omenjene distance do vseh treh prikazanih oblik smrti pesem nikjer ne zdrsne v moralistiko.

Tretja zbirka z naslovom *Knjiga imen ali kaj je rekel praded* je tipološko spet nekoliko drugačna od prejšnjih dveh, čeprav se tudi ta v svoji poetiki bistveno ne razlikuje od njiju. Specifična je predvsem po svoji zasnovi in po motiviki, ki je vezana na imena, lastnosti, okolje, navade in značaje otrok, ki jih srečamo v naslovu vsake pesmi. Glede na vse to se situacijsko in po individualnih značilnostih naslovnih otrok obeh spolov vsaka pesem motivno in sporočilno razlikuje od druge. Vse po vrsti pa so na koncu podkrepjene še s pripisom, v katerem je prikazano pradedovo stališče ali komentar k tistemu, kar vsebuje sporočilo pesmi. Ti so večinoma prav duhoviti, saj vnašajo vanj optiko, ki prihaja z drugega konca življenja oziroma iz izkušnje zrelega dobrodušnega starca, zato učinkujejo kot poanta pesmi.

Za primer sem izbral pesem *Šandor*, ki je po doživljajskih sestavinah in sporočilnih kompozitah v njej, najznačilnejša, če ne celo najboljša v knjigi.

Šandor je prišel v Preddvor
 iz Panonije
 k babici in dedu,
 zdaj bi najraje
 vse počitnice
 preživel ob sladoledu
 na Bledu.
 Šandorja sploh ne mikajo
 Kamniške planine,
 a kot magnet
 ga privlačijo sosedove maline.
 Šandor ne teka
 s preddvorskimi pobalini
 po klancih in strmini,
 ves dan bi presedel
 v mehkem ločju
 kot v naročju.
 Šandor še ni premlatil
 nobenega preddvorskega otročeta,
 poljubil pa je že
 vsa preddvorska dekleta.
 Zdaj Šandor živi
 v Preddvoru kot na dvoru
 z babico, dedom in sladoledom,
 med malinami
 in zalimi
 preddvorskimi deklinami,
 te se vrste
 pred Šandorjevimi vrati
 in vsaki mora poljubček dati.
 Verjemite,
 to zanj res ni težko delo,
 saj ga opravlja
 srčno rad in veselo.

Pripis:

Praded, ki se je
 poljubil le trikrat v življenju,
 gleda spod čela,
 in »se dela, kot da ne ve,
 za kaj gre«.

Šandor je otrok, ki pride iz oddaljenega ravninskega prostranstva na počitnice k dedu in babici pod Kamniške planine, v gorati svet, kjer »živi v Preddvoru kot na dvoru«, saj ga imajo ljudje radi, vseč pa je tudi deklicam, ki mu delijo poljubčke. Prizorišče v pesmi je takorekoč arkadijsko idilično, brez razpok, travm in trenj, ki sicer pestijo realni svet. Priča smo sanjski bukoliki brez pridržkov, skoraj takšni, kakršno sem v obleganem Sarajevu 1994 videl na sliki, ki je visela na steni v ožgani sobi, ker je hišo pred kratkim zadela granata. A ta slika se mi je vtisnila v spomin ne toliko zaradi tega, ker je sredi razdejanega Sarajeva prikazovala ovčjega pastirja v njegovem božjem miru, pač pa zato, ker je prav v srcu tega fantiča zijala luknja od krogle, ki ga je tja zadela.

Pesem je bila v knjigi objavljena 1991, nastala pa je, kot domnevam, že prej, vsekakor pa precej časa pred padcem Vukovarja. Pa vendar mi je ob njenem branju kar sama od sebe vstala pred očmi podoba krvavih dogodkov v tem starodavnem slavonskem mestu z narodno mešanim prebivalstvom, tudi otrok madžarskega ali ciganskega porekla z imenom Šandor.

To govori o tem, kako se ob branju kakega pesniškega besedila, tudi takega za otroke, vselej lahko vzbudijo različne asociacije, ki imajo svoj izvor v izkušnjah in dejstvih iz spominskih zalog, in se kar same od sebe pritaknejo k sporočilu. S tem seveda ni rečeno, da pesem o Šandorju pripoveduje ravno o dečku iz kasneje izmaličenega in razdejanega Vukovarja, vendar ta možnost v bralčevi konotaciji ostaja odprta in v veljavi, četudi morda to ni res in bi jo avtorica s svojim pojasnilom lahko ovrgla. Pesem jo namreč evocira ne glede na to, ali drži ali ne.

Podobno velja tudi za pripis, ki govori o tem, da se je praded »poljubil le trikrat v življenju«, saj temu nihče ne verjame, vseeno pa to domislico bralec sprejema kot bistrourni nesmisel, torej kot paradokсна pesniško figuro, s katero avtorica v verzih, ki so kontrastni dodatek prejšnjemu besedilu, humorno podkrepi pesem.

Če pogledamo na pesem o Šandorju z vseh prikazanih zornih kotov, lahko rečemo, da je 'dogajanje' v njej upodobljeno kot nekakšen sanjski privid, ki ne sodi v območje treznega, realnega, vsakdanjega izkustva. In vendar je vse, o čemer pripoveduje pesem, utemeljeno v stvarnih odnosih in tistih doživljajskih sestavinah, ki izhajajo iz pesničinega materinskega erotizma, s katerim kljubuje v sebi razrvanemu razkolniškemu svetu, preobloženemu s travmami in nesrečami, ki ga pestijo in pogubljajo tako v njegovih mikro kot makrovalovnih razsežnostih.

Naj strnem to svoje razpravljanje v nekaj osnovnih ugotovitev.

1. Vse tri obravnavane vzorčne pesmi iz tipologije, ali še bolj rečeno, iz doživljajske duhovne in semantične oz. estetske topologije v zbirkah Saše Vegri, se med sabo razlikujejo tako po motiviki kot po dikciji in sporočilni naravnosti. Razdelim jih lahko na pesmi za najmlajše, mlajše in osnovnošolske otroke.
2. Meja med iluzijo in empirično resničnostjo je bolj ali manj zabrisana, saj nenehoma kot *illudo* oscilira na obe strani, kar vnaša v pesem tisto igrivo doživljajsko sproščenost, kakršno premoreta le otrokova duša in um, ki sta ves čas v živem odkrivateljskem čudenju in spontanem odzivanju na vse, kar ju dosega in zasega.
3. To pa je ves čas podprto z nezaustavljivim vitalizmom, s katerim pesnica prežarja vse pesmi in ki na svojih rokah nosi v njih prikazani doživljajski svet; zato v njem ni otrok, ki bi jih kaj kazilo. Nesreče, zablode in hude napake prihajajo vanj od drugod.

4. V primerjavi z nekaterimi socialnimi pesniki iz naše tradicije, predvsem sta to Seliškar – Tu imam v mislih predvsem njegovo znano pesem o nesrečnem materinstvu zaradi revščine, kot je upodobljeno v *Sedmorostenčkah*. – in Mile Klopčič (*Tri otrokove želje, Krava*). Oba sta z veliko občutljivostjo in sugestivnostjo spregovorila tudi o nesrečnem in tegobnem otroštvu, Saša Vegri pa je v nasprotju z njima pesniška glasnica srečnega otroštva.
5. Kot sem poudaril že v prvem delu tega razmišljanja, sta Saši Vegri vrhunski vrednoti ljubezen in materinstvo, ki dajeta življenju smisel, vitalni ženski pa edino resnično potrditev. V tem duhu so spisane tudi njene pesmi za otroke. Takšen je tudi etos, ki jih je navdihnil in se prav v podobi srečnega otroštva v njih uveljavil kot avtoričin *credo*.

Trije referati s **simpozija o Saši Vegri**, ki ga je aprila 2009 pripravila Mestna knjižnica Ljubljana v počastitev avtoričine 75-letnice, so bili objavljeni že v prejšnji številki revije *Otrok in knjiga*.

To so bili prispevki:

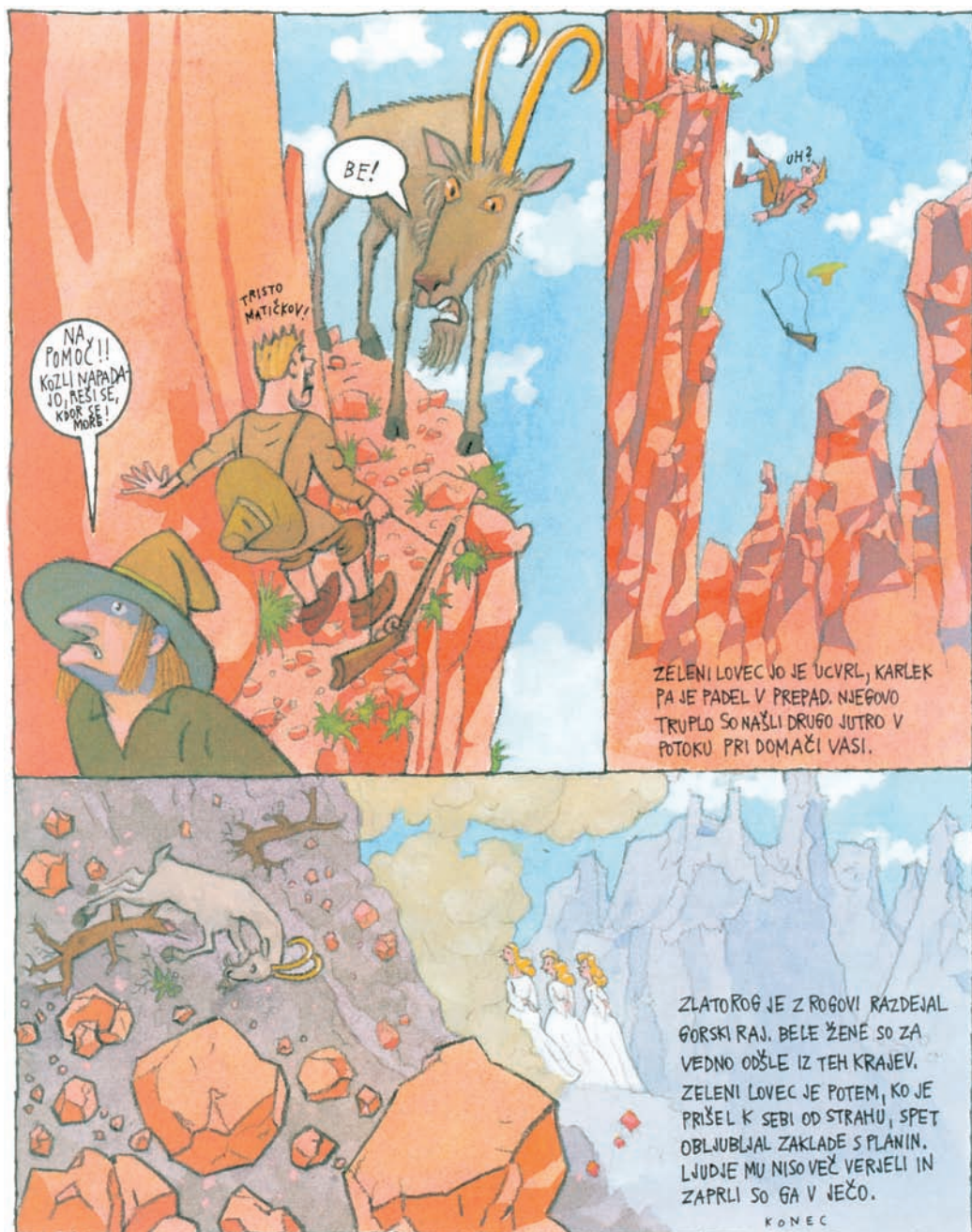
Marjana Kobe: *Na sledi otroškemu doživljajskemu svetu in igri (Pripovedna proza za otroke Saše Vegri)*

Igor Saksida: *Celovitost pesniškega doživetja otroštva (O mladinskih pesmih Saše Vegri)*

Tanja Mastnak: *Kako narisati, kar pove Saša Vegri*



Ilustracija Damijana Stepančiča za naslovnico pesniške antologije Saše Vegri *Naročje kamenčkov* (Miš, 2009). Pesmi je izbral in uredil Igor Saksida, ki je napisal tudi spremno besedo.



Ilustracije Matjaža Schmidta iz knjige *Slovenske pravljice (in ena nemška)* v stripu (Mladinska knjiga, 2009)

Alenka Polak
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

»OTROK KOT SREDIŠČE BRALNEGA SVETA«

Pomen individualnih razlik, individualizacije in diferenciacije ter timskega dela pri spodbujanju branja¹

Pedagoški delavci se na področju spodbujanja branja soočajo z velikimi individualnimi razlikami med otroki/učenci, tako na področju intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti, jezika, izražanja, spoznavnih in učnih stilov, tempa, koncentracije, čustvenega doživljanja kot tudi na področju učnih zmožnosti in vedenja. Možnosti za najučinkovitejši razvoj in učenje vsakemu posamezniku lahko zagotavljajo le z upoštevanjem načel individualizacije in diferenciacije.

Regarding the promotion of reading, pedagogical workers are faced with considerable individual differences between children/pupils, so in the field of intellectual abilities, creativity, language, expression, cognitive and learning styles, tempo, concentration and emotional response, as in the field of learning abilities and behaviour. For every individual, opportunities for the fastest possible progress and learning can only be assured by respecting the principles of individualization and differentiation.

Uvod

Vsak otrok je 'svet zase', je neponovljiva in edinstvena osebnost kot splet dednih dispozicij, vplivov okolja in njegove lastne aktivnosti. Njegovo edinstvenost določa kombinacija le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih značilnosti, ki vplivajo na njegovo odzivanje v odnosu do sveta, ki ga obkroža. In del tega sveta je tudi 'bralni svet', s katerim na tem mestu označujem vse v otrokovem ožjem in širšem okolju, kar je povezano z branjem, in kar prihaja v interakcijo z otrokovim notranjim dogajanjem, povezanim z njegovo osebnostno edinstvenostjo. Otrokov bralni svet pa se nikakor ne začne z razvojem njegove pismenosti in bralne zmožnosti. Začne se veliko prej, ko se otrok v svoji primarni socialni sredini (družina) sreča s knjigo – v taki ali drugačni obliki (npr. kot igrača pri kopanju, zvočna knjiga, interaktivna knjiga, slikanica, prava knjiga z besedilom). Prav od prvega srečanja s knjigo lahko iz psihološkega vidika identificiramo določene

¹ Vabljen predavanje na simpoziju *Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika?* 16. 10. 2009, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

individualne razlike med otroki, ki so hkrati posledica in hkrati vzrok različnosti njihovih 'bralnih svetov'.

Individualne razlike med otroki in njihov pomen za branje

V procesu motiviranja otrok za branje smo pedagogi zavezani k spoštovanju individualnih razlik med otroki in k profesionalnemu prilagajanju svojega pedagoškega ravnanja posebnostim otrok. Le tako lahko omogočimo, da vsak otrok 'izoblikuje' svoj bralni svet, se vanj aktivno vključi in se znotraj njega razvija. Individualne razlike med otroki so pogojene z njihovo starostjo, spolom, razvojem, sposobnostmi, izkušnjami, interesom, bralno motivacijo, pozornostjo, spoznavnimi stili, jezikom, besednjakom, tempom, zmožnostjo koncentracije, ustvarjalnostjo, čustvenim doživljanjem in še z mnogo čim. Poglejmo si natančneje nekatere od naštetih predvsem v povezavi z bralno motivacijo otrok.

Starost otroka je pomemben dejavnik vplivanja na motivacijske spodbude in izbiro bralnega gradiva, ki ga moramo upoštevati pri spodbujanju branja. V predšolskem obdobju, ko večina otrok še ni opismenjenih in samostojno bralno zmožnih, je spodbujanje k branju predvsem usmerjeno k otrokovemu gledanju knjig in k poslušanju branja odraslih. Odnos do branja in do knjig je v tem obdobju zelo odvisen od odnosa, ki ga ima njegovo primarno socialno okolje (družina) do knjig in branja. Z lastnimi bralnimi (ne)navadami starši zavestno in tudi nezavedno svoj odnos do branja prenašamo na otroka. Otrok se svojega odnosa do knjig in branja uči s posnemanjem (modelno učenje) odraslih in vedenjske vzorce vključi v svoje vedenje. S starostjo se spreminjajo tudi bralne zmožnosti otrok in njihov interes za branje. Mlajši poslušalci in bralci so običajno usmerjeni v preproste zgodbe in pravljice, ki burijo njihovo domišljijo in spodbujajo njihovo identifikacijo z vsebino, starejši bralci selektivno izbirajo bralno gradivo v smeri svojih interesov. Starost pogojuje tudi razvojne posebnosti otroka: otrok, ki se normalno intelektualno razvija, bo z leti šolanja stopnjeval vsebinsko zahtevnost bralnega gradiva; od gradiva, ki zahteva konkretno mišljenje, do gradiva, ki mu je kos z abstraktnim načinom razmišljanja. Starost otrok vpliva tudi na bralno motivacijo otrok (Pečjak in sod. 2006); raziskovalne ugotovitve kažejo, da bralna motivacija s starostjo upada. Ob vstopu v šolo so učenci večinoma motivirani za branje in za učenje ter se želijo čim prej naučiti samostojno brati. Na prehodu iz nižjih razredov v višje razrede osnovne šole pa se motivacija za branje znatno zmanjša. V višjih razredih osnovne šole se običajno zmanjša storilnostna motivacija za učenje pri vseh predmetih in učnih dejavnostih, s tem pa tudi za branje. Trend zmanjševanja bralne motivacije se nadaljuje tudi v srednji šoli (prav tam). Branje je z leti vedno bolj povezano z učenjem, to branje pa ne vzbuja vedno lepih občutkov in ugodnih izkušenj. Te spremembe zmanjšajo notranjo motivacijo za učenje (radovednost). Učenci višjih razredov osnovne šole svoje branje slabše vrednotijo in imajo do njega manj pozitivna stališča kot mlajši učenci (Guthrie, Alao in Rinehart 1996, v Pečjak in sod. 2006).

Spol v veliki meri vpliva na izbiro bralnega gradiva in na bralno motivacijo otrok (Elley 2001, McKenna 2001, Pečjak in Gradišar 2002; v Pečjak in sod. 2006).

Raziskave ugotavljajo, da se razlike med dečki in deklicami kažejo predvsem v interesu za branje. Deklice po mamini in lastni oceni izkazujejo višji interes za branje kot dečki (Bucik 2005, v Pečjak in sod. 2006). Interes za branje z leti šolanja bolj upada pri dečkih kot pri deklicah. Raziskave s tega področja kažejo (Pečjak 1999, Pečjak in sod. 2006), da imajo dekleta bolj pozitivna stališča do branja kot fantje. Dekleta so tako v 3. kot v 7. razredu bolj kompetentna za branje in imajo višji bralni interes; v primerjavi s fanti pojmujejo branje kot bolj pomembno (Pečjak in sod. 2006). Pomembne razlike med spoloma so pri odnosu do branja pokazali tudi rezultati raziskave PIRLS in PISA 2000. Dečki branje povezujejo predvsem s šolo in z besedili, ki jih izbirajo učitelji. Bolj kot branje dolgih romanov pa jim je všeč branje na internetu ter branje časopisov in knjig, ki govorijo o športu, elektroniki ter raznih računalniških igrah (Pečjak in sod. 2006).

Bralna motivacija je del bralne učinkovitosti oz. skupek delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov, ki se odražajo v posameznikovem branju. Pečjak in Gradišar (2002. 7) jo opredeljujeta kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti, ponovno doživeti. (Wigfield in Guthrie 1997, v Pečjak in sod. 2006). Bralno motivacijo delita v tri širše skupine dejavnikov:

1. prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti branja (prepričanje o lastni kompetentnosti, pripravljenost spopasti se s težkim besedilom in želja po izogibanju bralni dejavnosti);
2. cilji in razlogi za branje, ki so lahko notranji (radovednost oz. želja brati o temi, ki posameznika zanima, zatopljenost oz. užitek ob branju določenega besedila, pomembnost branja za posameznika) in zunanji (branje za priznanje, branje za ocene, branje iz tekmovalnosti);
3. socialni vidik branja (branje iz socialnih razlogov ali iz ustrežljivosti do pričakovanih drugih).

Bralna motivacija je torej večdimenzionalna in raznolika, zato so razlike med učenci velike.

Otrokove sposobnosti so naslednji pomemben dejavnik, ki ga moramo kot spodbujevalci bralnega okolja upoštevati pri delu z otroki. Branje, pisanje, opisovanje, pojasnjevanje vsebine, poslušanje branja, besedno izražanje ipd. so aktivnosti, s katerimi razvijamo otrokove jezikovne sposobnosti. Jezikovne sposobnosti so v različnih obdobjih različni strokovnjaki s področja inteligentnosti različno utemeljevali. V Spearmanovi *Unifaktorski teoriji* (Woolfolk 2000) bi bile jezikovne sposobnosti del splošne inteligentnosti, po Thurstonu (Marentič-Požarnik 2000) verbalni faktor ali faktor besednega razumevanja in faktor besednosti ali besedne produktivnosti, po Gardnerju pa je lingvistična (jezikovna) inteligentnost poleg glasbene, logičnomatematične, prostorske, telesnogibalne, medosebne (interpersonalne) in samoreflektivne (intrapersonalne) inteligentnosti ena izmed inteligentnosti, na katerih temelji njegov model *mnogoterih človekovih sposobnosti* (Gardner 1995). Način našega spodbujanja za poslušanje in samostojno branje je torej vsekakor pogojen tudi s stopnjo otrokovega razvoja in njegovimi intelektualnimi zmožnostmi razumeti prebrano, hkrati pa otrok ob branju, pogovarjanju o

prebranjem in besedilnih nalogah razvija svojo jezikovno inteligentnost. Trenutne otrokove sposobnosti kot odraz njegovega kognitivnega razvoja narekujejo tudi njegovo zanimanje za vrsto bralnega gradiva. Predšolskega otroka bodo bolj pritegnile pravljíčno obarvane vsebine, pisane v preprostem in jasnem jeziku, otrok na stopnji konkretnega mišljenja bo pogosteje izbiral zgodbe z bolj realistično vsebino, ki opisujejo dogajanje med vrstniki v realnem socialnem okolju, adolescenta pa bodo pritegnile vsebine z bolj abstraktno vsebino, npr. s področja znanstvene fantastike.

Bralna zmožnost je zelo kompleksna in pomembna sestavina besednega učenja in pogoj za otrokov razvoj od obdobja šolanja dalje. Pri učenju branja se prepletajo različni psihični procesi na več različnih ravneh (Pečjak Marentič-Požarnik 2000). Zaznavna raven (percepcija) vključuje predelavo vidnih dražljajev (npr. prepoznavanje različnih oblik, zapomnitev zaporedja črk), primerne gibe oči, slušno razlikovanje in analizo odnosa med zapisano črko in glasom. Spoznavna raven vključuje razumevanje besed in njihovih zvez, uporabo predznanja in sobesedila (konteksta) za razumevanje. Na spoznavni ravni so velike razlike med bralci začetniki in izkušenimi bralci. Medtem kot izkušeni bralci znano besedo prepoznajo, še preden jim jo je potrebno v celoti videti in izgovoriti, jo bralec začetnik bere analitično: s črkovanjem, zlogovanjem, povezovanjem zlogov v besedo, ki jo mora še glasno izgovoriti. Čustveno-motivacijska raven je povezana z interesom za branje in stopnjo samozavesti, na kar vplivajo tudi sociološkokulturni dejavniki iz otrokovega življenjskega okolja. Pri razvoju bralnih spretnosti ima pomembno vlogo učenčeva samozaznava lastne bralne kompetentnosti – samopodoba na področju branja (Juriševič 1999). Da bodo učenci postali dobri bralci in da bodo radi brali, potrebujejo že v najzgodnejšem obdobju bralnega razvoja veliko različnih in ugodnih (pozitivno naravnanih) učnih izkušenj. Te oblikujejo njihovo bralno samopodobo. Začetna bralna uspešnost otroka motivira za nove uspehe, neugodno oblikovana samopodoba na področju branja pa deluje zavirajoče in otroka 'ustavlja' na poti izboljšanja bralnih spretnosti in strategij, s katerimi opredeljujemo dobre bralce (prav tam: 27). Zelo pomembne v tem procesu so povratne informacije vzgojiteljev/učiteljev otroku o njegovem načinu poslušanja, pripovedovanja in/ali samostojnega branja, saj pomembno prispevajo k oblikovanju otrokove samopodobe, ki vpliva na otrokovo motiviranost za nadaljnje branje.

Spoznavni (kognitivni) stil otroka oziroma individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in funkcioniranju posameznika pomembno določajo, kako bo otrok sprejemal, predeloval, organiziral in ohranjal informacije iz okolja ter na tej osnovi reševal probleme (Marentič-Požarnik, Magajna, Peklaj 1995). Na področju branja je pomembna zlasti dimenzija *refleksivnost – impulzivnost*, ki se navezuje na kognitivni tempo. Raziskave na tem področju so potrdile večjo povezanost refleksivnega stila predelovanja informacij z dobrim izvajanjem na šolskem področju. Refleksivni učenci dosegajo pomembno višje rezultate na različnih pokazateljih šolske storilnosti, impulzivni učenci pa slabše rezultate pri pravopisu, računanju, branju in risanju. Magajna (1984, v Marentič-Požarnik, Magajna, Peklaj 1995) je raziskovalno ugotovila, da so povprečni ali nadpovprečni bralci statistično pomembno bolj refleksivni kot učenci z motnjami branja in pisanja (legasteniki) ali bralno šibki učenci. Največjo impulzivnost so kazali legastenični otroci, ki so živeli v sociokulturno manj ugodnem okolju. Pri približno 40 % šolsko neuspešnih

otrok so glavni vzrok njihove neuspešnosti specifične učne težave pri učenju, ki jih opredeljujemo kot aspecifične zaostanke ali motnje v enem ali več procesov govora, zaznavanja, vedenja, branja, pisanja in računanja ob povprečnih ali nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih (prav tam).

Kako bo otrok pristopal k branju ali poslušanju prebranega pa je v veliki meri odvisno tudi od vrste njegovih drugih posebnosti, kot npr. **pozornosti in zmožnosti koncentracije**. Nekateri otroci so zmožni poglobljene zatopitve v branje (tok, oz. angl. *flow*), drugi imajo na tem področju velike težave. Slednje velja zlasti za otroke z motnjami pozornosti in za hiperaktivne otroke (Magajna s sod. 2008). Pomanjkanje pozornosti je nezmožnost osredotočiti se na neko nalogo (npr. na branje) in ohraniti pozornost, dokler naloga ni končana. K motnjam pozornosti lahko prispevajo zelo različni vzroki, od tesnobe, disleksije, konfliktov v družini, vedenjskih težav ali celo intelektualna nadarjenost in določasje. Kronično nevrološko stanje, ki ga imenujemo »motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje« pa lahko identificiramo pri 4 do 10 % otrok. Otroke z omenjeno motnjo je treba ločevati od drugih otrok s težavami, ki vključujejo tudi težave s pozornostjo. Motnja pozornosti se običajno pojavi pred sedmim letom, težave so pogostejše in trajajo najmanj šest mesecev, pri posamezniku pa jih prepoznavamo od zgodnjega življenja do odrasle dobe. Slabša pozornost in koncentracija otrok prispevata k težavam pri poslušanju in pomnjenju informacij, zato so taki otroci slabi poslušalci in težje obnavljajo vsebino prebranega, imajo težave z osredotočenostjo in niso zmožni vztrajati pri branju dalj časa, zlahka ga zmotijo nepomembni dražljaji iz okolja, ne sodelujejo pri aktivnostih in nalogah, ki zahtevajo nepretrgan miselni napor ipd. (Magajna 2008, Woolfolk 2002).

Kot izvor razlik med otroki pa ima pomembno vlogo tudi otrokovo primarno socialno okolje – družina, ki običajno zagotovi (ali pa ne) otrokove prve izkušnje z jezikom, branjem in različnim bralnim gradivom, kar je pogosto povezano s socialnoekonomskim statusom družine. Mnoge raziskave o dosežkih otrok na področju učenja kažejo na pomembne razlike med otroki iz različnih socialnih okolij. V povprečju otroci iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom dosegajo v šoli boljše rezultate in višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim ekonomskim statusom (Pergar Kuščer 2003). Študija Bernsteina (po Erženičnik Pačnik 2008) je pokazala, da starši iz družin z manj ugodnimi socialnoekonomskimi dejavniki v pogovorih s svojimi otroki uporabljajo regulacijsko funkcijo jezika, za katero sta značilna pogosta raba ukazov in strog nadzor otrokovega vedenja, medtem ko starši z ugodnejšimi socialnoekonomskimi dejavniki pretežno uporabljajo interpretativno funkcijo jezika, tj. izjave, s katerimi spodbujajo otrokovo samostojno razmišljanje in učenje. Pomembno pa je tudi, koliko otroške literature ima otrok na voljo doma ali v vrtcu za namene poslušanja, igranja in seznanjanja s knjigami. Branje otroške literature je pomemben način spodbujanja govornega razvoja otrok v vrtcu: namensko in redno branje otroške literature v vrtcu prispeva k njihovi večji kompetentnosti pripovedovanja zgodb (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Kranjc in Fekonja 2002).

Individualizacija in diferenciacija pri spodbujanju branja

Temeljno vprašanje in hkrati problem vsakega poučevanja je, kako v proces spodbujanja učenja, motiviranja za šolsko delo in razvijanja branja vključevati otroke, ki so si med seboj tako zelo različni v vseh prej predstavljenih dimenzijah. V daljni preteklosti je veljalo mnenje, da so za šolo pomembne le starostne, spolne in morda še socialne razlike med učenci (Strmčnik 1989: 13), šele z razvojem mladinske psihologije, anatomije, fiziologije in drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj pa je bilo strokovnjakom vedno bolj jasno, da je treba za uspešno učno delo upoštevati tudi individualne posebnosti otrok. Spodbujanje k branju naj – tako kot druga področja motiviranja otrok oz. učencev za kognitivno aktivnost – vključuje elemente individualizacije in diferenciacije, ki pa imata na področju branja specifično aplikativno vlogo. V šolskem kontekstu je učna individualizacija didaktično načelo, ki od šole in učitelja zahteva, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci in da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personificirati, tj. prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno delo (Strmčnik 1989: 13). Če načelo individualizacije posplošimo na celotno vzgojno-izobraževalno prakso, individualizacija pomeni prilagajanje posebnostim, potrebam in interesom posameznega otroka in je eno izmed načel demokratične vzgoje. Diferenciacija pa pomeni prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela posebnostim neke skupine, npr. glede na spol, starost, predznanje, interes in je v bistvu didaktični termin za organizacijsko izpeljavo pouka ali drugih pedagoških dejavnosti. Strmčnik (1989:12) jo opredeljuje kot

pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene ali heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene.

Isti avtor na istem mestu dodaja, da učnih ciljev, vsebin, metod pravzaprav ne diferenciramo, ampak jih selektivno modificiramo in prilagajamo določenim učnim skupinam ali posameznikom. Individualizacija je v bistvu najdoslednejša oblika diferenciacije. Na področju poučevanja in spodbujanja branja, bralnih navad in bralne kulture sta torej načeli individualizacije in diferenciacije prepletajoči si načeli, ki zagotavljata upoštevanje posameznikovih bralnih interesov, ki temeljijo na posebnostih in individualnih razlikah med otroki/učenci glede na starost, spol, bralne zmožnosti, sposobnosti, spoznavne stile idr. Pred pedagoškimi delavci je na področju spodbujanja branja torej težka naloga, saj sta notranja individualizacija in diferenciacija po Strmčnikovem mnenju (1999: 58) zaradi raznolikosti otrok in organizacijske zahtevnosti izjemno zahtevni. Poudarja, da je prilagajanje posameznemu učencu in njegovim osebnostnim posebnostim, npr. v motiviranosti, interesih, nadarjenosti in nagnjenjih, odnosu do posameznih učnih predmetov in učenja, kognitivni, čustveni, vrednostni, telesni razvitosti, storilnostnemu strahu, ambicioznosti, komunikacijskih spretnostih zelo občutljivo (prav tam).

Na področju branja je zlasti pomembno prilagajanje bralnega gradiva, zahtev in nalog interesom, bralnim zmožnostim, sposobnostim in bralnemu tempu bralcev. Preveč zahtevno ali premalo zahtevno bralno gradivo bo otroke/učence

demotiviralo, saj zanje s svojo vsebino in ravno razumevanja vsebine ne bo dovolj stimulatívno. Tudi čas, ki ga posamezniki potrebujejo za branje, je pomemben vidik diferenciacije in individualizacije. Potreben čas pa ni odvisen zgolj od sposobnosti in bralnih zmožnosti, nanj vplivajo tudi drugi dejavniki, npr. kognitivni tempo, temperament, značaj, motiviranost posameznika idr.

Usklajeno timsko delo pedagoških delavcev in sodelovanje s starši

Razvijanje bralnih navad in bralne kulture nikakor ne more biti *'solistična akcija'* posameznega pedagoga, pa naj bo to učitelj, vzgojitelj ali knjižničar v neki izobraževalni inštituciji ali sodelujoči starši otrok/učencev. Le usklajeno timsko delo vseh pedagoških ter drugih strokovnih delavcev in staršev lahko prispeva h *'vseživljenjskemu branju'*. Branje nikakor ne more biti le stvar otroštva in šolskega obdobja, saj je neke vrste orodje za učenje. Velja pa posebej izpostaviti, da kljub skupnim (timsko oblikovanim) ciljem, naravnanim k širjenju bralne kulture, vsi ključni akterji tega sodelovanja nikakor niso enotni v svojih pojmovanjih, stališčih do timskega dela, v svoji bralni motivaciji, v bralnih izkušnjah in bralnih spretnostih. Od medsebojne interakcije in usklajevanja vseh teh razlik (prim. Polak 2009) se v tem sodelovalnem odnosu razvija medsebojno zaupanje, medsebojna komunikacija in potek vseh treh etap timskega dela (timsko načrtovanje, timsko izvajanje in timska evalvacija različnih aktivnosti na področju branja), pri čemer pa je vsekakor najpomembnejši rezultat usklajenega timskega dela pedagoških delavcev in sodelovanja s starši zaznavanje branja kot pomembne vrednote posameznikov in socialnega okolja.

Povzetek

Edinstvenost vsakega otroka/učenca določa kombinacija le zanj značilnih spoznavnih, čustvenih in motivacijskih značilnosti, ki vplivajo na njegovo odzivanje v odnosu do sveta, ki ga obkroža. De tega sveta je tudi 'bralni svet', s katerim na tem mestu označujem vse v otrokovem ožjem in širšem okolju, kar je povezano z branjem in kar prihaja v interakcijo z otrokovim notranjim dogajanjem, povezanim z njegovo osebnostno edinstvenostjo. Učitelji/vzgojitelji se pri svojem pedagoškem delu soočajo z velikimi individualnimi razlikami med otroki/učenci, tako na področju intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnosti, jezika, izražanja, spoznavnih in učnih stilov, tempa, koncentracije, čustvenega doživljanja kot tudi na področju učnih zmožnosti in vedenja. S starostjo se spreminjajo bralne zmožnosti otrok in njihov interes za branje. Mlajši poslušalci in bralci so običajno usmerjeni v preproste zgodbe in pravljice, ki burijo njihovo domišljijo in spodbujajo njihovo identifikacijo z vsebino, starejši bralci selektivno izbirajo bralno gradivo v smeri svojih interesov. Starost otrok vpliva tudi na bralno motivacijo otrok; raziskovalne ugotovitve kažejo, da bralna motivacija s starostjo upada. Spol otroka v veliki meri vpliva na izbiro bralnega gradiva in na bralno motivacijo otrok. Raziskave kažejo, da so razlike med dečki in deklicami najopaznejše predvsem v interesu za branje. Deklice po mamini in lastni oceni izkazujejo višji interes za branje kot dečki. Interes za branje z leti šolanja bolj upada pri dečkih kot pri deklicah. Kako bo otrok

pristopal k branju ali poslušanju prebranega, pa je v veliki meri odvisno tudi od vrste njegovih drugih posebnosti, npr. pozornosti in zmožnosti koncentracije. Na področju poučevanja in spodbujanja branja, bralnih navad in bralne kulture sta torej načeli individualizacije in diferenciacije prepletajoči se načeli, ki zagotavljata upoštevanje posameznikovih bralnih interesov, ki temeljijo na posebnostih in individualnih razlikah med otroki/učenci glede na starost, spol, bralne zmožnosti, sposobnosti, spoznavne stile idr.

Razvijanje bralnih navad in bralne kulture zahteva usklajeno timsko delo vseh pedagoških ter drugih strokovnih delavcev in staršev.

Literatura

- H. Gardner, 1995: *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- M. Juriševič, 1999: *Spodbujamo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Tempus – Respect.
- L. Magajna in sod., 2008: *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- B. Marentič Požarnik, C. Peklaj, L. Magajna, 1995: *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.
- B. Marentič-Požarnik, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- L. Marjanovič Umek, P. Lešnik Musek, S. Kranjc, U. Fekonja, 2002: Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja*, 11(1), 51–64.
- S. Pečjak, 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- S. Pečjak in A. Gradišar, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- S. Pečjak in sod., 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- V. Pečjak, 1991: *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.
- M. Pergar Kuščer, 2003: Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: M. Peček in C. Razdevšek Pučko (ur.): *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- A. Polak, 2009: *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- F. Strmčnik, 1987: *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza za tehnično kulturo Slovenije in Izobraževalna skupnost Slovenije.
- F. Strmčnik, 1999: Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 50 (116), 1, 52–71.
- A. Woolfolk, 2002: *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy..

Igor Saksida
Pedagoška fakulteta
Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

**KAJ JE PRIMERNA KNJIGA? –
LE KAKŠNO VPRAŠANJE JE TO!**
**Triletnik poslušá Deklevove *Pesmi za lačne sanjavce*
– osmošolec bere izštevánke in zafrkljivke**

Branja besedil v skupini pri bralnem dogodku nudijo mentorjem branja dragocene vpoglede v problematiko bralčevega odziva na besedilo. Navedeni primeri presenetljive prakse potrjujejo, da isto besedilo lahko razumejo bralci/poslušalci različnih starosti (čeprav, seveda, različno), zato bi se morali mentorji branja vnaprej odreči trdnemu in nedvoumnemu razvrščanju otroških in najstniških (torej mladinskih) besedil v zaprte starostne skupine in se več posvečati razmišljanju o razvoju načinov, s katerimi bralci opomenjajo besedilo.

Group text readings at reading events supply reading mentors with valuable insight into reader's response to a certain text. The given examples confirm that the same text can be understood by readers/listeners of different age groups (although in different ways, of course). That is why reading mentors should in advance relinquish fixed and unequivocal categorization of children's and teenage (i.e. juvenile) texts into closed age groups, and dedicate more attention to the invention of ways to help readers interpret texts.

Bolj ko razmišljam o mentorju branja kot o odraslem, ki se udeležuje **bralnega dogodka** (tj. skupinskega branja/poslušanja besedil in razmišljanja/razpravljanja o njih), manj jasna sta mi odgovora na, kot se zdi, dve izhodiščni vprašanji:

- katera besedila so primerna za bralce določene starosti in
- katere teme oz. vsebine zares zanimajo otroka v tej ali oni fazi bralnega razvoja.

Zagata in negotovost ob odgovoru na vprašanji najbrž ni posledica pomanjkanja izkušenj pri praktičnem delu z mladimi bralci; nenazadnje si lahko tudi univerzitetni učitelj književnosti prebere vrsto zanimivih člankov o bralnem razvoju (prim. Kordigel, 1990), bralnih vlogah (prim. Appleyard, 1991) ali splošnih teoretičnih zapisov o bralnih procesih (prim. Grosman, 2004 in 2006); hkrati lahko tudi 'nepraktik' o delu v skupini, ki se udeležuje bralnega dogodka, veliko zelo koristnih informacij pridobi neposredno iz prakse, npr. na srečanjih z učitelji na

seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pri skupnih projektih priprave beril, priročnikov in raznovrstnih izvedb zunanjega preverjanja znanja – tudi npr. kot član komisije za ocenjevanje pisnih preizkusov v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje. – A ne da bi kakor koli želel postavljati ‘prakso’ pred ‘teorijo’ (in, še manj, ‘teorijo’ pred ‘prakso’): priznati je pač treba, da me dejanska ‘branja’ besedil v skupini pri bralnem dogodku navdajo z začudenjem, negotovostjo – in obenem z navdušenjem; tudi za kake prihodnje raziskave in vpoglede v problematiko bralčevega odziva na besedilo. Naj navedem le nekaj primerov presenetljive prakse in skorajda neverjetnega odziva najmlajših, pa morda nato še kak primer prav takega odziva starejših bralcev. Pred časom sem v okviru seminarja *Modul I*, ki ga je izvajala Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, študentom predaval o mladinski književnosti in njeni didaktiki, nato pa prebiral njihove seminarske naloge. Med neštetimi zanimivimi opisi bralnih dogodkov mi je posebej ostal v spominu zapis, v katerem je kolegica otrokom v vrtcu prebrala pravljico *Tino in mavrica* (Lene Skumanz-Mayer; besedilo je sicer ponatisnjeno v berilu za 1. razred osnovne šole); gre za poetično zgodbo o dečkovem teku k mavrici, ki pa se ne pusti ujeti, vse dokler je deček ne nariše: »Tako«, je rekel Tino, »zdaj je Tino pod mavrico.« Takole je zgodbico ‘komentiral’ Luka, star pet let in pol: »Lepo se mi zdi, da je Tino ujel mavrico, ko jo je narisal.« In tako šestletna Sandra: »Zgodbica je lepa, zato ker je narisal mavrico. V resnici pa je ni ujel. Mavrica je lepa, ker so v njej vse barve.« Odveč bi bilo razpredati razlage o tem, kako podrobno obe misli izražata ne le to, da sta mlada poslušalca dojela bistvene prvine zgodbe, ampak sta ob tem izrazila celo vrednotenje njenega sporočila, tako kot npr. petletna (!) Gloria: »Tino je lovil mavrico, ujel pa jo je, ko jo je narisal. Tino mi je všeč.« In naslednji primer: izrednim študentkam predšolske vzgoje sem v letošnjem šolskem letu v okviru izpitnih obveznosti zastavil tudi nalogo, naj izberejo besedilo po lastni presoji in ga predstavijo s krajšim analitičnim in osebnim vrednotenjem sporočilnosti – lahko ga prej preizkusijo tudi v skupini otrok. Dve kolegici sta predstavili *Kosovirja na leteči žlici* (S. Makarovič; odlomek iz sodobne pravljice je sicer (tudi glede na učni načrt) v berilu za 4. razred osnovne šole). Besedilo sta brali v nadaljevanjih, priložili otroške ilustracije (npr. obeh glavnih književnih oseb), ena od njiju pa je zapisala:

Izbrala sem fantastično pripoved *Kosovirja na leteči žlici* pisateljice Svetlane Makarovič, ki sem jo en teden brala skupini v vrtcu v starosti 4–5 let. Otrokom sem jo brala vsak dan, po eno zgodbico pred spanjem. Že na začetku so bili navdušeni nad pravljničnima junakoma Glalom in Glili, saj sta se jim zdela zelo zabavna, videli so, kako pomembno je prijateljstvo, kako pomembno je, da si pomagamo v stiski, skupaj rešujemo probleme, ki nastanejo. (...) Zelo sem vesela, da so se o zgodbicah pogovarjali tudi v času, ki ni bil namenjen za to – npr. poskušali so skladati pesmice in rime o Glalu in Glili (...). Odziv na branje je bil tako navdušujoč, da smo potem Glala in Glili še risali, oponašali njuno početje ...

In ne le to: ena od študentk je skupini otrok različnih starosti prebrala nonsensno pesem *Mehke snežinkaste pesniške race* (M. Dekleva; besedilo je objavljeno v berilu za 6. razred osnovne šole): ob njej je vsak otrok izbral besedo, ki pesem najbolje ‘opiše’, narisal pa je tudi ilustracijo besedila. Osemletnemu Jaki se je pesem zdela nerazumljiva, »ker je v njej preveč besed«, označil jo je kot pesem »za punce« oz. za pesem o »optical selivkah«. Petletna deklica je po besedah kolegice »v pesmi najbolj uživala. Prebrati sem ji jo morala vsaj desetkrat. Risati ni hotela,

je pa iz dveh kitic pesmice naredila celo zgodbo. (...) Na koncu me je prosila, naj ji preberem celo pesniško zbirko.«

In naprej:

Triletnik je pesem z eno besedo opisal, da je smešna. Ni bil pri volji za risanje, zato pa sem ga poslala v sobo z nalogo, naj prinese eno stvar, ki nastopa v pesmici. Prinesel je cel kup plišastih rac in medveda, ki je imel na glavi kapo, okrog vratu šal in na rokah rokavice. Razložil je, da v pesmici živali zebe in da morajo zato imeti šale.

Še pogled 'na drugo stran': učenci 8. razreda, ki jih v igrivi svet branja vodi mentorica Tatjana Kuhl (Osnovna šola dr. Jožeta Pučnika, Črešnjevec), so ob pesniški antologiji *Cipsipilipsipilonika* (Mladinska knjiga, 2009) in tudi ob kaki drugi priložnosti (medpredmetni projekt Zemlja pleše, izbirni predmet Literarni klub) ustvarjali povsem 'otroške', tj. nonsensne izštevanke ter lepljenke: njihovo glasno branje lastnih besedil ter izražanje kritičnega pogleda v pesmi-lepljenki odražata obvladovanje ne le ustvarjalnih možnosti, ki se skrivajo v zvočnosti in likovnosti jezika (besede, glasu, forme), ampak tudi izražanje občutij, ki jih te pesemske oblike omogočajo. 'Uprizorjene' izštevanke, s posnetkov sijajnih mladih piscev in igralcev, pokažejo, koliko ciljev sodobnega komunikacijskega pouka se da doseči tudi ob preprosti, prvinski, avtentično otroški besedni igri: njihova besedila iz 'neobstoječih besed' odražajo radost govora, glasovne igre, osebno vključitev v izgovarjanje domislic ter spreminjanje 'tona' v besedilu (ta seže od liričnih do skorajda dramatičnih glasovnih leg, zaznati je mogoče celo posnemanje pravljičnega govora)¹. Te drobne pesemske oz. govorne 'predstave' zaznamuje raznovrstnost, ki je tudi glavni čar poezije, predvsem sodobne; predvsem pa neposredno, živo doživetje pesniške igre kot take – in hkrati njene kritične 'osti', uperjene zoper avtoriteto razumljivosti in enopomenskosti pesniške govorice, avtoriteto dobrega okusa ali celo pravil sveta odraslih.

Cenzura na podlagi zahtevnosti in vsebine

Kaj pomenijo povsem ustrezni odzivi najmlajših na 'pretežka' (?) in starejših na 'prelahka' (?) besedila? Če nič drugega, potem so potrditev Appleyardove misli, da »razmišljanje o sporočilnosti ni le vprašanje o besedilu samem ali o semiotičnih sistemih in avtorjevih strategijah, zajetih v besedilo, ampak naj bi bilo tudi razmišljanje o razvoju načinov, s katerimi bralci opomenjajo besedilo« (Appleyard, 1991: 19); to je mogoče povezati s temeljno Iserjevo (2001: 6) predpostavko, da je estetski učinek »treba analizirati v dialektični triadi besedila in bralca ter interakcije med njima«. Ob vsem tem se zdi pomembno tudi, kaj lahko dejstvo, da isto besedilo lahko razumejo bralci/poslušalci različnih starosti (čeprav, seveda, različno) – 'nauči' mentorja branja. Najprej in predvsem to, da se odreče (sicer zapeljivemu) trdnemu in nedvoumnemu razvrščanju otroških in najstniških (torej mladinskih) besedil v **zaprte starostne skupine** – ki se kaže npr. v sodbah: To je pretežko za tako majhne otroke! Ali: To je pa prelahka pesmica za najstnike! Če mentor branja ni zares preizkusil učinka besedila na bralca, če torej ni opazoval bralčevih čustvenih, domišljjskih in racionalnih odzivov nanj,

¹ Glej: http://www.mladinska.com/sola/ucbeniki_mkz/domace_branje.

potem pač ne more vedeti, kakšen bo izid bralnega dogodka. Branje 'skozi oči otroka', navidez edinega pravega oz. 'avtentičnega' bralca te naslovniške zvrsti, namreč lahko privede do različnih **trivializacij** odraslega in otroškega oz. najstniškega bralnega doživetja. Najprej kot njegovo omejevanje zaradi grobih in velikokrat neutemeljenih predpostavk o omejenosti otroškega horizonta pričakovanj. Tvegajmo drzno tezo: za mladega bralca nobeno besedilo ni *a priori* pretežno ali prelahko, povsem primerno ali povsem neprimerno: *Malega princa* je mogoče (in smiselno) brati tako v vrtcu kot v gimnaziji, kljub temu da se bralne vloge (prim. Appleyard, 1991), ki jih mladi bralci zavzemajo ob besedilu, med seboj bistveno razlikujejo. In ker se vloge, izkušnje in pričakovanja tako zelo razlikujejo, je predvidevanje recepcije domena posameznega mentorja, ki edini ve, kako bodo otroci izbrano besedilo zares sprejeli glede na spreminjajoče se danosti, ki vplivajo na pogovor o književnosti; in predvsem, kako jim bo tudi v pogovoru o že znanem besedilu omogočil užitek opazovanja lastnega drugačnega branja, užitek razvijanja lastnih bralnih strategij. Odrasli bralec (vzgojitelj/učitelj/mentor) se lahko zavestno 'ogradi' tudi od možnosti, da bi otroci dojeli raznovrstnost tem mladinske književnosti – čeprav sam ve, da v tej zvrsti obstajajo tudi nenavadna besedila in teme in da je sleherno besedilo mogoče poljubno nadgrajevati, predpostavlja, da otroci tega nikakor ne morejo razumeti ali da so zanj nekatera besedila povsem neprimerna. P. Nodelman (1996: 85) v poglavju *Otroško branje in cenzura* opredeljuje osnovno predpostavko takega omejevanja otrok: »Veliko odraslih veliko bolj zanima določitev tega, česar otroci *ne bi smeli* brati, kot tega, kaj naj bi brali.« Mladega bralca je mogoče vnaprej omejevati različno: z zavračanjem neprimernih knjig ali s površinsko razlago izbranega dela. **Vsebinsko omejevanje** se kaže npr. v zavračanju tabujev (grozljivi prizori, neprimerna sporočila, stereotipi, spolnost ipd.) ali del, ki opisujejo neprimerno otroško vedenje. Tako »filtriranje književnosti« pa razvoju bralne kulture nikakor ne koristi; »nevednost povzroča več škode kot znanje« (prav tam: 86). Vnaprejšnji strah pred tabujskimi temami – kljub na videz sprejemljivemu oz. všečnemu načelu o pravici do srečnega otroštva – kaže predvsem na to, da želijo odrasli s te predpostavke ohraniti mladega bralca v okvirih naivnega, nedolžnega, torej predvsem nekonfliktnega razmerja do sveta. Varovanje otroka v njegovem varnem kotičku razodeva torej željo po obvladovanju otroštva, hkrati pa okrni ali celo onemogoči eno od temeljnih funkcij branja, tj. kritično osvetljevanje obstoječo stvarnost. Zapostavljanje provokativnih književnih del vodi v »gluhost pogovora« o literaturi. Da bi se bilo mogoče izogniti tej stranpoti pogovora o književnosti in njenem razumevanju, je smiselno poznati različne načine obrambe mentorjev branja proti cenzuri (prav tam: 87–88): zavedanje oblik lastne cenzoričnosti, izbira knjig, ki spodbujajo otroka k odzivanju nanje, pa četudi se zdijo problematične, argumentirano zavračanje cenzorskih očitkov (tudi v pogovoru s starši), spodbujanje pogovora o celotni knjigi in ne le o posameznih problematičnih delih v primerih, ko gre za nasprotovanje besedilu, obramba svobode govora ter izpostavljanje očitne subjektivnosti cenzorskih stališč.

Poezija kot mozaik

Če **mentor ni cenzor**, ki bi se pri izbiri besedil za skupno branje oz. bralni dogodek omejeval bodisi le na 'znano in varno' (in nenehno posegal le po istih, praviloma starejših, kanoniziranih besedilih) bodisi le na 'estetsko in primerno' (in zaradi obojega iz svojega izbora izločil npr. sodobno provokativno ali problemsko mladinsko književnost), potem je osrednje izhodišče njegove mentorske naloge zavzemanje za **pestrrost** 'seznama' besedil, ki jih v skupini bere pri bralnem dogodku. – Nekaj možnosti za to ponuja starejša in sodobna (mladinska) **poezija**; pestrost in raznovrstnost se ob njej kaže predvsem na ravni (1.) opomenjanja besedila in (2.) občutij/tematike besedil. Primer različnih ravni opomenjanja besedila je npr. Fritzova pesem *Balada, kraška*:

Ah, Srečko!

V jesenski tihi čas
prileti Srečko, vran,
na Kras.

Na polju
že nikogar več ni.
Le on tam
preko gmajne
leti.

In samo lovec
mu sledi ...

Strel v tišino;
nekaj perja sfrči;
Srečko, vran,
odleti, odleti.
(Lovcu figce moli!)

(*Vrane*, st. 36–37.)

(Mladi) bralec, ki ne zazna medbesedilne zveze s Kosovelovo *Balado*, bi pesem lahko razumel kot humorno podobo srečnega vranovega pobega pred smrtjo – najbrž je prav zato vranu ime Srečko. Upošteva je besedilno predlogo bralec seveda lahko prepozna tudi humorno interpretacijo melanholične, temne, celo tragične Kosovelove pesmi o *brinjevki*, še svobodnejše branje bi vrana Srečka lahko razložilo tudi kot simbol za preživetje poezije ali pesniškega motiva kot takega: tudi starejša, tradicionalna pesniška izročilnost 'preživi' v času, še več, upira se mu s tem, ko živi v interpretaciji sodobnega pesnika.

Pestrost občutij – ta so seveda bolj ali manj tesno povezana tudi s tematiko besedil – je mogoče opazovati ob različnih primerih starejše in sodobne poezije. Občutja, svetla in temna, humorna in baladno-pretresljiva, so sama po sebi pot do teme pesemskega besedila, predvsem pa so to, kar poezijo, poleg njene oblike, loči od zgodbenega oz. dogodkovnega užitka, ki bralca prevzema (tudi na podlagi identifikacije s književno osebo) ob pripovednem in dramskem besedilu. Tako se tudi jezikovna inovativnost pesemskega besedila vselej odraža v učinkih, ki jih ima pesem na bralčevo razpoloženje. Občutje in razpoloženje je lahko svetlo,

poetično – taka je npr. poezija Bine Štampe Žmavc, ki deluje tudi kot opozicija razpoloženskim ‘barvam’ sodobnega sveta:

Vrtnica

Kdo vrtnici čez noč
je rožnato pobarval cvet,
cvetne listke posladkoril,
da dišijo kakor med?

Naj mi brž posodi barvo,
da bom z njo pobarval svet!

(*Živa hiša*)

Nasprotje poetičnosti sodobne otroške in mladinske lirike predstavljajo besedila z izrazitejšimi ‘temnimi toni’; te je, četudi v povezavi z medbesedilno igro, mogoče zaznati že v poeziji za najmlajše. Tako *Ustrahavanka* Andreja Rozmana Roze ustvarja razpoloženje, ki je povsem v nasprotju z besedilnimi določilnicami uspavanke, njenim umirjenim ritmom in pomirjujočimi podobami (npr. v otroški poeziji Otona Župančiča):

Zdaj pa se začne najhuje:
strah, da kdo te opazuje
in da zdaj zdaj nate plane
ven iz sence nepoznane
volkodlak ali vampir,
te požene v divji dir.

(*Črvive pesmi*)

‘Igriva temačnost’ te pesmi je lahko motivacija (kot bralčev ‘medbesedilni spomin’) za doživljanje balad, tako ljudskih kot tradicionalnih (Pavel Golia: *Gospod baroda in druge ljudske pesmi*) in tudi sodobnih (Matej Bor: *Črni možje*, Boris A. Novak: *Sodobna balada*) – oz. kakor poetično ‘pot’ balade opisuje Boris A. Novak (1991: 18):

S prisojne strani sveta je stopila na osovino stran: tam med sencami noči, so jo preganjali strahovi, v sanje pa se ji je priplazila nočna mora. Z vsako nočjo je njen glas izgubljal svetlobo, z vsakim dnem je ritem njenega koraka postajal vse težji in težji. (...) Na temnem dnu vodnjaka je videla novorojenčka, sad prepovedane ljubezni, ki ga je ubila lastna mati. In videla je sina, ki je ubil očeta. In videla je brata, ki je ubil brata. In videla je Smrt, ki je s kužno koso požela cela mesta in dežele in neskončno žitno polje otroških glav.

Doživljanje senc, strahov, nočnih mor, smrtne bolečine – vse to zagotovo lahko pritegne celo mladega bralca, npr. devetletnika, tako da za bralno značko predstavi svojo najljubšo pesem: Golievo balado *Rojstvo v grobu*.

Raznovrstnost razpoloženj je mogoče zaznati tudi na podlagi primerjav med osrednjimi pesniškimi motivi, in sicer tako s sopostavitvijo motivov iz pesmi po poetiki različnih, celo zelo oddaljenih avtorjev (npr. motiv ptice v poeziji Otona Župančiča, Srečka Kosovela, Josipa Murna Aleksandrova in Ervina Fritza); prav tako je isti motiv, vendar v povezavi z zelo različnimi razpoloženji, mogoče doživljati in si ga razlagati v okviru pesniškega sveta posameznega avtorja. Zelo dober primer za to sta odlomka iz pesmi Toneta Pavčka:

Ptice

Sredi zelene trate
raste zeleno drevo.
Na njem zame in zate
mile ptice pojo.

Če jih nisi čul včeraj,
jih poslušaj nocoj.
Danes in jutri in zmeraj
njihov ščebet je tvoj.

(*Mahnice in majnice*, st. 34.)

Huda ptica

In se spusti z oblaka ptica
med otroke na hišni prag
in kljukne najmlajšega v lica:
Pridi. Pojdiva sonca brat!

In sta letela gor proti nebu
in potonila v teman ocean.
Odtlej je eno sonce več na nebu
in eno sonce na zemlji manj.

(*Mahnice in majnice*, st. 32.)

Posebej se raznovrstnost razpoloženj in njihovih tematskih nadgraditev odraža v poeziji, ki jo določa pesniška **igra**; ta že v otroški ljudski pesmi omogoča bodisi nonsensno preoblikovanje jezika oz. sveta nasploh (izštevanka) bodisi upor zoper pravila (zmerljivka). Nonsensno igro je, vse od tradicije ljudske pesmi, mogoče videti v pesmih tako rekoč vseh osrednjih slovenskih mladinskih pesnikov (Fran Levstik, Oton Župančič, Tone Pavček, Miroslav Košuta, Niko Grafenauer, Milan Dekleva, Boris A. Novak idr.); besedila te vrste vzpostavljajo igrivo doživetje besed, njihovih »na nič vezanih« presenetljivih pomenov, zvočnih in likovnih domislic, ki ne kažejo »iz sebe« pravzaprav na nič, na nikakršno Temo – ker je tema to, kar je pred bralcem: nenavadna povezava pomenov besed, glasov in likovnosti črk. Toda tako se da brati tudi poezijo za odrasle: dve pesmi (*Gobice II* in *Gobice IV*) osmošolci² berejo kot igrivi bralci (prim. Appleyard, 1991: 21–56); verz »Brez tebe črka P gre k vragu svet« narekuje predhodne motivacijske priprave, npr. igro tvorjenja aliteracijskih povedi (»Petra potuje pred Petrom preko peščenega prostora proti Peruju ...«). Taka uvodna motivacija, ki se povezuje z vprašanjem, kaj je poezija, ter tako neposredno razpira obzorje bralčevih pričakovanj (poezija kot urejeno besedilo, praviloma povezano z izražanjem čustev), že sama po sebi nakazuje tako temo kot razpoloženje besedila: pesem je nenavadna, čudna, nepravilna, nerazumljiva ... Vprašanje je, ali je sploh nujno, da se ob tej pesmi pogovorimo tudi o njeni subverzivnosti, tj. o provokativnosti takega pesniškega besedila glede na avtoriteto jezikovnih (in vseh drugih) pravil (verz »tako se razvije nemorala« kot pogovor o izražanju uporniške drže do sveta: grafiti, najstniški govor itd.) – ali pa se igrivo pesniško doživetje utrjuje tako, da mladim bralcem ponudimo »prelunknjano besedilo«: namesto črke P in besed, ki se z njo začenjajo, napišejo svojo pesem *Gobice* – pač na kako drugo črko. Isti postopek je primeren tudi za vzpostavljanje igrivega doživetja ob pesmi *Gobice II*: če je poezija igra s črkami oz. besedami, je lahko tudi igra s stvarmi, podobami; in tako nastanejo pesmi o vijaku, žarnici, rokavici, kolenu vodovodne cevi ipd. – Pesniška igra pa, tudi če temelji na 'naključnem' povezovanju besed, lahko zelo očitno izraža tudi tvorčev upor do sveta – tako postane provokacija za bralca, ki od poezije pričakuje izrekanje 'lepega in vzvišenega'. Oporekanje takemu pojmovanju ustvarjanja se da izluščiti že iz ljudske zafrkljivke, posebej pa je značilno za sodobne avtorje,

² Obe pesmi smo s skupino petnajstih osmošolcev brali in o njiju razmišljali pri uri slovenščine na Osnovni šoli Danile Kumar v Ljubljani, 10. 12. 2009. Zahvaljujem se prof. Dragici Kapko, da mi je omogočila to izredno zanimivo pedagoško izkušnjo.

ki v svojih besedilih uresničujejo estetiko grdega – v slovenski mladinski poeziji najbolj drzno in prepričljivo npr. Andrej Rozman Roza (npr. *Vabilo na Gravžev dan*). Kot upor, ki pa v izhodišču vendarle ostaja najprej in predvsem igra, deluje tudi konstruktivistična poezija Srečka Kosovele s svojo poetiko oporekanja (prim. Flaker, 1982); brati jo je torej mogoče kot (le?) povezovanje besed v nenavadne, presenetljive besedne zveze ali pa kot družbenokritično 'igro'. Posebej se ta razsežnost Kosovelove in novejše poezije (Andrej Rozman Roza: *Čistuni*, Boris A. Novak: *Rap*, Janez Menart: *Otroci se love*) poustvarjalno izraža v besedilih mladih bralcev, ki nastajajo ob pesmih s tovrstnim, igrivo-uporniškim razpoloženjem (npr. lepljenke o sodobnem svetu, kakor ga doživlja najstnik). Raznovrstnost igre kot vira ustvarjanja in odzivov na pesniško besedilo zajema nova antologija *Cip-sipilipsipilonika, pesniško popotovanje od izštevanke do konsa*: besedila mladih ustvarjalcev v njej sežejo od poustvarjanja izštevanke, večjezične lepljenke (*Ang-slenščina*), igre z glasovi in njihovimi barvami, sodobne zafkrljivke in likovne pesmi – vse do tematizacije metaforičnih poimenovanj predmetov (*200 konjev*), definicije poezije kot »ples(a) besed, igrivost(i) rim in besednih zvez«, provokativne rabe pesniškega motiva ter družbenokritične lepljenke. Ta najstniška besedila niso le dokaz živosti poezije, ampak so tudi izvrstna **motivacija za branje** – znano je namreč, da bralci, posebej v tretjem triletju osnovne šole, upoštevajo mnenje vrstnikov. Še več: povezava različnih izraznih možnosti – jezika, likovne govornice, celo glasbe in filmskih zapisov, reklam in dramskih dejavnosti – je (ob pesemskih besedilih!) tudi priložnost za razvijanje različnih vrst pismenosti, hkrati pa priložnost, da se pri bralnem dogodku srečajo mladi bralci, »digitalni domorodci«, in učitelji, »digitalni priseljenci« (prim. Rot Gabrovec, 2009: 26–27). Pogovor med obema skupinama bralcev, ki upošteva, da se učitelj srečuje »s toliko različnimi predstavami o besedilu, kolikor je učencev« (Grosman, 2009: 13), se lahko zelo uspešno razvije prav ob igri (besed in slik); tako je ta poteza literature dandanes tista doživljajska razsežnost, ki mladega bralca še posebej nagovarja in usposablja za komunikacijo z izmuzljivim svetom besed-podob. Igra je umetniško ustvarjanje presenetljivega, nelogičnega sveta, je možnost kritične osvetlitve stvarnosti in je – to je za mentorja branja zagotovo najbolj pomembno – **način doživljanja, razumevanja in vrednotenja** pesmi v (medgeneracijskem) dialogu, ki mu pravimo bralni dogodek.

Navedenke

Joseph A. Appleyard, 1991: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aleksandar Flaker, 1982: *Poetika osporavanja*. Zagreb: Školska knjiga (Suvremena misao).

Veronika Rot Gabrovec, 2009: Z Alico v čudežni deželi nebesednega. V: *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (25–44.)

Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Zbirka Beseda; 2004, 4).

Meta Grosman, 2006: *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanja.

Meta Grosman, 2009: Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. V: *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (9–24.)

Wolfgang Iser, 2001: *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka*. Prev. Alfred Leskovec. Ljubljana: Studia humanitatis (Studia humanitatis).

Metka Kordigel, 1990: Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga* 29–30. 5–42.

Boris A. Novak, 1991: *Oblike sveta*. Ljubljana: Mladika (Trepetlika).

Dragica Haramija

Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

KAKO NAJ MENTOR RAZVIJA BRALNO ZMOŽNOST POSAMEZNIKA

V prispevku se osredotočamo na posredovanje književnosti in branje (oz. poslušanje) književnih del v vrtcu in osnovni šoli, ki nista sestavni del Kurikuluma za vrtce in Učnega načrta za slovenščino. Analiziramo rezultate anonimne ankete o tej vrsti branja, ki smo jo opravili med mentorji branja, in sicer med vzgojitelji predšolskih otrok in njihovimi pomočniki ter med učitelji razrednega pouka in učitelji v podaljšanem bivanju. Iz analize je razvidno, da je spodbujanje branja profesionalnih posrednikov književnosti vsekakor povezano z njihovim lastnim branjem in odnosom do knjig. Priporočila za branje kakovostnih knjig se najlažje uveljavijo z bralnimi seznanji, ki naj bi vsebovali od dvajset do trideset priporočenih knjig, da je znotraj njih možen individualni izbor.

The article focuses on promotion of literature and reading (or listening to) literary texts in kindergarten and elementary school, which are neither part of the kindergarten curriculum nor the Slovene language and literature curriculum. It brings an analysis of the results of an anonymous questionnaire on this kind of reading, carried out among the reading mentors, i.e. pre-school teachers and their assistants, as well as among low-grade elementary school teachers and after-school classes teachers. The analysis proves that promotion of reading on the part of professional mediators of literature is strongly related to their own reading habits and attitude towards books. Recommendations of quality literature reading are best put into effect with reading lists of about twenty to thirty recommended books, which assures the possibility of individual selection.

1 Uvod

Kadar govorimo o branju v vrtcu in osnovni šoli, je vsekakor potrebno ločiti dve skupini branja:

- a) Prvo skupino tvorita tisto posredovanje književnosti in branje (oz. poslušanje) književnih del, ki sta sestavni del Kurikuluma za vrtce in Učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli. Kurikulum za vrtce ne podaja konkretnih besedil za obravnavo v dopoldanskem času, torej ko je knjiga osrednja in temeljna prvina izvajanja globalnih ali posameznih ciljev programa, kar se kaže kot temeljni problem književne vzgoje v vrtcu.¹ V osnovni šoli je situacija seveda drugačna,

¹ O institucionalnem izvajanju književne vzgoje po programu Kurikuluma za vrtce, sprejetem leta 1999, smo predhodno natančneje pisali v več člankih (npr. *Posredniki pri branju otrokom*

saj učitelji razrednega pouka in slovenisti izvajajo izobraževanje učencev po Učnem načrtu (obravnavajo odlomkov ali celotnih besedil ter domače branje). Učni načrt sicer ni popolnoma zavezujoč, saj predpisuje cilje, književna dela za obravnavo pa samo predlaga. Vzgojitelj in učitelj pri obravnavi literarnih besedil, ki so del Kurikuluma ali Učnega načrta, pa nikakor nimajo povsem proste izbire. Gre za načrtno izvajanje književnosti v vrtcu ali osnovni šoli.

- b) Drugo skupino tvorita tisto posredovanje književnosti in branje (oz. poslušanje) književnih del, ki nista sestavni del Kurikuluma za vrtce in Učnega načrta za slovenščino. Pri vrtčevskih skupinah mislimo pri tem branje vzgojitelja ali pomočnika vzgojitelja v času zbiranja otrok (pred zajtrkom), pred spanjem, v času odhajanja otrok ter branje v domačem okolju, ki pa je vendarle povezano tudi z vrtcem (neprofesionalni posredniki berejo otroku doma, otrok pa v vrtcu o tem pripoveduje, riše, izdeluje ipd.), torej bralna značka za predšolske otroke, bralni nahrbtnik ali druge uspešne oblike spodbujanja družinskega branja. Pri osnovnošolcih na razredni stopnji gre za branje učiteljev v času podaljšanega bivanja (npr. vsakodnevno branje po kosilu) in prostočasnega branja, ki se velikokrat institucionalizira kot branje za bralno značko ali bralni nahrbtnik (mentor je najpogosteje razrednik). Od šestega razreda do konca osnovne šole se izvenšolsko branje izvaja samo v učenčevem prostem času, ki ni povezano s šolo, delna izjema pri prostočasnem branju je bralna značka, pri kateri učenci opisujejo prebrane knjige pri mentorjih bralne značke na šolah (najpogosteje knjižničarji, v redkih izjemah tudi drugi učitelji, največkrat so to učitelji slovenščine). Po podatkih Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS se kaže velik razkorak pri zanimanju za bralno značko učencev na razredni stopnji in predmetni stopnji osnovne šole. Vzgojitelj, učitelj razrednega pouka ali slovenist se v polnem pomenu uveljavlja kot mentor branja prav pri tej drugi skupini branja, ko gre za branje izven obveznih programov, tudi neinstitucionalno ali prostočasno branje otrok oz. poslušanje književnih del v predbralnem obdobju.

V prispevku se osredotočamo na to vrsto branja, pri čemer oblikujemo tri skupine mentorjev branja, in sicer:

- vzgojitelji predšolskih otrok in njihovi pomočniki,
- učitelji razrednega pouka in učitelji v podaljšanem bivanju,
- slovenisti, ki poučujejo od 6. do 9. razreda osnovne šole, in knjižničarji osnovnošolskih knjižnic.

Vzgojitelji predšolskih otrok, učitelji razrednega pouka, slovenisti in osnovnošolski knjižničarji so štiri poklicne skupine, ki sodijo med profesionalne posrednike književnosti različnim starostnim skupinam predšolskih otrok ter osnovnošolcem. Hkrati skupine posrednikov pomenijo glede na starostno stopnjo otrok oz. učencev zelo raznolika izhodišča za posredovanje leposlovne in informativne književnosti. Predbralno obdobje otrokovega razvoja, ki vsaj pri večini otrok traja do konca opismenjevanja, pomeni, da to še ni skupina bralcev, temveč poslušalcev književnih besedil. Drugo skupino tvorijo učenci tretjih, četrtyh in petih razredov osnovnih šol, saj ti že zmorejo samostojno brati, v večji meri pa gre pri njih tudi že za bra-

(2000), *Otrokovo 'branje' v predšolski dobi* (2000), *Književna vzgoja v kurikulumu za vrtce* (2001), *Mladinska književnost v vrtcih: analiza stanja in predlogi za izboljšave* (2008).

nje z razumevanjem. Ta skupina je še vedno precej odvisna od mentorjev branja oz. upošteva mentorja (profesionalnega posrednika) ter starše (neprofesionalne posrednike) pri prevzemanju bralnih navad ter branja samega. Tretjo skupino predstavljajo učenci od šestega do devetega razreda osnovnih šol, pri katerih se vloga mentorja že počasi izgublja, rezultati različnih anket namreč nakazujejo, da je pri tej skupini vpliv vrstnikov na branje večji kot pa npr. vpliv mentorjev ali staršev. Rezultati teh anket so dostopni predvsem v diplomskih nalogah študentov slovenistike na mariborski filozofski fakulteti. Naj na kratko povzamemo največkrat dobljene rezultate: na prvem mestu po vplivu na branje so pri učencih tretjega triletja vrstniki (s tem pa seveda tudi njihov odnos do branja in knjig – torej ali ima učenčeva vrstniška skupina pozitiven ali pa negativen odnos do branja), pogosto pa priporočajo knjige za branje tudi knjižničarji splošnih in šolskih knjižnic. To je temeljni razlog, da v članku nismo posebej anketirali učiteljev slovenščine, temveč smo se osredinili na vzgojitelje in učitelje razrednega pouka kot mentorje branja.

2 Vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja kot mentorja branja

Pri predšolski vzgoji, ki se ukvarja s stališča branja s specifično populacijo nebralcev, je področje spodbujanja bralne pismenosti zelo občutljivo. Zavedati se je potrebno, da imajo profesionalni posredniki ves čas stik tudi s starši, le-ti pa v primeru predšolske populacije pomenijo nujen in pomemben segment neprofesionalnih bralcev. Tokrat smo anketo usmerili le na vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev, zavedamo pa se, da njihova izbira književnih del nemalokrat vpliva tudi na branje v otrokovi družini. Anketa je bila anonimna, izvedena je bila 29. 9. 2009. Vzorec ni naključen, saj so anketo izpolnjevali slušatelji programa Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008–2011 na področju *kulturna zavest in izobraževanje*. Anketo je izpolnilo 34 vzgojiteljic in 27 pomočnic, skupaj torej 61 slušateljic navedenega programa. Kar 65,6 % anketirank ima končano le srednješolsko izobrazbo, med njimi ima večina blizu 30 let delovne dobe. Pri navajanju najuspešnejših programov, ki jih izvajajo v vrtčevski skupini, kjer so zaposlene, je na prvem mestu bralna značka (njeno najpogostejše ime je Bralček palček) z 32 % pritrilnih odgovorov, v 15 % pa izvajajo program Potobralka, neke vrste bralni nahrbtnik, pri čemer otrok za teden dni nese domov iz vrtca knjigo in lutko, po enem tednu pa naj bi knjigo v vrtcu predstavil. V nekaterih skupinah imajo otroci možnost, da dodajo v nahrbtnik svojo izbrano knjigo. Problematična se zdita rezultata, da 8,2 % vprašanih navaja, da v njihovi skupini ne izvajajo nobene tovrstne dejavnosti, ker so otroci premajhni, kar 14,8 % anketirank pa na vprašanje o izvedbi dejavnosti za spodbujanje branja (tudi družinskega branja) sploh ni odgovorilo. Vzgojiteljicam in pomočnicam se zdijo otrokom najbolj všečne naslednje knjige (zahtevane tri knjige ali več je navedlo 70 % anketirank): *Muca Copatarica* Ele Peroci (14 navedb), *Mavrična ribica* Marcusa Pfisterja (9), serija avtorskih slikanic o medvedu Larsu (*Beli medvedek, poznaš pravo pot?*, *Beli medvedek, vrni se!*, *Beli medvedek, kam greš?* ...) avtorja Hansa de Beera (8), *Mehurčki* Otona Župančiča (8), serija o psičku Pikiju (7 navedb) Erica Hilla (*Piki gre v šolo*, *Piki peče torto*, *Piki dobi sestrico* ...), večkrat so bila omenjena še dela Mire Voglar *Bibarije*, različne slikanice Lile Prap (npr. *Moj očka*, *Male živali*), Kajetana Koviča *Moj prijatelj Piki Jakob* in *Maček Muri*

ter *Veveriček posebne sorte* Svetlane Makarovič. Tudi pri tem vprašanju pove zelo veliko rezultat, da kar 30 % anketirank ni navedlo treh najbolj priljubljenih knjig v njihovi skupini (brez odgovora 16,4 %, ostale so navajale en naslov ali dva; pri rangiranju so upoštevani tudi ti naslovi). Vzgojiteljice in pomočnice navajajo, da jih približno polovica bere otrokom vsak dan pred spanjem, 23 % jih navaja, da berejo, kadar otroci izrazijo željo (ni pa nujno, da je to vsak dan); 14 % jih ne bere vsak dan ampak samo včasih (npr. ko dežuje, ko se otroci zjutraj zbirajo ali ko že odhajajo domov). Anketiranke smo spraševali tudi po njihovi najljubši otroški oz. mladinski knjigi (na vprašanje ni odgovorilo 11,5 % anketirank): desetim je najbolj všeč *Pika Nogavička* Astrid Lindgren, s po štirimi odgovori sledijo pravljice bratov Grimm, Antoine de Sain-Exupéry z delom *Mali princ*, Kajetan Kovič z *Mačkom Murijem* ter Ela Peroci s pravljico *Moj dežnik je lahko balon*. Več kot enkrat so omenjena še dela Carla Collodija *Ostržek*, Župančičevi *Mehurčki*, Seliškarjeva *Bratovščina Sinjega galeba*.

3 Učitelj razrednega pouka kot mentor branja

Pri učiteljih razrednega pouka ter vzgojiteljih, zaposlenih v OŠ, ki so običajno tudi mentorji bralne značke ter profesionalni posredniki pri priložnostnem branju v času podaljšanega bivanja, smo izvedli enako, a ne tako obširno anketo kot pri vzgojiteljih in njihovih pomočnikih, zaposlenih v vrtcih. Na permanentnem izobraževanju smo anketirali 12 učiteljev razrednega pouka ter 5 vzgojiteljev, zaposlenih na razredni stopnji v OŠ. Njihovi odgovori se niso bistveno razlikovali, zato te odgovore le povzemamo, pa tudi vzorec je premajhen za kakršno koli konkretnjšo trditev. Izobrazbena struktura učiteljic razrednega pouka je univerzitetna, ena anketiranka ima končan magistrski študij. 50 % jih je zaposlenih med 11 in 20 let, ostale do deset let, le ena anketirana učiteljica med 21 in 30 let. Tudi pri vzgojiteljicah, zaposlenih v OŠ, je homogenost odgovorov visoka: štiri imajo visokošolsko, ena pa višješolsko izobrazbo, ena med 11 in 20 let delovne dobe, tri med 21 in 30 let delovne dobe, dve pa več kot trideset let delovne dobe. Vseh sedemnajst anketiranih navaja, da izvajajo bralno značko (pri petih se ta imenuje Bralček palček). Petnajst anketirank navaja, da sestavijo širši seznam za bralno značko (tega sestavijo razredničarke in knjižničarka), iz katerega otrok izbira dogovorjeno število knjig, otrok pa lahko izbere tudi poljubno knjigo za branje. Ena učiteljica navaja, da poda otrokom natančen seznam knjig, ki jih je potrebno prebrati, ena pa, da lahko otroci preberejo kar koli. Učiteljice navajajo, da imajo otroci radi zunanje spodbude, npr. učiteljica sama sešije bralnega palčka, ki ga dobijo vsi otroci, ki pripovedujejo najmanj o petih knjigah (jih pa pripovedujejo tudi več kot štirideset, pravi), zanimiva je Bralna hišica, kjer otrok za vsako povedano knjigo prisluži opeko, enako velja za projekt Zbiramo hruške za ježka, projekt Na mavrico po pravljico pa izpostavlja čim bolj izvorno pripovedovanje pravljič, ki jih sošolci ne poznajo; v enem razredu pa poteka pripovedovanje pod naslovom Kaj delajo knjige ponoči? Učiteljice in vzgojiteljice so navajale naslednja književna dela, ki so otrokom najbolj všeč (navajamo pet najpogosteje omenjenih del): vse tri knjige Astrid Lindgren o Emilu (*Emil iz Lönneberge*, *Emilove nove vragolije*, *Že spet ta Emil*), serija del o Groznm Gašperju avtorice Francesce Simon in prevajalke Polonce Kovač (npr. *Grozni Gašper ima uši*, *Grozni Gašper in tajno društvo*, *Grozni*

Gašper Goljufa zobno miško ...), serija Dese Muck Anica, Primož Suhodolčan z *Živalskimi novicami* 1. in 2. ter z delom *Košarkar naj bo*, zbirka avtorskih slikanic avtorja Antoona Kingsa *Drobižki* (npr. *Uš Uli, Muha Malka, Pinka Polonka, Čebela Adela ...*). Prosili smo jih, da zapišejo tudi svojo najljubšo knjigo (navajamo pet najpogosteje napisanih): *Pika Nogavička* Astrid Lindgren, *Enci benci na kamenci* (vsi trije deli), Kajetan Kovič *Moj prijatelj Piki Jakob*, Svetlana Makarovič *Pe-karna Mišmaš*, avtorica pa je uvrščena tudi s slikanicama *Veveriček posebne sorte* in *Sovica Oka*. Učiteljice in vzgojiteljice navajajo, da berejo otrokom na razredni stopnji (skoraj) vsak dan pred poukom ali po kosilu, knjige za tovrstno branje, ki ni del učnega načrta, pa izbirajo po nasvetu sodelavk, na predlog knjižničarja, po znanih avtorjih, po bralnem okusu otrok.

4 Sklep

Spodbujanje branja profesionalnih posrednikov književnosti je vsekakor povezano z njihovim lastnim branjem in odnosom do knjig. Pokazalo se je, da učitelji in vzgojitelji težko prepoznavajo kakovostna sodobna mladinska besedila, saj vsako leto izide več knjig, k jih seveda ni mogoče sproti prebrati. Za promocijo kakovostne književnosti morebiti najbolj poskrbi vsakoletni seznam izdanih mladinskih del, ki ga pripravlja Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo, iz katerega lahko učitelji in vzgojitelji prepoznajo kakovostna besedila, ki so primerna za starostno stopnjo otrok, katerih mentorji branja so.

Priporočila za branje se najlažje uveljavijo z bralnimi seznamami, ti naj ne bodo predolgi in naj dopuščajo izbiro tudi otrokom in staršem (iz predhodnih raziskav se je pokazalo, da optimalen seznam vsebuje od dvajset do trideset priporočenih knjig). Vsebujejo naj knjige poezije, proze ter dramatike, lahko pa tudi neumetnostna (informativna) besedila. Vsekakor bi veljalo opozoriti, da je ob pripravi bralnih seznamov potrebno paziti na primerne vsebine za neko starostno obdobje, primerno dolžino besedil, ob besedilu je potrebno izbrati tudi kakovostne ilustracije, tehten premislek pa velja tudi uravnoveženosti med kanonskimi in sodobnimi besedili ter med prevodnim ter domačim leposlovjem.

Alenka Rot Vrhovec
OŠ Prežihovega Voranca, Ljubljana

VKLJUČEVANJE BRALNE ZNAČKE V ŠOLSKI VSAKDANJIK

Bralna značka lahko postane del šolskega vsakdanjika. Z njo vzgajamo bralca, govorca in poslušalca. S skrbno načrtovano aktivnostjo dosežemo različne učne cilje in iz dneva v dan omogočimo otrokom stik s knjigo ter ugodje ob njej. Sodelovanje učitelja, učencev in staršev je v prvih dveh razredih osnovne šole, ko večina otrok šele vstopa v bralni svet, neobhodno potrebno.

Reading badge can become part of everyday school life. It is a means of educating readers, speakers and listeners. Different learning goals can be reached through carefully planned activities, and children can be provided with the regular pleasure of reading. Cooperation of teacher, pupils and parents in the first two classes of elementary school, when most children are only just entering the world of reading, is indispensable.

1 Uvod

Bralna značka je dejavnost, ki združuje otroke, starše in učitelje. Je veliko več kot reklama za branje in dejavnost, s pomočjo katere oblikujemo bralca. Z njo lahko vzgajamo, ne samo bralca, temveč tudi govorca in poslušalca. Gre za dolgoročno naložbo, s katero si otroci razvijajo jezikovne sposobnosti, ki pa so pomemben in zelo vpliven dejavnik na izobraževalno in tudi poklicno uspešnost.

Učni načrt predpisuje ogromno učnih ciljev, ki jih je na prvi pogled skoraj nemogoče vse doseči. Kljub tej obširnosti pa se s smiselnim povezovanjem in premišljeno organiziranimi aktivnostmi da realizirati skoraj vse.

Čas prinaša spremembe in monotonost kliče po novih pristopih. Da si sodoben otrok želi ponavljajoče dejavnosti, ga mora ta pritegniti, pri njej se mora dobro počutiti oziroma v njej uživati.

Odhod v šolo gotovo pomeni v življenju otroka veliko spremembo – novo, neznano okolje je za marsikoga stresno. Učitelji lahko z metodami in oblikami dela na začetku učnega dneva bistveno vplivamo na otrokovo počutje in pripravljenost za delo. Poslušanje pravljic oziroma pravljice same po sebi otrokom lahko pomagajo premagati marsikatero težavo.

2 Bralna značka malo drugače

Na osnovni šoli, kjer poučujem, vodimo bralno značko na razredni stopnji razredničarke, vsaka v svojem oddelku. Način preverjanja branja in oblike motivacije so posledica avtonomne odločitve posameznic.

Vstop v devetletko in prihod mlajših otrok v šolo sta bila odločujoča vzroka, ki sta prebudila razmišljanje, kako naj predrugačim preverjanje prebranih knjig za bralno značko. Poleg tega so me v novo obliko dela silili mnogoštevilni učni cilji in izkušnje, ki so pokazali sledeče:

- v predbralnem obdobju je potrebno s sistematično in premišljeno obliko dela čim bolj motivirati otroke za knjige in branje,
- potrebno je (ponovno) spodbuditi starše, da nadaljujejo oz. začnejo s kontinuiranim branjem otroku in to počnejo, dokler si otroci želijo,
- otroci imajo premalo večminutnih samostojnih govornih nastopov, pri katerih bi pridobivali jezikovne veščine,
- celourne govorne vaje so za otroke predolge in dolgočasne, prav tako kot ponavljajoče se teme.

Tako se je izoblikovala ideja o TV medvedu. TV, ker je pač otrokom ljub medij, in medved, ker so si učenci izbrali za oddelčni znak medveda. Razredno gledališče nam je služilo za ekran. Njegova vloga pa je bila več kot samo to. Z njegovo pomočjo so se otroci postopno navajali na zahteve ustreznega govornega nastopanja. Otrokom je dajal večji občutek varnosti, za njim so se počutili prijetneje.

V dejavnosti je sodeloval celoten trikotnik (učiteljica, učenec/-ka in starši). Med udeleženci je potekala direktna in indirektna komunikacija. Bila sem organizatorica dejavnosti, otrokova svetovalka pri izbiri knjig, spodbujevalka, posredovalka pisnih in ustnih povratnih informacij učencem in staršem.

Starši so pomemben člen, brez katerega bralna značka v prvih dveh letih šolanja ne more potekati. Potrebno jih je bilo seznaniti z njihovimi vlogami, jih navdušiti za naloge in jih med samim procesom podpirati. Tudi oni so imeli več vlog, in sicer vlogo spodbujevalca, svetovalca pri izbiri literature, bralca, pomočnika pri zapisu podatkov o knjigi in poslušalca. Najprimernejši čas za ozaveščanje pomembnosti njihovega branja otroku in pomoči pri obnavljanju prebrane vsebine je bil prvi roditeljski sestanek, saj so na njem ponavadi zbrani starši vseh učencev.

Tudi z učenci se je bilo potrebno pogovoriti, čemu je dejavnost namenjena, kako naj bi izgledala, kaj se od njih pričakuje. Z otroki smo skupaj oblikovali kriterije in pravila (npr. govorno nastopanje pred občinstvom vselej nagradimo z aplavzom; poslušamo govornika, ki mu po potrebi pomaga učiteljica). Učenec je vsebino prebrane knjige v šoli pripovedoval ob ilustracijah, ki jih je sproti kazal poslušalcem.

Otroci so različni govorci. Nekateri sprva govorijo pretiho, nerazločno in nesproščeno. Ilustracije že same po sebi otroku poslušalcu govorijo vsebino in ga miselno ter čustveno angažirajo, tako da slabše govorne sposobnosti pripovedovalca v veliki meri zabišejo.

Otroci pridobivajo v procesu pomembne izkušnje, jezikovno napredujejo, uživajo v ugodju, ki ga doživljajo ob branju s starši, ob doživljajskem pripovedovanju vrstnikov, ob aplavzu in pozitivno naravnani učiteljčini ustni povratni informaciji.

Otroci so po branju doma poustvarjali in v risanko narisali ilustracijo. V šoli so ob njej prejeli pečat in pisni komentar o govornem nastopu. Sestavljen je bil iz

pohvale in priporočila ali nasveta za nadaljnje delo. Z njm so dobili kratko povratno informacijo tudi starši. Njegova vsebina je zanimala večino otrok. Pogosto je komentar služil za analitičen pogovor med njimi in starši.

Med procesom bralne značke sem imela možnost večkratnega kontinuiranega spremljanja posameznikovega govornega nastopa z vnaprej pripravljeno temo, in sicer, kako govori (naravno, zorno, razločno, samostojno, smiselno, doživeto, s primerno hitrostjo, z ustrezno strukturiranimi povedmi), kako bogat besedni zaklada uporablja ... Spoznala sem učenčeve sporazumevalne sposobnosti na področju govorjenja. Opažanja sem sproti zapisovala. Zapiski so mi služili za natančnejšo predstavitev otrokovega dela, napredka, težav in za smernice pri načrtovanju nadaljnjega dela, za povratno informacijo staršem na govorilnih urah in za zapis opisnih ocen.

Zaradi vsakodnevnega ponavljanja je dejavnost prerasla v navado. Na oglasni deski pred razredom sta viseli preglednici (z datumi tekočega in prihajajočega meseca). Starši so po dogovoru z otroki vanje zapisali učenčevo ime. Za predstavitev knjige je prišel vsak na vrsto približno enkrat mesečno. V primeru, da je bil otrok na dan predstavitve odsoten, sva se dogovorila za drugi datum. Bralna značka na ta dan ni odpadla, le vlogo pripovedovalke sem prevzela jaz. Za spremembo in popestritev sem se na pustni dan oblekla v kostum Obutega mačka in v prvi osebi pripovedovala vsebino Grimmove pravljice. Za občasna 'nadomestila' so mi prišle prav tudi kasete oz. zgoščenke.

Za nagrado z motivacijskim učinkom smo imeli pečat, nalepko ali delček slike, ki si jo/ga učenec odtisnil/prilepil na plakat, ki visi na steni v razredu.

Nekateri otroci – poslušalci so po končanem poslušanju svoje doživljanje spontano izražali (nekateri z mimiko, drugi besedno) ali pa so molčali in mnenje zadržali zase. Sledila je kratka učiteljičina evalvacija: pohvala, spodbuda in nasvet.



Foto: Alenka Rot Vrhovec



Foto: Alenka Rot Vrhovec

3 Individualni pristopi

Kot pri vsaki dejavnosti tudi pri omenjeni prihaja do nepredvidenih zapletov. Večina otrok v razredu je motivirana za pripovedovanje pred sošolci, ne pa vsi, zato tudi ta aktivnost zahteva upoštevanje otrokovih individualnih značilnosti in potreb. Ni receptov, ki bi ponujali univerzalno rešitev; učiteljeva senzibiliziranost je zelo pomembna za zgodnje odkrivanje posameznikovih težav in za izbiro ustreznega alternativnega pristopa.

Če se učenec pripravi za pripovedovanje, pred skupino pa ne spregovori besede, je potrebno učiteljevo posredovanje. Pomembna je pravočasna in preiščljena reakcija, ki bo učencu pomagala iz težav in ga spodbudila, da bo pripravljen načrtovano nalogo opraviti. V takih trenutkih otrok potrebuje učiteljevo razumevanje, oporo in zaščito pred morebitnimi obsodbami drugih. Dejavnost je potrebno prekiniti in imeti z učencem kratek pogovor, ki bo na otroka deloval pomirjujoče in se bo končal z dogovorom oz. rešitvijo, ki jo bo predlagal otrok. Če ta meni, da potrebuje temeljitejšo pripravo, je dobro, da se mu to omogoči, zato se mu določi nov datum. Njegovo iskanje rešitve in dogovori, ne le beg pred težavami in prenašanje le-teh na druge (npr. na starše), bodo dobra popotnica za nadaljnjo življenjsko pot.

Na začetku leta je lahko vzrok za nesproščenost in t. i. strah slabo medsebojno poznavanje. Nekateri otroci sami potožijo, da ne želijo pripovedovati pred sošolci. Večina si po spodbudah ali opogumljajočem pogovoru premisli. Če otroka s tem nismo uspeli opogumiti, mu omogočimo pripovedovanje po pouku izven učilnice.

V razredih imamo tudi otroke s posebnimi potrebami, ki imajo specifične motnje na določenih področjih. Potrebujejo posebno pozornost ter možnost izbire načina predstavitve knjig. Potrebno jih je obvarovati pred morebitnimi škodljivimi posledicami.

V slovensko osnovno šolo se vključujejo tudi otroci, ki izhajajo iz jezikovno in kulturno drugačnega mikrookolja. Pri mnogih gre za poljezičnost, saj ne obvladajo svoji starosti primerno niti jezika svojih staršev niti učnega jezika, zato potrebujejo individualni pristop. Pogosto imajo težave zaradi interference, tj. vpletanja prvega jezika v drugega in rabe neknižnih prvin slovenskega jezika, npr. pogovornega jezika. Starši, ki sami ne obvladajo drugega jezika, le-tega ne morejo uspešno posredovati svojim otrokom. Če otrok bolje obvlada jezik od odraslega (tistega, ki mu bere), ga nepravilno naglaševanje in izgovorjava prebranih besed motita, zato je v takem primeru bolje, da odrasli otroku bere v jeziku, ki ga obvlada. Torej, če je mati Madžarka in ne obvlada slovenščine, naj bere otroku knjige v madžarščini. Tak način uporabe jezikov se je v praksi izkazal kot najučinkovitejši (otrok dela najmanj napak in najmanj meša jezika med sabo, stopnja znanja obeh jezikov pa je (običajno) zelo dobra). (ŠUSS 2009, internetni vir)

4 Evalvacija

Pomemben del učiteljevega strokovnega dela je sprotne evalvacije. Učitelj ne more in ne sme 'zaspati' ob lastni utečeni praksi, temveč mora s svojo fleksibilnostjo le-to raziskovati, se strokovno izpopolnjevati in nadgrajevati ter v prakso nepretrgoma vnašati spremembe.

Svoje delo sem evalvirala na tri načine, in sicer:

- s samoevalvacijo,
- s pomočjo staršev,
- s pomočjo učencev.

Po enoletnem izvajanju predstavljene dejavnosti sem lahko izpostavila določena dejstva. Pouk se je vsakodnevno začel umirjeno, ker je šlo za utečeno, ponavljajočo aktivnost. Otroci so imeli večkrat v letu možnost izvesti nekajminutni samostojni govorni nastop. Z naraščanjem števila govornih nastopov so učenci pridobivali izkušnje, kar se je odražalo v večji sproščenosti med pripovedovanjem, v ustrezni glasnosti in hitrosti govora, v uporabi bogatejšega besednega zaklada in v ustrezno strukturiranih povedih. Ker so bile aktivnosti kratkotrajne, se učenci niso dolgočasili, ampak so z zanimanjem poslušali pripovedovalca in spremljali ilustracije. V šolski knjižnici so si pogosteje izposojali knjige. S predstavitvami so vplivali na izbiro literature svojih sošolcev, ki so nato posegali tudi po drugih književnih delih istega avtorja. Predstavljeno knjigo so si radi še enkrat ogledali in si jo izposodili, da so jo doma prebrali oz. ponovno poslušali njeno vsebino.

Učenci so v pogovorih povedali, da se jim je takšen začetek pouka zdel prijeten, ker radi poslušajo pravljice, nekaterim se to sploh še ni zdel pouk, drugi so menili, da so imeli zaradi pripovedovanja dovolj časa za jutranjo 'prebuditev'. Večina jih je glasno izrazila željo, da enak začetek pouka ohranimo tudi v prihodnje.

Ker imajo pri bralni znački pomembno vlogo tudi starši oz. so nepogrešljivi aktivni udeleženci, me je zanimalo, kaj menijo o aktivnosti in obliki izvajanja ter kako sprejemajo svojo nalogo. Dobila sem raznovrstna mnenja in odgovore, od vseh le pozitivna. Tisti, ki jim je branje otrokom utečena praksa, nalog niso sprejemali kot obveznosti. Za boljše razumevanje in ustrezno pripravo na govorni nastop so

le še dodali večkratno branje iste knjige. Otrokovo pripovedovanje so videli kot dobro vajo za sproščeno nastopanje, ki naj bi ga vsak obvladal.

Nekateri so sprejemali branje kot obveznost, ki je za njihovega otroka pomembna in 'koristna' dejavnost. Kasneje, ob zaznavi otrokovega napredka, je obveznost spremljalo tudi zadovoljstvo.

Starši so menili, da sta pečat in učiteljičin spodbuden komentar pomembna motivacija za nadaljnje delo. Zapis jim je služil za pogovor in jim dovolj slikovito pojasnil, kako je otrok opravil govorni nastop in kaj bo potrebno še spremeniti, nadgraditi. V evalvacijske liste so zapisali, da naj se takšna oblika bralne značke nadaljuje, saj po njihovih izkušnjah pozitivno vpliva na bralne in govorne sposobnosti otrok. Otroci v zgodnji šolski fazi vstopijo v svet knjig, si oblikujejo ustrezen odnos do knjig in branja, razvijejo željo po samostojnem branju, urijo spomin in javno nastopanje, bogatijo besedni zaklad, uživajo, ko si izborijo svojih pet minut s starši, imajo samozavestnejši nastop, kar so dobre priprave na govorne vaje v višjih razredih in na predstavitve projektov.

5 Zaključek

Spremenjeno izvajanje bralne značke se je izkazalo za boljše in v mnogih pogledih učinkovitejše, kar je pokazala tudi evalvacija vseh udeležencev, zato jo v tej obliki prakticiram že nekaj let.

Seznami za prijavo pripovedovanja ali recitiranja na oglasni deski pred razredom so polni do konca šolskega leta, čeprav učenci bralno značko osvojijo že mesec ali dva prej. Ob pogledu na plakat so ponosni in se veselijo, saj niso uspeli prebrati samo vnaprej določenega števila knjig in pesmic, temveč so ta cilj celo presegle.

Pri nas je bralna značka postala navada, brez katere se dan ne more začeti. Kljub obširnim učnim vsebinam med poukom zmeraj najdemo čas tudi za druženje s knjigo. Opisana aktivnost pri otrocih vpliva na razvijanje občutka sposobnosti, ki je eden od pogojev za zdrav razvoj osebnosti.

Celoletna dejavnost, ki otroke vsakodnevno popelje v svet knjig, se ob koncu šolskega leta zaključi s podelitvijo priznanj na slavnostni oddelčni prireditvi.

Povzetek

Vstop v devetletko in prihod mlajših otrok v šolo sta bila odločujoča vzroka, ki sta prebudila razmišljanje, kako predrugačiti preverjanje prebranih knjig. Da bi si otrok želel ponavljajoče dejavnosti, ga mora ta pritegniti, pri njej se mora dobro počutiti oziroma v njej uživati.

Bralna značka lahko postane del šolskega vsakdanjika. Z njo vzgajamo bralca, govorca in poslušalca. S skrbno načrtovano aktivnostjo dosežemo različne učne cilje in iz dneva v dan omogočamo otrokom stik s knjigo ter ugodje ob njej. Gre za dolgoročno naložbo, s katero si otroci razvijajo jezikovne sposobnosti, ki pa so pomemben, vpliven dejavnik na izobraževalno in poklicno uspešnost.

Sodelovanje učitelja, učencev in staršev je neobhodno potrebno, saj si izvedbo bralne značke v prvih dveh razredih osnovne šole, ko večina otrok šele vstopa med bralce, težko predstavljamo. Za nekatere starše je branje otrokom utečena praksa,

drugi pa nalogo sprejemajo kot obveznost, ki je koristna in pomembna dejavnost za njihovega otroka.

Kot pri vsaki dejavnosti tudi pri omenjeni prihaja do nepredvidenih zapletov. Večina otrok v razredu je motivirana za pripovedovanje pred sošolci, ne pa vsi, zato tudi ta aktivnost zahteva upoštevanje otrokovih individualnih značilnosti in potreb. Prav tako imamo v oddelkih otroke s posebnimi potrebami, ki imajo specifične motnje na določenih področjih, in otroke, ki izhajajo iz jezikovno in kulturno drugačnega mikrokolja. Tudi njih je potrebno obvarovati pred nepotrebnimi stresi. Starši, ki sami ne obvladajo drugega jezika, le-tega ne morejo uspešno posredovati svojim otrokom. Zato je najbolje, da mu berejo v jeziku, ki ga obvladajo.

Senzibiliziranost vsakega učitelja je odločilna za pravočasno odkrivanje posameznikovih težav in za izbiro ustreznega pristopa, ki bo deloval koristno.

Pomemben del učiteljevega strokovnega dela je sprotne evalvacije. Učitelj ne more in ne sme 'zaspati' ob lastni utečeni praksi, temveč mora s svojo fleksibilnostjo le-to raziskovati, se strokovno izpopolnjevati in nadgrajevati ter v prakso nepretrgoma vnašati spremembe.

Literatura

- Margareta Dolinšek Bubnič et al., 2003: *Lahko vzgojim uspešnega otroka?* Ljubljana: Epta.
- Meta Grosman (ur.), 1997: *Pouk branja z vidika prenove: strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije 12. in 13. septembra 1996.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tilka Jamnik, 1994: *Knjižna vzgoja otrok od predbralnega obdobja do 9. leta starosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Tilka Jamnik, 2000: S knjigo v svet. V: *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke.* Ljubljana: Rokus.
- Matjaž Kmecl et al., 2002: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: slovenščina.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Metka Kordigel, 1997: *Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti: 1. del.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Paul Kropp, 2000: *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje.* Prevod Andreja Blažič Klemenc. Tržič: Učila.
- Miha Mohor, 2000: Ustvarjalna bralna značka. V: *Bralna značka v tretjem tisočletju: zbornik ob 40-letnici bralne značke.* Ljubljana: Rokus.
- Albina Nečak-Lük, 1994: *Večkulturno/večjezično okolje in šola.* Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- ŠUSS (16. 4. 2009). www2.arnes.si/~lmarus/suss/arhiv/suss-arhiv-000285.html

Miha Mohor
Kranj

POUSTVARJALNO PISANJE IN BRANJE ZA ZNAČKO

Vaje (po)ustvarjalnega pisanja so nepogrešljive prvine dela v razredu in mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih, uredništvih šolskih literarnih listov, pa tudi pri druženjih ob knjigah za bralno značko. Mlade bralce spodbujajo k osebnemu in ustvarjalnemu branju in jim krepijo doživljajsko občutljivost za literaturo.

Exercises of interpretative/creative writing are indispensable elements of the work in class, as well as of mentorial efforts in literary circles, editorships of school literary periodicals, and in discussions on the reading badge books. Young readers are thus encouraged to personal and creative reading, instrumental in the development of the perception of literature.

Med Slovenci pogosto nanese beseda na to, kako je književnost v šoli 'nesrečna' in kako so z njo 'nesrečni' učenci. Kot mačka okrog vrele kaše se vrtimo okrog vprašanja, kje tiči vzrok za premajhno priljubljenost šolskega branja. Bi se z nekoliko truda dalo najti dobro rešitev, da bi otroci vzljubili knjigo? Počezno govorjenje, kako prav šolniki delajo škodo z nenehnim siljenjem otrok v branje, je bržkone prelahkotno. Po drugi strani pa je res, da tudi s popolnoma spontanim prebiranjem zgolj vsečnih knjig šola ne more opraviti svojega poslanstva. Naloga, ki se postavlja pred učitelje umetnosti – in v tem okviru književnosti – je očitno težja, kot se naivnežu kaže na prvi pogled, saj je ob izobraževalnih ciljih usmerjena tudi v afektivne cilje. Teh pa se ne da doseči na hitro, se jih težko objektivno meri in jih mimogrede spodnese vsaka metoda pouka, kakršna učencu prekine asociativno zvezo med umetnostnim besedilom in občutkom ugodja. Nikakršne učiteljeve učene interpretacije, ki naj bi vodile učence k 'idealnemu' literarnoestetskemu doživetju in avtorjevemu namenu, je ne morejo nadomestiti. In še nečesa, kar je skrito v jedru našega problema, ne moremo prezreti: književnost se nam bralcem kaže predvsem kot možnost ohranjanja sveta kot odprte strukture. Ali če citiram pesnika Milana Deklevo: »Poezija je odprto polje, ki postavlja vprašanja. Odgovorov nima. Če zapustimo ta nivo, potem imamo opraviti z nečim drugim, samo s poezijo ne.« Šola pa je generalno gledano razsvetljenski civilizacijski konstrukt; njena zaprta struktura kurikula omogoča predvsem pogoje za uresničevanje izobraževalnih ciljev, te pa tudi najlaže preverjamo z zunanjimi oblikami testiranja, kar vse vodi do tega, da se umetnostni pouk in vzgoja tako rada vedno znova sfižita v nefunkcionalno šolsko nabiranje znanja o umetnostih na račun privzganja

kulture. Kultura pa je predvsem utrjena zmožnost in potreba, ki ima zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja.

Naslednji kratki zapis o metodi (po)ustvarjalnega pisanja kot ponovnem branju literarnega besedila v okviru dejavnosti bralne značke je poskus reševanja tega našega paradoksa.

Učni načrti, ki so bili ob koncu 20. stoletja oblikovani za nove devetletke, so imeli zaradi nanizanih spoznanj v središču vgrajen premik v funkcionalno smer in v razvijanje sposobnosti doživljanja literature. Za inovativne učitelje to ni bila ne vem kako velika novost, saj so bile besedne igrice in vaje v slogu po osemletkah že kar nekaj časa nepogrešljive prvine dela v razredu in mentorskih prizadevanj v literarnih krožkih, uredništvih šolskih glasil ter pri bralni znački. Ko so učitelji z njimi poglobljali pouk sporočanja in učencem utrjevali ter dograjevali jezikovno znanje, so jih tudi spodbujali k osebni in ustvarjalni branji in jim krepili doživljajsko občutljivost. To je bil pouk, ki je spodbujal obogatitev bralčeve lastne recepcije, razumevanje in doživljanje prebranega.

Vsak stik s književnim delom je pač zelo osebno dejanje, enkratna komunikacija bralca z umetnostnim besedilom. Prav zato je možen tudi dialog različnih bralcev. Bralci v medsebojnem komuniciranju o prebranem predstavljajo svoje točke, kjer se njihovo obzorje pričakovanja (bolj ali manj izkušensko, izobrazbeno, občutljivostno kompleksno) prekriva s pomenskim poljem pesniškega, proznega ali dramskega teksta. Skozi izmenjevanje recepcijskih podob se to prekrivanje širi in jih kot bralce bogati. Novi komunikacijski model šolskega ukvarjanja s književnostjo se lepo prepleta z našo didaktično tradicijo, v veliki meri pa izhaja prav iz pozitivnih izkušenj in dognanj tovrstne šolske prakse. Zato tudi ne preseneča, da v osnovnošolskem kurikulumu ostaja **bralna značka** kot pomembna interesna dejavnost. S svežimi metodičnimi potmi, vsebinami in usmerjanjem otrok v različne aktivnosti je pol stoletja pomagala razklepati spone okostenelega pouka, zato se v devetletni osnovni šoli ni ohranila le v neobvezni interesni obliki, temveč njene številne vsebinske in metodične prvine prepoznavamo v učnih načrtih za *slovenščino* in za izbirni predmet *literarni klub*. Bi se mar v sodobni šoli lahko izognili naslednjim ciljem bralne značke: da učenci berejo kvalitetno in raznovrstno leposlovno in poljudnoznanstveno literaturo in do nje razvijajo pozitiven odnos, ustvarjajo doživljajska, domišljajska in esejistična besedila, se poustvarjalno odzivajo na prebrano, z ustvarjalnimi vajami razvijajo domišljijo, pridobivajo estetske izkušnje in se tako senzibilizirajo za branje besednih umetnin, prebirajo poljudnoznanstvena besedila, časopisni in revialni tisk?

V dejavnosti bralne značke se vedno bolj umeščajo izkušnje delavnic kreativnega pisanja, saj so tesno povezane z literarnoestetskim branjem in so usmerjene v razvijanje bralne sposobnosti. Metoda ustvarjalnega pisanja kot ponovnega branja literarnega besedila je sinteza metod raziskovalnega učenja in učenja z ustvarjanjem. Tako kot je književnost sad ustvarjalnega dejanja, je njeno sprejemanje popolnejše, če je soustvarjalno, tj. če mladi bralec iz svojih zanimanj in doživljanja ter po svojih zmožnostih sledi umetnikovemu ustvarjalnemu procesu. Ob branju književnega besedila se čustveno in domišljajsko vznemiri in si zaželi skozi jezik po svoje ustvarjati svet. Takrat se poisti z literarnimi junaki in postavljajo se mu vprašanja bogatih izraznih možnosti, ki mu jih ponuja jezik, in izbora slogovnih različic. Smoter takega prevzema vloge, pri kateri sprejemnik postane ustvarjalec, ni urjenje bodočih poklicnih pesnikov in pisateljev, ampak je v prvi vrsti poveče-

vanje bralčeve občutljivosti za literarno besedilo in njegove konstitutivne elemente. Ob lastnem ustvarjalnem naporu pri iskanju ustreznih jezikovnih in oblikovnih rešitev otrok postaja namreč dojemljivejši za prej prezrte vidike književnih umetnin. Literarnoestetska poustvarjalnost mu skozi igro pomaga oživljati domišljijo, prinaša mu estetske izkušnje in ga tako senzibilizira za nova branja.

Iz povedanega sledi, da naloge (po)ustvarjalnega pisanja ne bi smele postati same sebi namen, nekakšno učiteljevo sproščujoče darilo ali zgolj možnost za razbremenitev utrujajočega pouka. Med cilji šolskega branja književnih del in otrokovo ustvarjalnostjo ali poustvarjalnostjo mora učitelj potegniti smiselne povezave. Za ponazoritev bom v nadaljevanju nanizal nekaj vaj v slogu in jezikovnih iger iz štirih komentiranih in z didaktičnim instrumentarijem opremljenih knjig v zbirki *Knjiga pred nosom*¹, jih osvetlil iz perspektive izbranih funkcionalnih ciljev pouka slovenščine ter s primeri ilustriral, katere cilje šolskega ubadanja s književnostjo bi uresničevali s posamezno dejavnostjo. Seveda z marsikatero vajo (po)ustvarjalnega pisanja lahko dosežemo več ciljev hkrati.

1. Razvijanje sposobnosti kreiranja domišljjske predstave dogajalnega prostora in časa.

1.1 Ob prebiranju antičnih mitov o Tezeju in Ikaru otroci narišejo skico labirinta in si izmišljajo nove zgodbe, domišljjsko povezane s to skrivnostno zgradbo. Prostor svojega fiktivnega sveta opisujejo podrobno in v povezavi s književno osebo in zgodbo: *»Nariši načrt labirinta, iz katerega bi bilo težko priti. Z izbiro barv izrazi svoja občutja ob približevanju cilju – strašni pošasti. Izmisli si novo zgodbo, ki bo domišljjsko povezana s to zgradbo.«*

1.2 Dogajanja prestavijo v sodobnost ali v drug prostor. Zgodbo o Orfeju preselijo v naš čas in na Slovensko: *»Bi bil Orfej danes priljubljena pevška zvezda ali nerazumljeni pesnik? In naslov spisa? Bi bil takle pravšnji: Orfej naših dni? Pri pisanju pazi, da bo kljub potrebnim zamenjavam prvin, ki označujejo čas in prostor, tvoja pripoved kar najbolj prepričljiva. Pa tudi marsikateri motiv za ravnanje književnih oseb bi bil danes drugačen kakor pred stoletji, kaj ne?«* V komično perspektivo jih usmerja naslednja vaja poustvarjalnega pisanja: *»S ščepcem domišljije pošlji Pelopsa poslal(a) na sodobne olimpijske igre. Bržkone bo prišlo do številnih smešnih nesporazumov. Mu bo uspelo priti do medalje?«*

1.3 Dogajalni čas v svoji pripovedi upovedujejo z omembami okoliščin, dogodkov, navad, predmetov ipd., značilnih za obdobje, in s posrednimi besedilnimi podatki (z arhaizmi v zgodovinski zgodbi, z neologizmi v pripovedi, umeščeni v prihodnost, s slengizmi v zgodbi o sodobni mladini). Tudi njihovi popolnoma izmišljeni svetovi morajo biti naslikani z mnogimi podrobnostmi, da omogočajo plastične predstave. Tako napišejo osnutek za drugačen razplet Seliškarjeve *Bratovščine Sinjega galeba*: *»Tihotapci so bili trdno odločeni znebiti se nevsječnih prič svojega kriminalnega delovanja. Le kaj bi se zgodilo z bratovščino, če bi uspeli fante odpeljati v Azijo in bi jih tam prodali trgovcu s sužnji?«*

¹ Roald Dahl, *Matilda*, Ljubljana, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2008; Tone Seliškar, *Bratovščina Sinjega galeba* Ljubljana, Mladinska knjiga, 2009; Eduard Petiška, *Stare grške bajke*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 2009; Erich Kästner: *Leteča učilnica* – v rokopisu.

2. Razvijanje sposobnosti za identifikacijo z literarno osebo, iskanje in uvidevanje relevantnosti v književnem delu upovedanega problema za bralčevo lastno življenjsko situacijo.

2.1 Po prebiranju poglavja iz *Bratovščine Sinjega galeba* o Ivovem podvigu v kamnolomu član bralske skupine piše o svojem drznem 'junaštvu', ki se je izkazalo za tako nevarno pustolovščino, da kaj takega ne namerava več ponoviti. Podobna naloga bi se glasila: »Postavi se v vlogo pisatelja in piši o svojem doživljanju nezgode. Začni s trenutkom, ko se je pripetila, in spis oblikuj s kratkimi povedmi kot notranji samogovor, tako da bo dogajanje podano skozi vtise, čustvovanje in misli, ki so se takoj po nesrečnem dogodku prepletali v tebi.« Poglavje iz *Leteče učilnice*, v katerem Erich Kästner popisuje nagajivosti, kakršne so si privoščili dečki v internatski spalnici, kar nagovarja k pisanju: »Katero njihovo veselo prigodo bi tudi ti rad(a) doživel(a)? Se ti je kaj podobnega dogajalo na počitnicah ali v šoli v naravi? Napiši o tem zgodnico, da se ne pozabi.« Ulijev drzni skok, s katerim je deček poskušal premagati svojo strahopetnost, pa navdihuje bralčevo izpoved: »Tudi tebi se je prav gotovo kdaj posrečilo premagati strah in narediti kaj pogumnega. Pripoveduj o tem. Kakšni so bili takrat tvoji občutki?«

Ob grški bajki o Herakleju mentor svojega varovanca postavi v junakov položaj: »Predstavljaljaj si, da si silak Heraklej. V obliki prvoosebne pripovedi napiši, kako si rešil(a) Prometeja po mnogih stoletjih njegovega trpljenja? S kakšno zvižajo sta se izognila Zeusovi jezi?« Podobna naloga bi se glasila: »Nadaljuj zgodbo o Siziifu in povej, kako bi se ti vtihotapil(a) v kraljestvo mrtvih in ga odrešil(a) neusmiljene božje kazni.« Vznemirljivi dogodki, do katerih pride, ko krilatec Eros zaradi očaranosti nad prelepo Psiho izgubi svoje tri čudežne puščice, spodbujajo otroško domišljijo: »Napiši zgodnico, iz katere bomo izvedeli, kako z najdenimi puščicami spremeniš odnose med sošolci in sošolkami.«

3. Razvijanje sposobnosti zaznavanja značaja književnih oseb in iz tega izhajajoče razumevanje za motiviranost njihovih ravnanj. Razvijanje sposobnosti kreiranja domišljajske predstave literarnih oseb na podlagi podatkov, ki jih posreduje književno delo.

3.1 V *Leteči učilnici* Kästner odstira značaj profesorja Justusa skozi njegove spomine na dijaška leta. Vaja poustvarjalnega pisanja bralce usmeri, da pripoved o dogodku položijo v usta ene izmed književnih oseb: »Kakšen nauk je iz učiteljeve zgodbe potegnil Lepi Teodor, da je odšel s sklonjeno glavo? Zamisli si stran iz osmošolčevega osebnega dnevnika. Le kaj bi zapisal vanj tistega večera, ko jim je učitelj pripovedoval svoje spomine? Se je mladenič iz vsega tega kaj naučil?« Sposobnost zaznavanja značaja književne osebe lahko izpričajo tudi s pisanjem naslednje naloge: »Gimnazijci so svojemu profesorju kakor najboljšemu očetu zaupali mnoge težave. Poznal je njihove odlike in sposobnosti, a tudi napake. Predstavljaljaj si, da v stari omari naletiš na njegovo beležnico, kamor si je zapisoval ocene in mnenja o učencih. Vprezi domišljijo in napiši, kaj bi se lahko ohranilo v njej.« Na podlagi podatkov iz Kästnerjevega romana napišejo novinarski portret čudaškega sosedu Nekadilca, kakršnega bi prispeval Johnny v novo osnovani šolski časopis *Leteča učilnica*: »Ga bo morda naslovil takole: *Nekadilec s pipo ali samotar, ki ga*

radi obiščemo?» Tovrstne vaje so zelo zanimive in učinkovite, še posebno kadar je potrebno isti dogodek popisati iz zornih kotov različnih književnih oseb: »Napiši, kako bi o Uljevem vratolomnem skoku z dežnikom pripovedovali njegovi sošolci Johnny, Martin, Matija ali Sebastjan, kako osmošolec Lepi Teodor, kako profesor Justus ali Nekadilec.«

3.2 V Dahlovi *Matildi* bralci spoznajo dve popolnoma različni pedagoginji: učiteljico Medico in ravnateljico Volovškarco. Mentor svoje značkarje usmeri v igro vlog: »Kakšen odnos izkazujeta do Matilde in ostalih učencev? Primerjaj ju. Kako o deklici govori prva in kako druga? S sošolko prevzemita njuni vloge in improvizirano odigrajta dvogovor o Matildi. Potem ga zapišita, da nastane gledališki prizorček.«

4. Razvijanje sposobnosti zaznavanja strukture in spoznavanje zakonitosti, po katerih so ustvarjena književna dela. Razvijanje sposobnosti zaznavanja razpoloženja, ki vlada v literarnem svetu. Razvijanje zmožnosti povezovanja motivov v temo.

4.1 Otroci vzpostavljajo ustvarjalen in kritičen dialog z besedilom, tako da pisno upovedujejo analogije, posnemajo jezik, slog in vrste sporočevalnega postopka. Takole jih mentor lahko vpelje v tvorjenje rim in oblikovanje preproste rimane verzne forme: »Matilda je v šoli prebrala duhovito pesmico, ki se ji reče limrik. To je petvrstična kitica s sosledjem rim a a b b a; njena snov pa je predstavitev človeškega značaja, ki ga spremlja šaljiva, nesmiselna moralna ocena. (Več o limriku izveš v priročniku za mlade pesnike **Oblike sveta** Borisa A. Novaka.) Bi ti jo bilo pretežko posnemati in zložiti rime v nov šaljiv limrik? Le poskusi. V oporo naj ti bo še en limrik, delo angleškega mojstra te pesniške vrste Edwarda Leara. V slovenščino ga je pretil Tone Pretnar.

Je ena punca iz Domžal,
igra na srebro piščal
viže zmeraj vesele
za stričeve prašičke bele.
Ta smešna punca iz Domžal.

Ti je pesmica uspela? Ne povsem? Nič hudega. Saj je tudi Matilda priznala, da so bili sprva njeni limriki nekam klavrni.«

4.2 Otroci povestim in romanom dopisujejo nove predzgodbe, konce ali 'manjka-joča' epizodna poglavja. Tako si izmislijo poglavje za *Matildo*, da ga bodo vstavili na mestu, kjer Dahl popisuje, kako se učenci ravnateljčinemu nasilju upirajo z domiselnimi vragolijami: »Predstavljal si, da so pisatelju v tiskarni izgubili rokopis napetega poglavja z naslovom *Matilda in Sivka izpeljeta drzno zamisel*. Pomagaj mu. Napiši ga kar ti – in to tako, da ga lahko vstaviš v knjigo pred poglavje *Prvi čudež*.« K istemu cilju sredi prebiranja zgodbe vodi podobna vaja v poustvarjalnem pisanju: »S čim je Matildin oče Pelin napravil na ravnateljico vtis sijajnega možakarja? Od tega goljufa bo kupila celo avto, ki po zagotovilih nima niti 20 000 kilometrov. Si lahko predstavljaš, kako se bo ta del zgodbe razpletal naprej?«

4.3 Spreminjajo ključne elemente zgodbe, ki potem vplivajo na njen zaplet in razplet. Pri bajki o Ojdipu in Antigoni poskusijo spremeniti zaključek pripovedi: »Kaj bi lahko preobrnilo razvoj dogodkov, da se zgodba ne bi končala tako tra-

gično?» V podobno vajo bi vodilo vprašanje: »Bi bil možen srečen konec bajke o Faetontu?«

4.4 Po branju značkarji pišejo tudi nove prigode znanih književnih oseb: »Če ti je bila Matilda tako všeč, da bi rad(a) prebiral(a) njeno nadaljevanje, te moram razočarati. Pisatelj ga ni napisal. To pa ne pomeni, da z nekoliko domišljije ne moreš sam(a) predvidevati, kaj se bi se s književnimi znanci dogajalo naprej: kako je Matilda odraščala pri Medici in kako sta skupaj premagovali ovire, ki jima jih je postavljalo življenje, kaj se je dogajalo z Volovškarico po njenem nenadnem odhodu ali kako je preostanek družine Pelin v Španiji zapravljaj prigrjoljufani denar, dokler goljufivega podjetnika tam ni dosegla dolga roka pravice ...«

4.5 Bralci spreminjajo socialno in funkcijsko zvrstnost književnega dela ter ga slogovno preoblikujejo. Na podlagi časopisne vesti o zlorabi otrok oblikujejo kratke realistične pripovedi, v katerih veljajo zakonitosti realnega sveta in v katerih je dogajanje povezano v trden vzročno-posledični sistem. V premislek o zakonitostih umetnostnih in neumetnostnih besedil vodi tudi vaja, pri kateri učenci prvine literarnega dela predelajo v obliko novinarskih žanrov: tako poglavja Dahlove književne pripovedi o *Matildi* spreminjajo v časopisne vesti ali komentarje. Ob prebiranju *Bratovščine Sinjega galeba* bi lahko sestavili pravila otroške družine: »Postavi se v vlogo vodje svoje izmišljene bratovščine in zapiši pravila. Kako pa bi se glasila zaobljuba?« Pisali bi fiktivni dnevnik: »Predstavljaš si, da po naključju najdeš list iz Brazilčevega dnevnika. Ker pozorno prebiraš Seliškarjevo povest, ti z malo domišljije ne bo težko napisati, kaj je pisalo na njem.« Ali 'rekonstruirali' starodavne prerokbe: »Stari Grki so verjeli, da jim je usoda vnaprej določena. Zatekali so se k svečenicam s posebnim preroškim darom. Ena takih, Sibila iz Kum, je svoje prerokbe tudi zapisovala. Predstavljaš si, da na podstrešju najdeš njeno knjigo in v njej stran, ki napoveduje tvojo prihodnost.«

4.6 Otroci sodelujejo pri pisanju skupne 'knjige'. Na podlagi enotnih izhodišč (književne osebe, dogajalni prostor in čas), o katerih se dogovorijo, pišejo zaokrožene zgodbe, ki jih uredniško povežejo v nanizanko. Seveda to lahko počno ob snovi, motivih in osebah prebranih književnih del.

5. Pišejo krajše dramsko besedilo in oblikujejo dramatzicacijo pripovednega besedila.

Tako oblikujejo dramski dialog, s katerim prikažejo, kaj se je dogajalo v delfskem preročišču. Besede, ki jih govorijo dramske osebe, opremijo z opombami o njihovem gibanju in prizorišču (didaskalijami), da bodo režiserju in igralcem v oporo pri uprizoritvi. Ob prebiranju *Starih grških bajk* bi bila primerna naslednja naloga v pisanju prizorčka: »Predstavljaš si, da te na poti v Tebe zaustavi pošastna sfinga. Katero težko uganko bi zastavila tebi? Napiši dvogovor, v katerem si boš s pravilnim odgovorom rešil(a) življenje in premagal(a) sfingo. Ta prizor s sošolcem ali sošolko odigrajta v razredu.«

V središču Kästnerjevega romana *Leteča učilnica* so priprave na igrice in njena uprizoritve. Bralci pomagajo književnim osebam dokončati gledališki list zanjo in tako izkažejo poznavanje gledališča. Napišejo, kdo so avtor, igralci, scenograf in režiser. Tudi kratka vsebina vseh petih dejanj ne bi smela manjkati na takem gledališkem listu.

Na podlagi starih grških bajk pišejo sinopsise ali fragmente filmskega scenarija kot z besedami opisano filmsko zgodbo, podlago za film: »*Medeja, Jazon in njegova odprava bi bili več kakor primerni junaki televizijske nanizanke. V kakšne nove pustolovščine bi jih poslal(a)? Napravi osnutek scenarija za prvega od filmov.*«

6. Spoznavanje kanona, slovstvene tradicije in razmislek o lastnem sprejemanju književnega dela.

6.1 Učenci v skupini sodelujejo pri zapisovanju in zbiranju ustnega izročila (pripovedke, bajke, anekdote).

6.2 Zbirajo anekdote o mojstrih lepe besede; prepisujejo jih iz knjig in z medmrežja, izrezujejo iz časopisov, zapisujejo ob šolskih srečanjih s pisatelji in pesniki.

6.3 Pišejo o literarnoestetskem doživljanju literature. Izhodišče k tovrstnim premislekom in zapiskom se najde v uvodnih poglavjih Dahlove *Matilde*: »*Matilda je bila pravi knjižni molj. Pisatelj Roald Dahl je o njenem navdušenem branju zapisal: 'Knjige so jo odnašale v nove svetove in jo seznanjale s presenetljivimi ljudmi, ki so živeli razburljiva življenja.' Premisli in povej, kaj ti pove ta pisateljeva misel.*« Oblikujejo si lasten odnos do prebranega, do književnosti nasploh in se učijo stališča argumentirano zagovarjati: »*Katera knjiga je tebi omogočila, da si, ko si sedel(a) ob njej v svoji sobici, potoval(a) po vsem svetu? V pripovedi o Matildi se stališča oseb najbolj razlikujejo prav ob vrednotenju pomena knjig. Kakšen je tvoj odnos do knjig? Matilda je v pogovoru s knjižničarko pripomnila, da v knjigah marsičesa še ne razume, a so ji kljub temu všeč, saj pisatelj pripoveduje tako, da se bralec počuti, kot da je zraven in gleda, kako se vse popisano dogaja. Kaj napraviš ti, če česa v knjigi ne razumeš povsem?*« Napišejo predstavitve svoje najljubše knjige, tudi v obliki oglaševalskih sporočil, tako da bi zanje navdušili čimveč vrstnikov: »*Matilda je pri branju krepko prehitela svoje vrstnike, saj je že pri nepolnih petih letih prebrala kup knjig, ki jih niti mnogi odrasli še nikoli niso vzeli v roke. Ali v seznamu Matildinega branja najdeš knjigo, ki jo imate doma ali si jo opazil(a) na policah šolske knjižnice? Pa menda ne porečeš, da si tudi ti že kakšno izmed njih prebral(a)? Pobrskaj po spominu in napiši svoj seznam knjig iz zadnjih šestih mesecev. O prebranih knjigah se pogovarjaj s prijateljem ali prijateljico. Oblikujta lestvico petih knjig, ki so obema zelo všeč.*«

6.4 Na koncu koncev se bralci lahko preskusijo tudi v pisanju strokovnih in publicističnih besedil o književnosti (avtor, besedilo, zvrst, literarnozgodovinska dejstva).

Gibanje bralna značka se je v petdesetih letih obstoja izkazalo za žilavo in živo na vseh šolah, kjer se zaradi vneme bralcev in mentorjev ni moglo šablonizirati. Inovativni učitelji, knjižničarji in mentorji bralne značke so dograjevali in prepletali didaktične metode srečevanja s književnostjo, ki otrokom ne utrjujejo občutka, da jim je branje nekaj zoprno tujega in nedosežnega. Sposobnosti za sprejemanje književnih besedil in odzivanja nanje so jim povečevali z organiziranjem debatnih klubov, knjižnih tematskih razstav, literarnih nastopov in srečanj z ustvarjalci, z obiski kulturnih prireditev, oblikovanjem lestvic priljubljenih knjig ter načrtovanjem projektnega dela, pa tudi z vključevanjem izkušenj delavnic kreativnega pisanja. Cilja navdušiti otroke za branje leposlovja in jih naučiti, da bodo imeli

potrebo živeti s knjigo tudi potem, ko ne bodo več šolarji, pa niso mogli doseči povsod tam, kjer so z vsiljevanjem zaprtih seznamov knjig, ki so jih morali otroci prebrati, pisanjem obveznih stereotipnih 'zapisnikov branja' in izpitniško obliko preverjanja učenčevega poznavanja prebrane literature drseli nazaj v šolsko sformaliziranost. Pri kakovostni bralni znački, ki temelji na dialogu bralcev in kjer so vsi 'individualni pomeni' legitimni, mentor usmerja zgradbo, smer in možnost razpravljanja o književnosti ter ukvarjanja z njo, resnična povezava pa se vzpostavlja med avtorjem književnega dela in bralcem. Prizadeva si omogočiti enakopraven in odprt dialog bralcev; otrokom priporoča besedila, ki po njegovem prepričanju ustrezajo stopnji posameznikovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja, sprejema pa tudi njihove pobude za lastno branje. Zato mora biti tudi vključevanje vaj in nalog (po)ustvarjalnega pisanja v ta proces temu podrejeno, dobro premišljeno in za vse vključene v skupna branja predvsem neobvezno, a zabavno početje.

Povzetek

V temelj bralne značke je vgrajeno vodilo, da je branje dialog. Zato si mentorji v okvirih tega gibanja že domala pol stoletja prizadevajo omogočiti in krepiti na eni strani komunikacijo med bralcem in književnim delom kakor na drugi dialog med enakopravnimi bralci (sošolci, učitelji, starši, književnimi ustvarjalci ...). V bralnem klubu so vsi 'individualni pomeni' legitimni, mentor usmerja možnosti razpravljanja o književnosti ter ukvarjanja z njo, osnovna povezava pa se vzpostavlja med avtorjem književnega dela in bralcem. V tej interesni dejavnosti, osvobojeni marsikakšne nevšečne šolske formalnosti, se porajajo in živijo številne uspešne metode dela s knjigo, ki otrokom večajo sposobnost za sprejemanje književnih besedil in odzivanja nanje. Med takimi, ki spodbujajo mlade k osebni in ustvarjalni branji in jim krepijo doživljajsko občutljivost za literaturo, spadajo tudi vaje ustvarjalnega in poustvarjalnega pisanja, saj predstavljajo sintezo med literarnoestetskim branjem, raziskovalnim učenjem in učenjem z ustvarjanjem. Ker si v prvi vrsti prizadevajo doseči cilj, da bodo otroci radi brali in da bodo imeli do književnosti pozitivno vrednostno razmerje, mentorji v dejavnosti bralne značke vpletajo igrice, vaje in naloge (po)ustvarjalnega pisanja zelo premišljeno. Da pa vse skupaj ostaja tudi zabavno početje, se otroci, vključeni v skupna branja, lahko sami odločajo, katero od ponujenih nalog bodo izbrali.

V osrednjem delu prispevka je ilustrativno predstavljenih nekaj vaj (po)ustvarjalnega pisanja.

Viri in literatura

Andrej Blatnik (ur.), 1990: *Šola kreativnega pisanja*. Ljubljana: Aleph.

Milena Blažič, 1992: *Kreativno pisanje: priporočnik vesele znanosti od besede do besedila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Milena Blažič, 1996: *Kreativno pisanje 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Milena Blažič, 1997: *Ustvarjalno pisanje 3*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

- Roald Dahl, 2008: *Matilda*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Meta Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Meta Grosman, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Metka Kordigel, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji: komunikacijski model 'poučevanja' mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Metka Kordigel, 2006: O mladinski literaturi, književni vzgoji, didaktičnih gradivih in še čem. *Otrok in knjiga* 67. Str. 44–46.
- Boža Krakar-Vogel, 1994: Književna kultura in pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 37. Str. 77–81.
- Boža Krakar-Vogel, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Vida Medved Udovič, 2006: Berila in kulturna identiteta mladih. *Otrok in knjiga* 67. Str. 49–59.
- Miha Mohor, 1995: Mladinska književnost in ustvarjalno pisanje osnovnošolcev. *Jezik in slovnost* 40/8. 293–300.
- Miha Mohor, 2006: Na poti iz slepih ulic književnega pouka. *Mentor* 27/1, 2. 81–82.
- Miha Mohor, 1990: Parodija in travestija kot slogovni vaji v osnovnošolskem literarnem krožku. *Pedagoška obzorja* 5/16. 29–35.
- Miha Mohor, 2007: Šolska glasila in bralna značka. V: *Interes zbudi dejavnost: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Miha Mohor, 2004: Šolsko ustvarjalno pisanje. *Didakta* 14/80. 28–30.
- Miha Mohor, 2007: The Reading Badge: The Movement for the Development of Youth Reading Culture in Slovenia. V: *Reading AdVentures, Perspectives on Reading and the Culture of the Book*. Tel Aviv University.
- Miha Mohor, 2000: Ustvarjalna bralna značka. V: *Bralna značka v tretjem tisočletju. Zbornik ob 40-letnici bralne značke*. Ljubljana: Rokus. 92–97.
- Miha Mohor, 2000: Ustvarjalno in poustvarjalno pisanje ob prozih besedilih v tretjem triletju devetletke. V: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 78–89.
- Lavone Mueller, Jerry D. Reynolds, 1994: *Creative Writing*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Boris A. Novak, 1991: *Oblike sveta*. Ljubljana: Mladika.
- Boris A. Novak, 1997: *Oblike srca*. Ljubljana: Modrijan.
- Igor Saksida, 2005: *Bralni izzivi mladinske književnosti*. Domžale: Izolit
- Igor Saksida, 2006: Komunikacijski pouk književnosti. *Otrok in knjiga* 33/67. 46–49.
- Igor Saksida, 1994: *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.
- Tone Seliškar, 2009: *Bratovščina Sinjega galeba*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Eduard Petiška, 2009: *Stare grške bajke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.

Marijanca Ajša Vižintin
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

OTROCI PRISELJENCI IN BRALNA ZNAČKA

Otroci priseljenci, vključeni v slovenski vzgojni izobraževalni sistem, so soočeni s številnimi spremembami v zanje novem okolju. Učijo se slovenščino in svoj materni jezik, če imajo to možnost. Povabljeni so tudi k bralni znački, kjer je individualizacija pri mentorskem delu pogosto razvita že za otroke s posebnimi potrebami. Šolska knjižnica se lahko približa otrokom priseljencem s knjigami v njihovem maternem jeziku, v katerem lahko otroci priseljenci preberejo tudi nekaj knjig za bralno značko. Branje, tako v maternem jeziku kot v jeziku novega okolja, pomembno prispeva k razvoju bralne in drugih pismenosti, zato je potrebno otrokom priseljencem omogočiti vzpodbudno okolje za branje v obeh jezikih.

Immigrant children, included into the Slovene educational system, are confronted with many changes in their new environment. They learn Slovenian, and – if possible – also their mother tongue. They are also invited to participate in the reading badge, where individualized mentorship approach for children with special needs is often available. School libraries can help by supplying these children with books in their mother tongue, so they too can read a few books from the reading badge list. Reading, so in the mother tongue as in the language of the new environment, significantly contributes to the development of reading and other kinds of literacy, so immigrant children ought to be assured stimulating environment for reading in both languages.

1 Uvod

Ste se kdaj vprašali, kako bi se vaše življenje spremenilo, če bi se preselili v tujino? Recimo, da bi imeli možnost svobodne izbire in bi bil vzrok selitve nekaj pozitivnega, nova služba na primer, država priselitve pa Japonska ali Finska, z jezikom, ki ne bi bil v isti (indoevropski) jezikovni skupini kot slovenščina. Ne dvomim, da bi se (na)učili jezika novega okolja, v katerega bi se poskušali čim bolj uspešno vključiti. Kaj pa slovenščina, naš materni jezik? Ali bi v družinskem krogu še vedno govorili slovensko, se družili v slovenskih društvih ali z drugimi slovenskimi izseljenci? Če bi imeli otroke, ali bi jih vzpodbujali, da govorijo in se učijo slovensko še naprej? Bi ob obisku v Sloveniji kupovali slovenske knjige in jih brali tudi v novi domovini, bi se naročili vsaj na eno slovensko revijo, časopis?

Večina ljudi na zgornja vprašanja odgovori pritrdilno. Zavedamo se pomena ohranjanja maternega jezika in kulture, ta potreba pa se s selitvijo v tujino ponavadi

še okrepi (ali pa ne, lahko se tudi popolnoma asimiliramo). Udeleženci simpozija bralne značke Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika? (16. 10. 2009) so z dvigom rok skoraj vsi potrdili, da bi v primeru selitve, tako oni sami kot njihovi otroci, ohranjali in razvijali svoj materni jezik še naprej, zavedajoč se, da je materni jezik »sredstvo identifikacije z določeno jezikovno in družbeno (narodnostno) skupnostjo, sredstvo čustvovanja in sporazumevanja z govorniki istega jezika« (Pirih Svetina 2005: 9). Kaj pa otroci priseljenci, ki pridejo v Slovenijo? Imajo tudi oni pravico do učenja jezika novega okolja, slovenščine, in do ohranjanja maternega jezika in kulture? Imajo pravico z družinskimi člani in drugimi priseljenci iz svoje izvorne dežele govoriti ter brati v svojem maternem jeziku? Je pravica do maternega jezika in kulture slovenskih otrok v tujini drugačna od pravice otrok priseljencev v Sloveniji?

2 Materni jezik in kultura otrok priseljencev

V šolskem letu 2008/09 je Osnovna šola Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje, Kozina (OŠ DBB Hrpelje)¹ postala ena od osmih šol v Sloveniji, ki je otrokom priseljencem omogočala pouk maternega jezika in kulture. Namen prispevka ni razglablјati o tem, zakaj le osem slovenskih šol od 195, ki jih obiskuje 732 otrok priseljencev (Štraus 2009), omogoča otrokom priseljencem pouk maternega jezika in kulture.²

Od zrelosti konkretne civilne družbe je odvisno, kako bo uresničevala pravice šibkejših in ranljivejših skupin, med katere sodijo tudi otroci, praviloma pa bi morala biti otrokova korist poglavitno vodilo v vseh ukrepih, namenjenih otrokom. Da pa bi lahko učinkovito ugotovili, kaj zares je v njihovo korist, moramo z njimi sodelovati. (Čurin Radovič 2008: 124)

Lahko se samokritično vprašam(o), zakaj nismo pouka maternega jezika in kulture organizirali že prej, v šolskem letu 2006/07, ko sta se na našo šolo vpisala prva dva otroka priseljencev, ki sta prišla s Kosova, sredi šolskega leta pa se jima je pridružil še eden. Na to nismo pomislili niti v naslednjem šolskem letu, 2007/08, ko smo imeli že devet otrok priseljencev. Zakaj ne? Intenzivno smo se ukvarjali

¹ Na OŠ DBB Hrpelje sem bila zaposlena od septembra 2008 do srede oktobra 2009 kot šolska knjižničarka, mentorica bralne značke, učiteljica slovenščine kot maternega jezika in kot drugega/tujega jezika, koordinatorica medkulturnega dialoga na šoli.

² V šolskem letu 2007/08 je bilo po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije identificiranih 730 otrok priseljencev (592 iz bivše skupne domovine Jugoslavije, 138 iz drugih držav) na 203 osnovnih šolah. V prvih treh mesecih šolskega leta 2008/09 je bilo identificiranih 732 otrok priseljencev (646 iz bivše skupne domovine Jugoslavije, 86 iz drugih držav) na 195 osnovnih šolah (Štraus 2009). Glede na moje osebne izkušnje je otrok z migrantskim ozadjem – ta termin dosledno uporablja Motik (2007) – še več. Naj pojasnim z enim primerom: po treh letih dela z otroki priseljenci na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje me je neko dekle, ki je delalo v šolski knjižnici domačo nalogo, vprašalo, komu so namenjene ure makedonščine in albanščine (na tabli v šolski knjižnici je bil objavljen nov urnik za šolsko leto 2009/10). Odgovorila sem ji, da je to za otroke priseljence, katerih slovenščina ni materni jezik. Povedala mi je, da se je priselila v Slovenijo pri petih letih, da je predstavnica albanske manjšine iz Makedonije in da doma govorijo oba jezika. Presenečena sem jo povabila, da lahko obiskuje tako makedonščino kot albanščino, če želi. Dekle se kot osnovnošolka ni identificiralo kot priseljenka, čeprav to je.

s poučevanjem slovenščine, to se nam je zdelo samoumevno, in s prilagojenim načinom preverjanja in ocenjevanja. Do bistvenih sprememb je prišlo šele v letu 2008/09, ko smo se zavedli 10. člena *Zakona o osnovni šoli* (1996), kjer je zapisano, da imajo otroci priseljenci tudi pravico do učenja svojega maternega jezika in kulture.³ Začel se je razvoj resničnega medkulturnega okolja, v katerem »živi na istem ozemlju več različnih etničnih, narodnostnih in verskih skupnosti. Vsak posameznik in vsi skupaj si prizadevajo za odprt odnos in sodelovanje, za medsebojno priznavanje. Tako se izraža aktivna strpnost do drugih. Med pripadniki različnih kultur je veliko spontanah življenjskih interakcij. Ob njih se poglobljeno spoznavajo, pa tudi spoštujejo. V okolju ni čutiti več in manj vrednih, zato je sodelovanje pristno. Nihče ni ogrožen in ne čuti potrebe po prikrivanju identitete« (Motik 2007: 15). Število vpisanih otrok priseljencev, ki so prišli s Kosova ali iz Makedonije, je v šolskem letu 2008/09 naraslo na sedemnajst, vpisani pa so bili od prvega do devetega razreda. S pomočjo gospe Bronke Štraus z Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije, kamor smo se obrnili po nasvet, smo vzpostavili stik in sodelovanje z učiteljema maternih jezikov in kulture otrok priseljencev. Ker smo imeli več kot pet otrok za posamezni jezik, kar je minimalni pogoj za financiranje pouka materinščine, smo začeli s poukom že jeseni 2008/09.

3 Šolska knjižnica kot vzpodbudno medkulturno okolje

Razvita medkulturna zavest »vedno vključuje poznavanje obeh kultur v stiku, lastne in tuje. S stališča uspešnega delovanja družbe in uspešnega razreševanja nesporazumov, ki jih srečujemo pri medkulturnih stikih, pa postane jasna potreba po načrtovanju take izobrazbe, ki bi vsem omogočala ustrezní razvoj medkulturne zavesti in bi spodbujala poglobljeno razumevanje drugačnosti in strpnost do drugačnih.« (Grosman 2004: 19) Moja prvotna naloga je bila poučevati otroke priseljence slovenščino, a sem sodelovala tudi pri organizaciji pouka maternega jezika in kulture otrok priseljencev, ko sta na našo šolo začela tedensko prihajati učiteljica albanščine Alma Bejtullahu in učitelj makedonščine Zekirija Šainoski. Slednji nam je podaril tudi knjige v makedonskem jeziku, in sicer v sodelovanju z Veleposlaništvom Republike Makedonije. V šolski knjižnici smo tako lahko postavili – poleg knjig v slovenščini, angleščini in italijanščini – tudi polico s knjigami v makedonščini.⁴ Načrtujemo, da bomo v šolskem letu 2009/10 postavili še polico s knjigami v albanščini. Knjige v maternem jeziku otrok priseljencev pa niso edini razlog, da otroci radi prihajajo v knjižnico. V šolski knjižnici je v šolskem letu 2008/09 potekal tudi pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika; otroci so lahko pogledali v slovarje, učiteljica pa je imela vedno pri roki številne publikacije za

³ Več o zagovoru pravice do maternega jezika otrok priseljencev glej Vižintin 2009.

⁴ Preden pa sem jih lahko začela izposojati, se je pojavila težava z vpisom v program Cobiss, saj sama nimam licence za vpisovanje novega gradiva. Za pomoč sem se obrnila na Kosovelovo knjižnico Sežana, ki ima v občini Hrpelje-Kozina odprto eno do svojih enot. Pomagala sta mi ravnateljica Nadja Mislej Božič in Primož Škabar, ki je vpisal knjige. Za nadaljnjo pomoč sem ga prosila tudi pri vpisu albanskih knjig, vendar pa je tu dodatna težava nepoznavanje albanskega jezika. Za pomoč sva prosila še učiteljico Almo Bejtullahu, ki se bo oglasila v Kosovelovi knjižnici in pomagala pri razbiranju ustreznih podatkov za vpis knjig v program Cobiss, kar bo omogočilo vpis v lokalno bazo OŠ DBB Hrpelje.

ponazoritev novega besednega zaklada. Med knjižnimi policami so se odvijali načrti in vaje za dvojezične slovensko-albanske in slovensko-makedonske ure, na katerih smo spoznavali podobnosti in razlike med državami, jeziki, pisavami. Tu je potekala prostovoljna učna pomoč, ki so jo nudili starejši otroci mlajšim pri pisanju domačih nalog ali pa so jim brali pravljice, pesmi.⁵ Otroci (priseljenci), ki so se v šolski knjižnici počutili dobrodošle in sprejete, so prihajali v knjižnico pogosto po pouku, nenehno so si sposojali knjižnično gradivo, nekateri so se vključili tudi v knjižničarki krožek.⁶ Med listanjem po revijah in knjigah so počakali na učitelja, učiteljico maternega jezika in kulture. Šolska knjižnica je postala varno zavetje medkulturnosti: ne samo sobivanja različnih kultur v večkulturni družbi, ampak stičišče in preplet kultur v medkulturni družbi z visoko razvito medkulturno zavestjo.⁷ Pogoj za udejanjanje le-te pa je »učiteljeva lastna dobro razvita medkulturna zavest in z njo pogojena sposobnost zanimivih medkulturnih primerjav in spodbujanja razmišljanja o razmerju med domačim in tujim. Za take primerjave učitelj ne sme biti zabubljen v odnos z domačim, še manj pa kak nekritičen občudovalec vsega tujega.« (Grosman 2004: 188)

4 Individualizacija pri bralni znački

Slovenščina za otroke priseljence večinoma ni materni jezik, ampak drugi jezik, jezik novega okolja, ki se ga začnejo učiti po prihodu v Slovenijo. Vsako leto in pri vsakem otroku sem vedno znova osupla, kolikšen besedni zaklad pridobijo otroci priseljenci že po enem letu, po dveh letih bivanja v Sloveniji in vključenosti v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. S kolegicami na šoli se velikokrat pogovarjamo o tem, da ni bistvena pravilna končnica pridevnikov in samostalnikov, ampak besedišče. Za otrokom lahko povzamemo poved in nevsiljivo izgovorimo pravilne končnice, da preverimo, če smo prav razumeli, odveč pa je nasilno in poudarjeno popravljanje pri vsaki besedi.⁸ Pozitiven odnos do slovenščine, melodijo jezika,

⁵ Prostovoljna učna pomoč je široko razvejana mreža na šoli pod vodstvom šolske svetovalne službe, predvsem njene mentorice Danijele Želko. V svetovalni službi identificirajo otroke, ki bi potrebovali učno pomoč, otroci, ki učno pomoč nudijo, pa se sami odločijo, komu bodo pomagali. Včasih se zgodi, da ista oseba nastopa v obeh vlogah, npr. petošolka z migrantskim ozadjem pomaga novim prišlekom pri učenju slovenščine, obenem pa devetošolka ponuja isti petošolki pomoč pri učenju angleščine.

⁶ Knjižničarski krožek poteka v šolski knjižnici, mentorica je šolska knjižničarka. Otroci, ki si to želijo, spoznavajo ureditev knjižničnega gradiva, sčasoma sodelujejo pri svetovanju. Postopoma spoznavajo ureditev umetnostnih in neumetnostnih besedil in si zelo želijo sodelovati pri pospravljanju. Radi žigosajo, lepijo nalepke, sodelujejo pri pripravi aktualnih razstav, starejši zavijajo gradivo v plastično folijo in izposojajo. Otroci preživljajo v šolski knjižnici veliko svojih prostih ur in sami vprašajo, če lahko kaj postorijo.

⁷ O podobni osebni izkušnji intenzivnega ukvarjanja z otroki priseljenci v šolski knjižnici, pozitivnem odnosu do maternega jezika otrok priseljencev in šolski knjižnici kot medkulturnem prostoru piše tudi Hanuš (2009).

⁸ To pravzaprav ni tako samoumevno, kot se zdi na prvi pogled. Po mojem osebnem opažanju, potrjujejo ga tudi kolegice, ki poučujejo slovenščino na poletnih tečajih za tujce, smo Slovenci izjemno pikolovski in kar naprej popravljamo napačne končnice. Učiteljice in učitelji slovenščine bi se morali tega še posebej zavedati. Pomirjujoča opomba nagovarja bralce simpatične knjige *Pocket Slovene/Žepna slovenščina* (2008: 28): »slovenščina je jezik

besedni zaklad idr. pa lahko otroci priseljenci pridobijo tudi z branjem, zato smo se odločili, da k bralni znački, temu edinstvenemu, že skoraj 50-letnemu slovenskemu gibanju za vzpodbujanje branja povabimo tudi otroke priseljence.

Prilagoditve za otroke priseljence izhajajo iz nekaterih prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami.⁹ Razredničarke in razredniki na razredni stopnji, ki imajo individualni stik z otroki vsak dan, zelo dobro poznajo zmožnosti posameznih otrok in okolje, iz katerega izhajajo. Če družinsko okolje ni vzpodbudno za branje, se potrudijo, da otroci opravijo bralno značko na drugačne načine: otroci lahko povedo tudi pesem iz berila, obnovijo zgodbo, ki so jo prebrali pri pravljicnem krožku, med odmori ali po pouku preberejo pravljico z otrokom, po posvetu s šolsko knjižničarko lahko otrok prebere manj zahtevno slikanico idr. Vse te možnosti se upoštevajo tudi pri otrocih priseljenicah, pri čemer lahko otroci priseljenci povedo tudi pesem v svojem maternem jeziku ali pa se jim upošteva pravljica, ki so jo predstavili pri dvojezičnih urah.¹⁰ Zavedati se moramo, da otrokom priseljenec doma ponavadi ne berejo niti v maternem jeziku niti v slovenščini, če nimajo le-ti starejšega brata ali sestre, ki je v Sloveniji že več let. Mlajši otroci so prišli velikokrat po pouku v šolsko knjižnico in če ni bilo gneče, sem z otrokom sedla na blazino in mu brala – nekaj od prebranega se je lahko upoštevalo tudi za bralno značko. Po zaslugi vedno bolj razvejane prostovoljne učne pomoči berejo zdaj mlajšim otrokom tudi starejši otroci pravljice in pesmi s polic za bralno značko.¹¹

Naš cilj je večjezičnost otrok priseljencev in njihova (bralna) pismenost v več jezikih, prvenstveno pa v slovenščini in njihovem maternem jeziku. To je glavni razlog, da sem otrokom priseljenec od 6. do 9. razreda ponudila možnost zagovora polovice knjig – v njihovem maternem jeziku. Nič spornega se mi ne zdi v tem, da otrok prebere nekaj proznih in pesniških del v svojem maternem jeziku, zagovarja pa jih v slovenščini.¹² Seveda se lahko otroci priseljenci poslužujejo tudi vseh drugih oblik zagovora bralne značke: primerjave filma/gledališke predstave in literarne predloge, kar se jim šteje za dve deli; branja pesmi (ne učenja na pamet!) iz pesniških zbirk in izražanja osebnega mnenja o pesmih, zagovora prebranega s pomočjo 'obrazcev' na spletni strani šoli, prvenstveno namenjenih poletni bralni

končnic, obstaja kar 90 pravih končnic samostalnikov – ampak ne skrbite, ljudje vas bodo razumeli, tudi če poveste napačno končnico (prevod M. A. Vižintin).

⁹ Potrebno je opozoriti, da otroci priseljenci niso otroci s posebnimi potrebami.

¹⁰ Primer: deklica s Kosova je na slovensko-albanski uri v svojem razredu predstavila *Muco Copatarico* Ele Peroci v svojem maternem jeziku. Na pripravah (v šolski knjižnici) je pred tem obnovila zgodbo v slovenščini – in učiteljica bi lahko to upoštevala za eno prebrano delo pri bralni znački; ker je dekle tudi sicer dobra bralka, to ni bilo potrebno, bi pa bilo možno.

¹¹ V šolski knjižnici in na spletni strani šole obstajajo priporočilni sezname, ki jih za otroke od 1. do 9. razreda pripravlja šolska knjižničarka. Za otroke od 1. do 4. razreda so v šolski knjižnici posebne police, kjer so zbrane knjige s teh priporočilnih seznamov. Razredničarke in razredniki se odločajo različno, eni se držijo priporočilnega seznama, drugi dovolijo otrokom prosti izbor. Z veseljem pa opažam, da se »virus prostega izbora« vedno bolj širi, saj je že nekaj let uveljavljen za otroke od 6. do 9. razreda, ki zagovarjajo na OŠ DBB Hrpelje bralno značko pri šolski knjižničarki v šolski knjižnici.

¹² Presenečena sem bila nad minimalnim odzivom na to ponudbo. Le en učenec se je odločil za zagovor enega dela v svojem maternem jeziku. Otroci priseljenci so se rajši posluževali druge možnosti, izbora slovenskih, a manj zahtevnih, 'tanjših' knjig oziroma gradiva, ki ga običajno svetujem malo mlajšim otrokom, kar je glede na njihovo postopno pridobivanje slovenskega besednega zaklada razumljivo.

znački (več o tem: Vižintin 2008). Glede prostega izbora gradiva pa moram povedati, da so hvaležni za nasvet, tako kot mnogi drugi bralci. Ena mojih najljubših povedi v službi, ki jo izrekajo mladi bralci in bralke, je: »Knjižničarka, svetujte mi kakšno dobro knjigo, vi to znate!«

5 Zaključek

Mentorice in mentorji bralne značke, ki so se udeležili simpozija bralne značke Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika (16. 10. 2009), so pritrdili, da bi ob morebitni selitvi v tujino še naprej ohranjali svoj materni jezik in brali v slovenščini. Navkljub načelni slovenski prepričanosti o pomenu ohranjanja materne jezika pa ostaja dejstvo, da je v šolskem letu 2008/09 le osem slovenskih osnovnih šol poskrbelo za učenje maternih jezikov in kultur za otroke priseljence v Sloveniji. Na Osnovni šoli Dragomirja Benčiča Brkina Hrpelje so organizirali pouk materinščine otrok priseljencev, sodelovanje z učiteljema makedonščine in albanščine pa je omogočilo tudi obogatitev knjižničnega fonda v makedonščini. Šolska knjižnica je postala središče spodbudnega medkulturnega okolja, v katerem so se odvijale številne dejavnosti, ki so pripomogle k medkulturni zmožnosti vseh otrok in zaposlenih na šoli. Zavedajoč se pomena branja in s tem razvijajoče se (bralne) pismenosti so se tako mentorice bralne značke na razredni stopnji kot mentorica na predmetni stopnji (šolska knjižničarka) potrudile, da so tudi otroci priseljenci brali za bralno značko. Velikokrat so same prebrale otrokom priseljenecem pravljico, jim izbrale manj zahtevno gradivo, upoštevaajoč njihov šele nastajajoči slovenski besedni zaklad. Ker je naš cilj večjezičnost otrok priseljencev, so lahko le-ti pri bralni znački zagovarjali tudi prebrano v svojem maternem jeziku – presenetljivo pa je to možnost izbralo le malo otrok.

Viri

Suzana Čurin Radovič, 2008: Upoštevanje posebnih otrokovih kulturnih potreb v vzgoji in izobraževanju za človekove pravice. Erika Rustja (ur.): *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: predstavitev različnih pogledov na vzgojo za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 121–133.

Meta Grosman, 2004: *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Barbara Hanuš, 2009: Jezikovno uzaveščanje in bogatenje besedišča otrok: delo s priseljenici v šolski knjižnici. *Šolska knjižnica* 19/2–3. 180–186.

Dragica Motik, 2007: *Spoznavam sebe, tebe, nas: priročnik za učitelje za delo z učenci in starši*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pocket Slovene = Žepna slovenščina, 2008. Ljubljana: Centre for Slovene as a Second/Foreign Language at the Department of Slovene Studies, Faculty of Arts.

Nataša Pirih Svetina, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.

Bronka Štraus, 10. 6. 2009: *Zasebno e-pismo*: po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Marijanca Ajša Vižintin, 2008: Bralna značka s filmi, gledališkimi predstavami in literarnimi večeri. *Otrok in knjiga* 35/73. 83–96.

Marijanca Ajša Vižintin, 2009: Pravica do maternega jezika pri manjšinah in priseljencih v Sloveniji. Irena Novak Popov (ur.): *Slovenski mikrokozmosi – medetnični in medkulturni odnosi. Slovenski slavistični kongres*. Zbornik. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 20. 79–91.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn), 1996. *Uradni list Republike Slovenije*. 12/1996.

OKO BESEDE 2009

RADIJSKA ADAPTACIJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI / SLOVENSKA OTROŠKA IN MLADINSKA RADIJSKA IGRA

14. srečanje slovenskih mladinskih pisateljev **Oko besede** je potekalo 25. in 26. septembra. Za program in organizacijo je že tradicionalno poskrbelo Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc (Feri Lainšček in Franci Just s sodelavci), tokrat tudi v sodelovanju z Radiom Slovenija.

Dopoldan smo udeleženci srečanja v gledališki dvorani soboškega gradu skupaj z osnovnošolci prisluhnili dvema radijskima igrama. Njune radiofonske značilnosti in ustvarjalce je predstavila Lučka Gruden, urednica igranega programa Radia Slovenija.

Popoldanski simpozij je tudi tokrat v sodelovanju z organizatorjem srečanja vsebinsko zasnovalo uredništvo revije *Otrok in knjiga*, in sicer na temo **Radijska adaptacija mladinske književnosti / slovenska otroška in mladinska radijska igra**.

Simpoziju je sledila še enourna praktična delavnica, na kateri sta režiserja Ana Krauthaker in Klemen Markovčič na primeru odlomkov predstavila zakonitosti radijske igre ter načine spletnja med literarno predlogo in njeno radijsko izvedbo.

V konferenčni dvorani Hotela Diana, kjer je potekal simpozij, je bila na ogled razstava mladinskih literarnih del, ki so izšla v letu 2008 in jih je žirija za podelitev večernice vključila v svojo obravnavo. Razstavo je pripravila višja knjižničarka Vesna Radovanovič iz Pokrajinske in študijske knjižnice v Murski Soboti.

Podelitev večernice (o nominirancih in nagrajenki smo obširno poročali v prejšnji številki revije *Otrok in knjiga*) je z večerno prireditvijo v gledališki dvorani soboškega gradu slavnostno zaokrožila prvi dan srečanja.

Drugi dan se je srečanje nadaljevalo s celodnevno ekskurzijo v svet kulturno-etnografskega izročila reke Mure. Pot je udeležence najprej vodila v Beltince, kjer so si v izvedbi gledališke skupine Slike pa prilike KUD Beltinci ogledali predstavo za otroke *Kraljevi smetanovi kolački*, ki jo je režirala Simona Cizar, tudi sodelavka Očesa besede. V beltinškem gradu so si nato lahko ogledali še dve zanimivi razstavi: o zgodovini zdravstva v Pomurju in o etnologu Vilku Novaku. V Ižakovcih so udeleženci zaslutili, da je na videz mirna in počasna ravninaska reka Mura lahko tudi razdiralna. Izvedeli so, da je v preteklosti nemalokrat poplavila in zamočvirila rodovitne površine, zato so se prebivalci na njenih bregovih z njo morali tudi spopadati. Eden od načinov zaščite pred reko je bilo utrjevanje bregov.

Iz tega opravila se je razvil svojčas zelo spoštovan poklic būjraša. Ime izhaja iz prekmurske besede būjr, ki pomeni pregrado, jez. Mura sicer ni zajezena, utrjeni/zabūjrani so samo njeni bregovi. Na Otoku ljubezni so se dobro razpoloženi udeleženci srečanja podrobneje seznanili z būjraši in njihovim izročilom, opravili in glasbo, prisluhnili pa so tudi literarnim odlomkom o reki Muri.

Na simpoziju Radijska adaptacija mladinske književnosti / slovenska otroška in mladinska radijska igra, ki ga je moderirala Darka Tancer-Kajnih, smo želeli izpostaviti naslednja vprašanja:

- Kakšen je položaj radijske igre za otroke doma in v tujini (tudi v primerjavi z radijsko igro za odrasle)?
- Kaj in kakšno je gradivo radijskoigrske umetnine?
- Kateri in kakšni so uresničitveni postopki literarne predloge pri oblikovanju radijske igre?
- Kakšna je zgodovina slovenske radijske igre za otroke?
- Kakšno mesto ima radijska igra v sodobnih šolskih učnih načrtih?
- Kako je z objavami radijskih iger v knjižni izdaji?
- Kakšni so sodobni razvojni trendi in perspektive sodobne radijske igre?

Svoja teoretična razmišljanja in bogate praktične izkušnje so z referati predstavili **Rosanda Sajko**, režiserka radijskih iger in publicistka, **Ervin Fritz**, pesnik, dramatik, prevajalec, dramaturg in nekdanji urednik otroških radijskih iger na Radiu Slovenija, **Igor Likar**, režiser, dramaturg, pesnik, scenarist in publicist, **Igor Saksida**, redni profesor za slovensko književnost na ljubljanski in primorski univerzi, avtor številnih razprav s področja mladinske književnosti, tudi avtor in urednik šolskih beril in drugih priročnikov za učitelje in učence, **Vilma Štritof**, dramaturginja na Radiu Slovenija, **Jana Kolarič**, pisateljica in ustvarjalka radijskih iger in **Franček Rudolf**, pisatelj, dramaturg, ustvarjalec radijskih iger in filmskih scenarijev, nekdanji glavni urednik na Radiu Slovenija. V razpravi so sodelovali še drugi udeleženci Očesa besede, pesnik in ustvarjalec radijskih iger **Borut Gombač** pa se je odzval še s posimpozijским razmišljanjem.

Leta 2006 je Mariborska knjižnica, revija *Otrok in knjiga* izdala knjigo Rosande Sajko *POETIČNOST ZVOKA. Ustvarjalne možnosti radijske igre za otroke*, o kateri je recenzent Vasja Predan zapisal, da je »temeljno delo domače radiofonske literature«. Za simpozijško gradivo smo iz knjige ponatisnili tri odlomke, za objavo v reviji pa smo izbrali razpredelnico o najpomembnejših razlikah med klasično in eksperimentalno radijsko igro.

	Klasična (tradicionalna) radijska igra:	Ekperimentalna (nova) radijska igra:
1.	Ena najpomembnejših komponent klasične radijske igre je igra s časom.	Čas ni pomemben, ni določljiv, dogodki se odvijajo kjerkoli in kadarkoli.
2.	Igra ustvarja s pomočjo avdio tehnike zvočne prostore, ki so realni ali irealni, stvarni ali domišljjski, vendar so razpoznavni.	Prostori dogajanja so ali zavestni, naturalistični povzetki življenja, ali avtonomna, umetno preoblikovana prizorišča, ki nimajo realnega ozadja.
3.	Klasična radijska igra je igra z glasovi, ki predstavljajo stvarne osebe iz resničnosti ali domišljjsko oblikovane like iz nerealnega/irealnega/fantazijskega sveta, vendar pa so tudi ti zadnji utemeljeni v psihološki verjetnosti oseb iz stvarnega sveta.	V novi radijski igri ne nastopajo psihološko oblikovani liki. Osebe so popolnoma tipizirane. Izpovedna funkcija človeškega individuuma je nična, pogovor ni sredstvo za komunikacijo: glasovi govorijo vsak sam zase in drug mimo drugega.
4.	Klasična radijska igra je fikcija, iluzija. Noče posnemati dogajanj resnične stvarnosti, marveč ji gre za to, da bi poslušalcu prikazala bistvene, velike probleme človekove biti in razkrivala idejno ozadje, ki se odraža v svetu. S pomočjo prisposodob skuša odgovoriti na vprašanje o smislu življenja.	Nova radijska igra odklanja iluzionistično predstavljanje sveta. Čeprav ne zanika socialne in ontološke razsežnosti človeškega bitja in bitja, noče prikazovati problemov iz resničnosti v zaokroženi celoti. Ne ponuja metafizične razlage sveta, marveč sooča poslušalca z realnostjo tako, da si s pomočjo koscev zvočne (tudi avtentične, tj. dokumentarne) tvarine sam ustvari svoje mnenje.
5.	Je besedna umetnina, je torej specifična zvrst literature, ki poleg besedne izpovednosti eksplicitno upošteva lastnost medija, iz katerega izhaja, in to je slišnost.	Nima literarnih ambicij (čeprav delno temelji na literarnem avantgardizmu 20. st.), njen končni interes je komponiranje z avtonomnim, samostojnim zvočnim gradivom.
6.	Računa s čustvi in domišljijo poslušalca, ki naj s svojimi lastnimi 'notranjimi očmi' sooblikuje, tj. vizualizira nevidni svet, ki ga avtor oblikuje z zvočnimi sredstvi.	Apelira na poslušalčevo kritično misel. Noče ustvarjati situacij, ki bi potrebovale vizualno dopolnitev. Razširja slušno razsežnost.
7.	Se navezuje na dramsko-lirsko-epsko literaturo, pomembni in nezamisljivi dopolnitvi pa sta tudi zvočni prvini šum in glasba, a ostajata v mejah ilustracije.	Slušna tvarina: glas, govorjena beseda, šum, ton, zven, se s pomočjo tehničnih sredstev oblikuje v avtonomno zvočno celoto.
8.	Beseda je nosilec misli/čustev/želja/izpovedi posameznika ali skupine razpoznavnih realnih človeških bitij ali domišljjskih bitij, umerjenih po človekovi podobi.	Beseda ni nosilec individualne izpovedi, je konkreten foničen material in sredstvo za ozaveščanje poslušalca. Funkcija, smiselnost in povednost jezika so obravnavane nezaupljivo in kritično. S pomočjo montažne ali kolažne strukture se konfrontirajo kosci avtentičnega, dokumentarnega gradiva. Velikokrat postane jezik sam osrednji problem/predmet igre.
9.	Je dramska pripoved, oblikovana v zaokroženo zgodbo, ki naj poslušalca čustveno prevzame tako, da bo natanko dojel avtorjevo temeljno misel.	Smiselnost pripovedi je zrahljana, avtor si prizadeva, da svojih misli in prepričanj ne bi eksplicitno izrazil, poslušalec naj sam odkrije prikrito ideologijo in manipulacijo, ki tiči v ponujenem gradivu.
10.	Je zaokrožena realistična/simbolna/domišljjska zgodba, posneta z elektrotehničnimi sredstvi. Oblika je zaprta.	Je igra/igranje z zvočnimi fenomeni in elektroakustično tehniko. Oblika je odprta.

Igor Likar
Radio Slovenija, Ljubljana

GLEĐANJE 'ONSTRAN' VIDA ali KAKO NEVIDNO SKOZI GLAS POSTANE VIDNO

1. aksiom radiofonije:

SLIKOVITA ZVOČNOST IN 'NOTRANJE GLEĐANJE'

Stari Grki sicer niso poslušali radijskih iger, a so vedeli, da obstaja tudi **vid 'onstran' vida**, pa tudi, da so ljudje zdravih oči včasih slepi. Vedeli so, da mora človek včasih celo oslepeti, da bi spregledal. Ojdip je bil tako obsojen na to, da bo s svojimi izkopanimi očmi do smrti gledal v svoje sramotno dejanje in krivdo. Prav na tem **'notranjem gledanju'** se utemeljuje zvrst radijske igre, bolje rečeno – radiofonske igre ali igre glasov. S tem, da ponuja svojim poslušalcem »slike z druge strani fiziološkega vida. **Slike duha in domišljije**«. ¹

Pogosto navajajo izjavo deklince, ki je dejala, da ima rajši radio kot televizijo. Na vprašanje zakaj, je odgovorila: ker je »scenografija lepša«. Razumljivo, to je scenografija, v kateri se lahko najdemo vsi, saj se oblikuje, gradi **v domišljiji poslušalca**. Domišljija v poslušalcu je čarobni oder, obdan s sceno, ki lahko deluje tako čvrsto, da imamo enkrat občutek, da bi si lahko ob njej razbili glavo, spet drugič pa se razblini v čisto nematerialno atmosfero ali abstrakcijo. ² Zakaj: To je prostor doživljanja, tretja dimenzija pripovedi, ki se gradi iz zvočnih podob v nas samih.

Največja prednost **zvočnega medija umetniške besede, figuralnega radia** (ki je nekaj drugega od informativnega radia), je torej v tem, da najbolj direktno nagovarja domišljijo.

Naj omenim še en primer moči radiofonske vizije: sprememba človeka v volka se lahko na radiu zares izvede v trenutku. In še več: »Pritrdili mi boste, da se nobena maska volkodlaka ne more primerjati z volkodlakom, ki ga vidite z 'notranjim očesom'«, zapiše George Teocharis. ³

¹ Dejan Šorak, Film, ki se gleda z ušesom (ali selektivnost čutil), *Čarobni prostor mašte i dokumenta, Zbornik radova o radiodramskom stvaralaštvu*, Biblioteka Hrvatski radio, Zagreb 2004, str. 42.

² Alec Nisbett, *The Technique Of The Sound Studio For Radio, Recording, Studio, Television and Film*, Focal Press. LTD, London and Boston, 1962, str. 422.

³ To primero uporabi Georg Teocharis v spisu Samo naprijed, radijske drame in features, *Čarobni prostor mašte i dokumenta*, str. 19.

Kajti, kaj je tisto, kar v resnici vidi naše oko? Ali ni mogoče oko le organ, ki gleda, medtem ko je organ, ki vidi, v resnici nekaj povsem drugega? Lahko gledamo, pa ne vidimo, kakor lahko tudi vidimo, pa čeprav smo slepi. Radijske igre v nobenem primeru, ne gledamo, a v njej vidimo. Vidimo zares veliko.

Kadar poslušamo igro o slepih, zagotovo 'gledamo' z njimi v njihovi temi. Tako je zelo znan primer prve angleške radijske igre, v kateri rudarji ostanejo ujeti v temi rova. Pogovor v temi oživi s pretresljivimi podobami, ki so izjemno vidne tudi za nas, poslušalce, ki 'dihamo' z njimi in njihovo stisko v rovu.⁴

»Radijska **igra inducira slike v našem duhu**, provocira fantazijo, jo budi kakor zaspalo Trnjulčico«, pravi hrvaški pisatelj Dejan Šorak.⁵

Pisatelji so kmalu ugotovili, da so za ta medij primernejše intimne pripovedi, ne situacijsko razgibani prizori. Da je treba posredovati zapletena **dogajanja v človekovi zavesti in podzavesti**. Da je treba iskati in opisovati takšne situacije in prizore, ki predstavljajo dogajanja v človeku in manj človeka v dogajanju (v gibanju).⁶

ŽIVIMO V UNIVERZUMU GLASOV

Glas – kot prvi znak življenja

Vemo, v svet zaživimo z glasom: glas je prvi znak življenja. Prvi glas je krik rojstva, je grleni glas, je iz neizgovorjene, neizdihane notranjosti, iz sebe izvrženi jok. S svojim glasom, ki se ga hkrati prestrašimo in hkrati zavemo, se dotipamo v svet drugih, v svet drugih glasov. Ko vdihnemo vase prvi zrak, ko se v nas sproži pnevma diha in življenja, se iz otroka izvije tudi prvi glas. Glas, ki ga prepozna kot sebe. Kot slišnega sebe. In ob joku, polnem njega samega, postopno, v presledkih zasliši prostor – in v njem govorico sveta. Znajde se v prostoru, ki mu vrača odmev njegovega glasu in še več – ki mu dodaja druge glasove in zvoke. Takrat torej, ko zasliši sebe, ob tem zazna tudi prostor izven sebe, napolnjen s tistimi izven njega, s tistimi 'drugimi' – z drugimi glasovi (sobivajočimi).

Od tega trenutka rojstva naprej »v vsakem trenutku poslušamo glasove in uporabljamo svoj lastni glas«. ⁷ Četudi je ta naš lastni glas včasih le 'notranji', navzven neizgovorjeni, še kako živimo z njim, o čemer bomo govorili še veliko kasneje.

Glasovi drugih

Okoli nas je slušni prostor drugih, ki nas obda. Prostor, v katerem se ob rojstvu najdemo je (že) napolnjen z drugimi glasovi, z glasovi predmetov in teles v vrvenju po njem. V svoji študiji o glasu M. Dolar omenja ta »univerzum glasov«, v katerem nas pozneje »ves čas bombardirajo glasovi, vsakodnevno se moramo kar

⁴ Mc Whinnie, *The Art of Radio*, London, 1959.

⁵ Dejan Šorak, *ibidem*.

⁶ Rosanda Sajko, *Poetičnost zvoka*, Mariborska knjižnica, revija *Otrok in knjiga*, 2006, str. 10.

⁷ M. Dolar, *O glasu*, *Zbornik Analecta*, Ljubljana 2003, str. 21.

naprej prebijati skozi džunglo glasov in kar naprej moramo uporabljati različne mačete in kompase, da se ne izgubimo.«⁸

Od takrat naprej moramo torej uporabljati večšine prepoznavanja, svoje slušno (čutno) izkustvo oz. svoje pridobljene socialne veščine, za ugotavljanja, kaj pomenijo, kaj hočejo, po kaj in zakaj so namenjeni – drugače 'se izgubimo'. Res, »vse naše življenje je posredovano skozi glas, brez katerega bi družbenost bržčas hitro razpadla«,⁹ naj smo še tako prepričani, da smo civilizacija črke, pismenosti. Družbena bitja smo najprej po glasu – in skozi glas.

Glasni glasovni univerzum

In kaj je pravzaprav ta glasni glasovni univerzum? To so glasovi drugih (ljudi), glasovi petja in glasbe, glasovi medijev. Če ne upoštevamo meje med naravo in kulturo in ukinemo tovrstno delitev zvokov na naravne in umetne, imamo lahko vse zvoke za glasove. »Vsi zvoki so v širšem smislu 'glasovi', glasovi stvari, glasovi drugih, glasovi bogov in mene samega«, pravi Don Ihde.¹⁰ Velikansko brezno, polno zvočnih manifestacij, polno glasov drugih. In kaj delajo ti glasovi: izražajo svoja stanja: »Vsi ti glasovi mrmrajo, kričijo, vpijejo, jočejo, grozijo, rotijo, ukazujejo, zapeljujejo, poveljujejo, se dobrikajo, se izmikajo, hipnotizirajo, terorizirajo, se izpovedujejo, deklamirajo.«¹¹

Dolar ugotovi, da nam ob obravnavi glasu, za njegov opis vselej zmanjkuje besednjaka. Besede umanjajo, ko bi bilo treba opisati neizmerno paletu odtentkov glasu. Spomnimo se še vseh neslišnih (nematerialnih), a v resnici zelo slišnih glasov v našem življenju: **notranjega glasu**, glasu vesti, zamolčanega glasu, glasu pravice ... itd.

* * *

2. aksiom radiofonije: POGOVORI Z 'NOTRANJIM GLASOM'

Zunaj je torej prostor, ki nas, vse od rojstva, obdaja z glasovi in zvoki bitij in stvari. Saj pravijo, da so tudi vsi zvoki glasovi – glasovi predmetov, živali, glasovi gibanja in delovanja, glasovi civilizacije.¹² In vse to nas obdaja vse od rojstva in napolnjuje našo izkušnjo o slušnem.

Od Sokrata dalje so stari Grki vedeli tudi za pogovor s svojim *daimonom*, tj. da nosimo v sebi tudi 'notranji glas', ki nam govori, prepoveduje, nas kliče. Še več, nekateri menijo, da nam ta glas govori in prigovarja ves čas. Z njim prekinemo pogovor le takrat, ko stopimo v dialog z drugimi. Le kadar govorimo z drugimi, ga ne slišimo ...

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, str. 22.

¹⁰ »The fields shapes of sound include both directionality and surroundability?« – Don Ihde, *Listening and Voice, A Phenomenology of Sound*, Ohio University Press, Athens, 1976, str. 149.

¹¹ Ibidem.

¹² O tem piše Michel Dufrenne v delu *Oko i uho*, Banja Luka, 1991.

Spomnimo se ob tem še na pogosto nepoznano, a zanimivo dejstvo v zvezi z 'notranjim', glasom: Nekoč »branje v sebi, molčeče branje« sploh ni bilo poznano, ni obstajalo, nanj smo se priučili v stoletjih. Nekoč so namreč brali vse zapise le naglas. Zapisana beseda je bila poznana le kot glasna, kot beseda za glasni izgovor.

Znano je, da so v srednjeveških samostanih brali naglas. Bralo se je naglas in motilo druge, vse dokler ni bilo iznajdeno 'branje v sebi'. To so počeli, da bi si zapomnili vsebino, kakor tudi zaradi prepričanja, da glasnost artikulira pomen, da je glasnost vaja za pravilnost izgovora misli. Ja, takemu prizoru iz zgodovine branja bi bili priče v srednjem veku.

Obstaja pa še en razlog za to: Notranjega glasu, demona, so se v časih inkvizicije bali in ga preganjali iz skupnosti. 'Notranji glas' je bil prepovedani demon. Zaradi njega so goreli mnogi.

Umetniški radio ima vse možnosti za '**prikazovanje' notranjega glasu**. Na tem temelji. Zato je to **medij za raziskovanje osebnih svetov**, par excellence, za subjektivne interpretacije sveta in usod, za prikaze doživljanja »osamljenih, radovednih, posebnih, neuklonljivih idr.«, za prikazovanje vse nenavadnosti in posebnost, da, celo, norosti. Skozi glas, skozi 'notranji monolog'.

V nas, 'navznoter' in za našim vidom, v nas je torej velik ne-vidni prostor, ki pa lahko postane kar nenadoma poln raznih 'glasov'. V njem se lahko prikažejo razni in različni glasovi, ki, polni tihega 'glasovanja' budijo našo vidnost 'navznoter'. V nas potem za-živijo in oživljajo podobe in predstave iz glasov in akustičnih slik. In te sproža naš medij. Noben drug medij tako močno.

* * *

3. temeljni aksiom radiofonije in zvočnega izkustva:

VIDNO SLUŠNE SINESTEZIJE

Rudolf Arnheim je nekoč zapisal o pojavu radia lapidarno ugotovitev, da »je pomanjkanje vizualnega na radiu pač naravna posledica tehničnih pogojev tega posebnega medija, in da bo **vizualno, konstruirano v domišljiji**«. ¹³

Dramatik Ranko Marinković v neki svoji razpravi o nemem filmu piše o paradoksu, da prav zvoki, čeprav so v nemem filmu fizično odsotni in manjkajo, dajejo dimenzijo globine. Tako trdi, da se nemi film ni gledal »na način gluhonemih«, ampak **se je vizualna percepcija spontano povezovala z akustičnim izkustvom**, ki dodaja po potrebi tisto, kar manjka. Marinković pri tem opozarja na to, da nadomeščanje manjkajočih elementov poteka s pomočjo spontane operacije racionalizacije. ¹⁴ Še več, manjkajoče elemente slike, zvoke, celo načine vedenja človek dodaja iz obstoječega 'fundusa' (ali izkustvenega arhiva), nastalega v drugih medijih, prav tako pa, seveda, tudi iz medija 'resničnosti'. Dodaja jih iz svojega slušnega izkustva, nekoč opremljenega s sočasnim gledanjem – iz izkustva čutnih sinestezij.

Vemo: oko samo brez sluha ne dojema globine prostora, pač pa samo gibanja, razdalje, dimenzije, posameznosti. Oko gleda v del prostora, v njegove smeri, gleda

¹³ Rudolf Arnheim, *Radio als Hörkunst*, München, 2001.

¹⁴ Branimir, Bošnjak, »Igrana in dokumentarna radijska igra v dobi sveta slike«, Zbornik *Čarobni prostor mašte i dokumenta*, str. 34.

gibanja, uho posluša v ves prostor okoli in zazna, za-sliši detajle v njem – možgani potem slišijo in vidijo – izbrano od izbranega. Gledanje in poslušanje potekata v sinestezijah.

Znano pa je dejstvo, da **slišimo selektivno**. Kam bi prišli, če bi nam uho hranilo duha z vsem neznosnim hrupom, v katerega smo potopljeni. Uho izbira, kar mu je potrebno. Kaj pa oko? Gledamo obraze naših najbližjih, ne da bi jih v resnici kdaj videli, ker, ve se, vemo, kako izgledajo. Gledamo ulico, po kateri hodimo vsak dan, ne da bi jo kdajkoli zares videli, ker v njej gledamo kup naših navad in predstav. Naše oči nas nenehoma držijo v neprekinjenem prividu gledanja.

Prividu gledanja? Ja, kajti tisto, kar vidimo, pogosto ni stvarni svet, ampak so slike našega lastnega duha. Na podoben način **tisto, kar naše uho sliši, ni isto, kar posluša**, ampak so to nekakšni naši **notranji zvoki, predelani v slike**. Radijska igra ne ustvarja zvočnih slik našemu ušesu, pač pa nam sproža možnosti za igro slik naše lastne domišljije – in to je tisto resnično področje njene fascinantnosti ...

Lahko bi nekoliko protislovno rekli, da je radio medij, ki **slikovne elemente 'vgrajuje' s sodelovanjem samega poslušalca**, z njegovo do-gradnjo in imaginiranjem tam, kjer je to nujno ali pomanjkljivo v ustvarjanju komunikacijske neposrednosti.

Zdi pa se, da se sinestezijska zamenljivost čutil tu lahko razume tudi dobesedno: **tisti, ki slišijo 'zvočnost' sveta, lahko edini vidijo tudi njegovo resnico**.

Ali ne opozarjajo te analogije na to, da temelji radijska igra na racionalnem balansiranju čutov in zapletenem postopku spoznanja, ki spreminja 'slepa' mesta percepcije v delujoča in 'vidčevska'?¹⁵

Radijska igra deluje tako pravzaprav kot neke vrste pred-notni zapis, ki ga poslušalec interpretativno tolmači, v zapletenosti dodajanja in dopisovanja.

* * *

DVE VRSTI RADIA:

Radio kot prenašalec izjav o resničnosti in radio kot medij intimne pripovedi

V vsej svoji stoletni zgodovini je bil radio predvsem sredstvo tehničnega posredovanja dogodkov, informacij, mnenj, prenosov, a hkrati že zelo zgodaj tudi medij avtonomnih umetniških praks. Razvijali sta se v njem torej dve različni podobi in namembnosti: najprej njegova prenosna, posredovalna, sporočilna funkcija, hkrati ob njej pa njegova fiksijska, simbolna funkcija. En tip radia je ustoličil Hitlerja, ozvočil njegovo hlepenje in prenašal njegove furiozne, krvave sanje na velike trge množic, drugi je uprizoril beckettovski molk umaknjenege, vase govorečega bitja.¹⁶

Na eni strani gre za uporabo glasu/govora/zvokov za sporočanje in obveščanje – za prenašanje dogodkov, **za prenašanje dejstev resničnosti**.

¹⁵ Dejan Šorak, *Film, ki se gleda z ušesom*, ibidem.

¹⁶ »Krivda je v – mikrofonu. V desetletjih se njegov, prav nič privlačen izgled, ni spremenil. Na enak način je postavljen pred diktatorje na mitingih, kot pred mojega igralca.« Dejan Šorak, ibidem, str. 42.

Na drugi strani gre za uporabo glasu/govora/zvokov za posredovanje zgodb in doživetij o resničnih (ali možnih dogodkih), **gre za doživljanje za-sveta, za prenašanje fikcije.**

Prvi, ki ga Mc Whinnie imenuje tudi *retorični radio*, ima program, ki temelji na izjavi, ki povzema kriterij verodostojnosti, resničnega odnosa do resničnosti.

Kakršno koli uporabljanje radijskega medija izven območja prenašanja informacij ali stališč lahko po Mc Whinnieju imenujemo *figuralni radio* ali *figuralna radiofonija*. Figuralni radio predstavlja svet fikcije, iluzije, simbolne govorice.

Radijska igra je ena od treh predstavljaljskih umetnosti, ki se neposredno dotika našega duha. Za razliko od filma in gledališča, ki se gledata v publiku, pa je poslušanje radijske igre v glavnem **intimno, samotno dejanje.**

Poslušanje pomeni pozornost duha brez posredovanja – brez posredovanja slike ekrana ali odra. Nekateri pravijo celo, da bi morali radijske poslušalnice zatemniti. In res, včasih so poslušalci radijske igre videti podobni prvim kristjanom v katakombah: »V svoji molčeči koncentriranosti in zaprtosti v svet notranjih zvokov spominjajo na pripadnike kakega kulta, ki se v skrajni komunikacijski askezi predajajo samotnemu uživanju ob bogatem središčnem izvoru Zvoka«, uporabi duhovito primero pisatelj Branimir Bošnjak, ki opisuje poslušanje v ambientu samostana.¹⁷

Radijska igra se naslavlja na posamezno recepcijo in je namenjena 'intimi'. Odru posameznikove domišljije. Zakaj?

TRIDIMENZIONALNO PRIPOVEDOVANJE

Pisati za radio je torej posebna vrsta pripovedovanja, nekakšno »**tridimenzionalno pripovedovanje**«, pravi angleška pisateljica iger Angela Carter. Pripovedovanje »v času in prostoru«. ¹⁸

Znan vam bo prizor iz obdobja otroško srečne 'civilizacije', kakršnega prikazuje film *Apocalypto* režiserja Gibsona: plemenski mag, šaman ob ognju pripoveduje mitske zgodbe članom plemena, ki sedijo v krogu okoli ognja in držijo v naročjih otroke: vsi poslušajo izročilne zgodbe z velikimi očmi. In v kolektivni napetosti se drami v poslušalcih nenehna vez preteklosti s sedanostjo.

Vračji, berači, pevci – aodi, bardi in drugi popotni zgodbarji, prenašalci ustnega izročila so torej, ko še ni bilo pismene civilizacije, z glasom prenašali zgodbe do poslušalcev, zbranih okoli ognjev in krušnih peči. Dramili so 'podobe' v kolektivnem nezavednem. S sugestivno močjo glasu so zbudili oder domišljije v drugih. Danes nam za to ostajajo le še babice in umetniški radio.

TRETJA OS ZVOČNEGA PROSTORA JE V POSLUŠALCU

Ta odprtost medija, način, na kakršen je poslušalec povabljen v pripoved, da bi jo dopolnil s svojim lastnim načinom 'videnja' glasov in zvokov, nevidnih bitij in dogodkov, daje pripovedovanju v radiu njegovo pravo tretjo dimenzijo, tisti prostor,

¹⁷ Branimir, Bošnjak, *ibid.*, str. 43.

¹⁸ Angela Carter, *Tridimenzionalno pripovedovanje*, zbornik *Čarobni prostor mašte i dokumenta*, str. 67.

ki očara. (Na tem mestu ne bomo govorili o akuzmatiki tega 'nevidnega glasu' oz. 'glasu za zaveso')¹⁹ Lahko rečemo: tretjo dimenzijo v poslušanju, 'globinsko sliko' ustvari poslušalec v sebi. *Tretja dimenzija 'zvočnosti' se ustvarja v poslušajočem*, tretja os prostornosti 'zvočnega prostora' je torej poslušalec.

Za navidezno linearno pripovedjo v radiu se torej lahko dogaja veliko stvari hkrati. Umetniški radio ne ponuja linearnih akustičnih slik, ampak globinske (polne so-pomenov).

Kakor v vseh oblikah pripovedovanja, ki jih sestavljajo besede in ne vizualne slike, radio vedno dopušča tisto magično in skrivnostno mejo, prostor ne-vidnega, ki ga mora zapolniti domišljija tistega, ki posluša.²⁰

RADIO OMOGOČA IMAGINIRANJE – PISANJE ZA RADIO JE IGRA S ČASI IN PROSTORI

Pesnik Antun Šoljan je zapisal, da pogosto, kadar piše za radio, pomisli na slepca. Predstavlja si ga, kako »sedi sam, pokrit z odejo svoje teme, v svoji večno sivi deželi ... Pred njim pa je v duhu oder vsega etra in besede, kakor padajoče zvezde, gradijo v prostoru krhke risbe, podobne kristalnim strukturam.«²¹ Lep opis pisateljskega obnebja. Slišen in hkrati viden kot kozmos glasov, kristalnih glasov zvezd.

Radio pravzaprav svojo »**slepo samoto**« uporablja, da bi **iz besed** demiurgijsko **ustvaril »oder celotnega etra«**, pravi Branimir Bošnjak. In da bi s to svojo reinkarnacijo tem dosegel tiste daljne in skrivne cilje, vgrajene v samoto in vidčevsko slepoto: **narediti** iz tistega zapuščenega, provincialnega posameznika – **resnično gledališče univerzuma**.²²

»Pisanje za radio, kakor ga vidim jaz, je nekaj čisto posebnega. Ne želim ustvarjati dram po gledališkem modelu, pač pa pisati 'zapletene, večplastne pripovedi, ki se poigravajo s časom«, pravi Angela Carter.²³

Pisateljica misli na »poigravanje s časom in s krajem«, kjer se v pripovedi lahko selimo z lokacije na lokacijo hipno in brez naporov, uporabljajoč zvočne prostore, da bi pričarali npr. obalo morja, gostilno, puščavo. Takšno 'poigravanje' omogoča čudovite zvočne pejzaže in slikovite montaže zvočnosti.

USTVARJANJE ILUZIJE SKOZI ZVOČNOST IN BESEDO

Francoski teoretik Bachelard, prav tako navdušen nad radiom, hvali njegovo hendikepiranost, ki omogoča človeku »sanjarjenje in imaginiranje sveta v domišljiji«, ki jo vzpodbudijo sloji ponujenih zvočnih atrakcij.

¹⁹ O 'akuzmatičnem glasu' je veliko pisal prav Dolar v svojem delu *O glasu*.

²⁰ Angela Carter, Tridimenzionalno pripovedovanje, zbornik *Čarobni prostor mašte i dokumenta* str. 67.

²¹ Branimir, Bošnjak, »Igrana in dokumentarna radijska igra v dobi sveta slike«, Zbornik *Čarobni prostor mašte i dokumenta*, str. 34.

²² Ibidem.

²³ Angela Carter, Tridimenzionalno pripovedovanje, str. 67.

Mehanizem delovanja radijske igre je torej kljub odsotnosti prave vizualne 'podstati', ki ponavadi v drugih medijih podpira iluzijo, odvisen prav od te. V dramskem studiu režiser, igralci in tehniki **ustvarjajo iluzijo**, dobesedno, iz samega zraka. Tudi v neprenesenem pomenu je tako, saj vemo, da se zvok širi skozi 'ozračeni' prostor.²⁴

Če želite na radiu pričarati vetroven dan, lahko točno določite, katero vrsto vetra želite: letni, zimski, pomladanski veter, vihar, sapo, veter v krošnjah, v grmovju, nad vodo. Vsakovrsten veter tega sveta je spravljen v arhivih zvoka, nekje na nekem disku. Možnosti so breztelesne in neomejene. Orientalska tržnica? Na Bližnjem ali Daljnem vzhodu? Ob zori, opoldan, ob zatonu ... »**Zvočni efekti ustvarjajo svoj lastni sistem znakov**«, pravi Carterjeva.²⁵ Obstaja torej posebno izbran nabor, arhiv najrazličnejših in preciznih zvočnih sredstev za te iluzije.

Jezik v igri, ki je **glavno sredstvo ustvarjanja radijsko-igrske iluzije**, se lahko osvobodi konvencij vsakdanjega govora. Ponavadi je bogatejši s predstavnostjo, bolj e-vokativen od vsakdanjega jezika. Lahko raziskuje vse vrste retoričnih izumov in lingvističnih domislic, da bi podprl nek imaginarni svet.

Medij radia bo v svojem ustvarjalnem, umetniškem radiofonskem delu vedno vezan na človekovo imaginacijo in inovativnost, ki svet slike in njegov dobesedni realizem zamenjuje z vero v nekaj, kar ni mogoče v njegovi dobesednosti.

Zdaj bi pravzaprav že lahko potegnili sklepno definicijo tega prologomene v razpravo o umetniški radiofoniji: Radiofonska igra je pravzaprav igra glasov/zvokov in pomenov, ki poteka kot e-vociranje in domišljijško izgrajevanje poetskih zvočnih 'slik' in njihovega smisla.

E-VOKACIJA – VSE SNOVNO RAZTOPLJENO V GLASU

Vrnimo se spet h glasu: Vse, kar je snovno, se v radiofoniji raztopi v glasu, ki je v njem navidez 'brez telesa': »Glas, brez zunanjih, vidnih, materialnih sredstev (mislimo na sceno, luč, podobe likov itd. v gledališkem predstavljanju), spremljan le z glasbo in šumi, zmore najčistejše izraziti 'človekove misli, čustva, doživetja, strahove, želje, stremljenja, upanja, njegove sanje, spomine in vizije'.«

Govorimo torej o govorni besedi kot umetniškem izrazilu in izročilu. **V radiofonskem mediju pisateljeve besede znova pridobijo vse tiste vrline, ki jih je literatura izgubila, odkar so jo ločili od glasu.**²⁶

Z igralcem postane **beseda orodje čustva in domišljije. In glas je njen oder.** Če je televizija množični medij, ki razkriva površino sveta (kakor tudi film in fotografija), **deluje radio iz 'notranjosti' posameznika in njegove sposobnosti fantazijske spremembe. 'Notranja' izraznost** (tega izbranega posameznika) je **všita v naravo 'glasu', v to nesporno izrazno moč radijskega medija.** Glas, ki je **oder (za) besede**, je torej hkrati, kot že rečeno, tudi poslušalčev domišljijški oder.

²⁴ Znano je, da v brezračnem prostoru kraljuje tišina. Astronavti so že izkusili nemi svet, to »da zvočno zahteva posredništvo atmosfere«.

²⁵ Angela Carter, Tridimenzionalno pripovedovanje, zbornik *Čarobni prostor mašte i dokumenta*, str. 68.

²⁶ Georg Teocharis, Samo naprej radijske drame in features, *Čarobni prostor mašte i dokumenta*.

E-voco – pomeni prikličem, skličem. Oživim z glasom? Beseda na odru glasov posreduje notranje vizije. Pri odru glasu ne gre za slikanje, ki je mišljeno za oči, pač pa za slikanje, ki se vtisne v dušo in možgane. Pravijo, da je najčistejši radio takrat, ko slišim(o) besede, šepetane v igralčevi duševnosti, ko so izgovorjene navznoter, v nas same. In to je mogoče le na odru glasu, odru do-mišljije, tiste sposobnosti slehernega od nas, da s čustvenim so-doživljanjem do-misli samo misel, da ji torej doda svoje posebno osebno, da doda svoj notranji odziv tistemu, kar mu ponuja samo mišljenje.



Rosanda Sajko



Igor Likar



Vilma Štritof



Darka Tancer-Kajnih, Rosanda Sajko
in Vilma Štritof

Borut Gombač
Maribor

ČEPRAV RADIJSKE IGRE ZMERAJ POSLUŠAM V TEMI, JE V PROSTORU SVETLO

Kadar govorimo o radijski igri, se pravi o specifični zvrsti dramatike, ki jo kljub velikemu številu zelo kvalitetnih del literarna teorija v glavnem le bežno omenja, jo prav zaradi pomanjkanja zanjo specifičnih literarnoteoretičnih orodij največkrat primerjamo z gledališko igro. Čeprav sta si radijska in gledališka igra vsekakor sorodni, pa je po mojem mnenju in po mnenju še nekaterih piscev in teoretikov, ki se ukvarjajo z radijskim medijem, uprizorjena igra veliko bliže poeziji. To velja zlasti za kvalitetnejša dela. Hansjoerg Schmitthenner je tako zapisal, da je govorica radijske igre v najtesnejšem sorodstvu z liriko, saj je za obe značilna okrajšava resničnosti, ki poskuša razširiti meje izgovorljivega.

Če se torej besede in besedne zveze v liriki na nek način odrekajo svoji vsakdanji vlogi in jo z novimi pomenskimi in oblikovnimi konstelacijami presegajo in osmišljajo, beseda, izrečena v radijski igri, že zaradi narave tako imenovanega slepega medija, presega svojo običajno vlogo. Vidni svet namreč, posebej danes, v času vizualnih atrakcij, njen naboj praviloma omehča ali celo izniči. Toda če je beseda na papirju last vseh in je na voljo kadar koli si jo pač kdor koli želi prebrati, je glas protagonista radijske igre samo njegov in je nujno vezan na točno določen čas.

Če je torej prednost zapisane besede v tem, da se lahko v njene skrite pomene poglobljaš kolikor dolgo hočeš, se v radijski igri izrečena beseda pojavi, traja in mine, kar ji daje nenavadno krhkost in eksplozivnost hkrati. »Poslušalec dobi občutek, da se igra dogaja njemu osebno ali vsaj, da je neposredno navzoč v najbolj intimnih trenutkih nekoga drugega, zato kletvice in kriki na radiu udarjajo bolj grobo in pretresljivo, nežnosti pa segajo bolj globoko v notranjost.« je zapisala odlična poznavalka radijskega medija in radijske igre kot umetniške zvrsti Lučka Gruden.

Radijska igra pa še zdaleč ni sestavljena zgolj iz besed, tukaj je še cela paleta šumov, najraznovrstnejša glasba, govor, oziroma človeški glasovi najrazličnejših barv in intenzivnosti. Ko teoretiki tako imenovane akustične umetnosti govorijo o sodobni radijski igri, postavljajo vse te elemente v isto ravnino, zato pisna osnova za izvedbo radijske igre naj ne bi bil več scenarij, ampak partitura. Seveda pa gre v tem primeru za mejne stvaritve, za ustvarjalne eksperimente, ki so za razvoj določene umetniške zvrsti dobrodošli in nujni. Zlasti če ne gre le za eksperiment zaradi eksperimenta.

Če je torej lahko določena radijska igra zelo blizu ali celo povsem enakovredna glasbeni kompoziciji, je neka druga lahko zelo blizu čisti dokumentarnosti ali tako prepričljivi umetniški obdelavi nekega realnega dogodka, da se meje med realnostjo in fikcijo zabrišejo. Ker se radijska igra za razliko od gledališke igre ali filma dogaja na odru poslušalčeve notranjosti in ker je le-ta s svojo domišljijo na nek način njen soustvarjalec, je takšno brisanje mej bolj prepričljivo in verjetno kot v katerem koli drugem mediju. Prav zaradi neoprijemljivosti zvrsti, ki se razvija hkrati z razvojem medija, je radijsko igro težko natančno definirati.

Tako kot je težko definirati njeno izvedbeno plat, je težko definirati besedila, ki služijo kot osnova zanjo. Ali gre zgolj za scenarije oziroma za uprizoritvena navodila v obliki dialogov, monologov in didaskalij? Ali pa so radijske igre na papirju že same po sebi zaključena umetnina?

Po večletnem prebiranju ogromnega fonda Univerzitetne knjižnice Maribor, ki mu je ob ljubezni do medija botrovala velika razstava radijskih iger, ki sem jo v knjižničnem razstavišču pripravil leta 2005, sem ugotovil, da gre pri zapisanih radijskih igrah ob posameznih izjemah največkrat za oblikovno nedodelane ali celo neelektorirane izdelke, polne avtorskih, režiserskih ali dramaturških pripomb, črtanj ali dopolnitev. Seveda pa takšna radijska igra, največkrat zapisana na krhko spetih papirjih, ki spominjajo na pisarniško dokumentacijo (izjema so seveda žal zelo redke knjižne ali revijalne objave), nikakor ne pomeni končne ocene kvalitete bodoče uprizoritve.

V priložnostni programski knjižnici sem zapisal, da ima za obiskovalca razstave in bodočega bralca morda prav vpogled v piščevo in režiserjevo delavnico svojstven čar. Pa ne le kot 'pogled v zakulisje', ampak tudi kot vabilo k prebiranju celotnega besedila ali k nadaljnjemu raziskovanju literarne zvrsti in medija. Kar se tiče učinkovitosti 'vabila', lahko kot knjižničar ugotovim, da se je vsaj v prvih tednih po razstavi kar nekaj bralcev odločilo za prebiranje iger iz našega knjižničnega fonda ali poslušanje njihovih uprizoritev na zgoščenkah in kasetah.

Toda na tem mestu me zanima predvsem vloga besedila na poti do uprizoritve. V večini razprav o radijski igri kot specifični vrsti dramatike sem zasledil misel, da je besedilo na papirju nekaj, kar je le na pol poti in da radijska igra v resnici zaživi šele z izvedbo. Na podobne misli sem naletel tudi nekaj let kasneje, ko sem pripravljaval razstavo filmskih scenarijev. To je na nek način povsem logična formulacija. Toda obstaja tudi drug pogled. Zdi se mi namreč, da se zanemarija neizpodbitno dejstvo, da na radiu ali filmskem platnu zaživi le ena od možnih verzij režiserjevega, dramaturgovega pogleda na določen tekst. Če bi trije režiserji režirali eno samo besedilo radijske igre, bi dobili tri povsem različne igre. Jasno – boljše kot je besedilo, bolj večplastna je možnost njegove interpretacije. Pa tudi – boljši kot je režiser, več takšnih večplastnosti bo sposoben odkriti.

Sam sem zato mnenja, da mora biti natisnjeno besedilo radijske igre povsem samozadostno in zaključeno umetniško delo. S predpostavko, da v sebi nujno upošteva vse zakonitosti slušnega medija. Šele večplastnost besedila in njegova prefinjena odprtost nudi možnost različnih interpretacij. Bralec zapisane igre je v trenutku branja pač njen edini relevantni režiser in poslušalec hkrati. Prav zaradi tega se mi zdi izdajanje kvalitetnih iger in scenarijev tudi v knjižni obliki enako potrebno, kot je pač potrebno izdajanje drugih literarnih zvrsti.

Če je torej bralec radijske igre ob branju njen režiser, je v trenutku ustvarjanja v vlogi režiserja tudi njen pisec. Sam zmeraj zelo jasno slišim globino prostora,

še tako neznamen šum, pa tudi moč in barve glasov dramskih junakov. Še več: plastičnost prostora, šumov in glasov naredi igro svetlo in izostreno vidno.

Moram pa dodati, da sem, prav zaradi zgoraj navedenih razlogov, ob prvem poslušanju radijske različice katerega od svojih umotvorov nad izvedbo (od režije do tona) zmeraj razočaran. Šele čez čas, ko nastopi tista značilna ambivalentna distanca med piscem in njegovim (in hkrati nič več njegovim) besedilom – ki pri pisanju poezije ali proze praviloma nastopi že prej – lahko kot avtor v resnici prepoznam dobrega režiserja, dramaturga, igralca, tonskega tehnika idr.

Ne, to nikakor ne pomeni, da je dober režiser tisti, ki nekako 'brez sebe' zvesto sledi avtorjevemu 'pisnim navodilom'. Dober režiser namreč v sebi (ne v avtorju) najde specifične svetove, ki so se mu odprli le zaradi točno določenih konstelacij znotraj zrežiranega besedila. Ti svetovi so včasih tako bogati, da se o njih piscu igre še sanja ne. Pa čeprav povsem organsko izhajajo iz besedila, ki je prav zaradi pogleda od zunaj tako zelo njegovo. Zato je avtorjeva fascinacija nad dobro izvedbo toliko večja. In obratno: razočaranje nima dna. Slab režiser, ki ga prepoznaš v hipu, pač kot po kalupu odpira zmeraj iste svetove. Igra, ki jo režira, zanj ni nekaj, kar se zaradi literarne večplastnosti široko odpira navzven, ampak nekaj, kar kompaktno zaprto vase služi le za zunanji opis, ki je ob še tako ostrem pogledu zmeraj površen in površinski.

In če je ravno beseda o odprtem in zaprtem, naj kot strasten ljubitelj odprtih koncev namesto s povzetkom in sklepno besedo zaključim z drobnim pojasnilom. Povabilu urednice sem se – kljub temi, ki me od nekdaj vznemirja – poskusil izmakniti z izgovorom, da do zdaj ob radijskih igrah za odrasle pač še nisem napisal nobene za otroke. Očitno pa sem povabilo vendarle sprejel. Navsezadnje vse, kar sem zapisal, še kako velja tudi za igre, namenjene otrokom. Naj bo torej pot enkrat obratna. Namesto, da bi kot avtor radijskih iger za otroke razpredal o tem, zakaj sem jih do zdaj ustvaril toliko in toliko, sem pač ubesedit to, o čemer sem razmišljal, tik preden sem napisal svojo prvo.



Lidija in Borut Gombač



Ervin Fritz

Klemen Markovčič
Radio Slovenija, Uredništvo igranega programa

LITERATURA IN RADIJSKA IGRA ZA OTROKE

Razmerja med literaturo, režijo in produkcijo radijske igre

Namesto uvoda

Članek je deljen na šest vsebinskih sklopov, ki bodo poskušali osvetliti, deloma pa tudi opredeliti razmerje med literaturo ali literarno predlogo in njenim radiofonskim prevodom oziroma radijsko igro. V našem primeru za otroke.

Prav radijska igra za otroke je namreč svojevrsten žanr, ki v vseh delih produkcije od ustvarjalcev pričakuje in hkrati zahteva posebno skrb. Mlado poslušalstvo se nemalokrat prav skozi ta žanr prvič srečuje z radijskim medijem, ki v predšolskem obdobju pogosto pomeni tudi prvi stik z literaturo in njeno dramsko interpretacijo.

Radio kot najširši medij je hkrati, paradoksalno, za svojega uporabnika tudi najbolj intimen. Še vedno je naš najtesnejši sopotnik, radijska igra v vseh svojih oblikah pa najbolj tankočuten sogovornik naših razmišljanj in občutij.

Starostna stopnja

Starostna stopnja je temeljni smerokaz ne le pri otroški literaturi, pač pa tudi pri radijski igri za otroke. V Sloveniji se premalo zavedamo prav tega razmisleka, ki je denimo na nemško govorečem območju Unije, povsem strukturiran. Tudi pri naročilih za nova oziroma izvirna besedila je avtorjevo izhodišče prav starost otroka, ki naj bi mu bili besedilo, radijska igra ali gledališka predstava namenjeni. Ključno je zato vsaj osnovno poznavanje sociološkega in psihološkega razvoja otroka z njegovimi potrebami in pričakovanji vred.

Starostna stopnja poleg vsebine seveda režiserju narekuje tudi njen izvedbeni oziroma v našem primeru radiofonski prevod. Če ta izhodišča ali razmerja niso povsem opredeljena, je težko pričakovati, da bo končni cilj, na primer ustrezno predstavljena in posredovana tema ali problem, tudi dosežen. Če kje, je v produkciji za otroke in mladostnike potrebno predhodno zavedanje o starostni stopnji, v našem primeru poslušalca, ki se ga nagovarja.

V grobem bi starostno ciljno populacijo, ki spremlja radijsko igro za otroke ali pa jim je ta namenjena pri nas, zato lahko razdelili na tri skupine:

1. **predšolsko**, ki jo tvori najbolj množično in hvaležno poslušalstvo, v ospredju pa so pravljичni žanri;
2. **skupino od 6+ do desetega leta**, kjer naj bi mladi poslušalec že iskal in moral tudi najti bolj strukturirano pripovedno, tematsko in radiofonsko obliko, in
3. **od 10+ do štirinajstega leta**, sicer skupina najbolj zahtevnega poslušalstva, ki pa bi mu bilo poleg igre potrebno dodati še tako imenovani interdisciplinarni del za obravnavo posameznih problemov (na primer analiza radijske igre po poslušanju v obliki kontaktne oddaje ali pa celo poslušanja v živo). Takšna oblika je primerna tudi za srednješolce. Slednji pa se po programski shemi nacionalnega Radia Slovenija, ki pri nas edini goji radijsko igro kot žanr, že uvrščajo v polje igre za odrasle, saj mladinska radijska igra trenutno ne obstaja.

Prva in druga skupina sta, kot rečeno, najobsežnejši in s tvorita ciljno poslušalstvo, ki se mu prilagaja tudi literatura s svojo tematiko.

Tematika

Jasno je, da otrok do določene starostne stopnje, tu bi lahko govorili zlasti o prvi skupini otrok iz prejšnjega sklopa, še ni sposoben moralne presoje. V tem obdobju bi literatura in njeni prenosi morali staviti na pravljичne vsebine in spodbujanje estetskega čuta. Od druge starostne stopnje naprej pa se že lahko ali celo morajo pojaviti zahtevnejše tematike.

Prav slednje, od religije, preko medčloveških odnosov do seksualnosti, so namreč tiste, ki jih radio, pa tudi gledališče, pogrešata. Gotovo bi lahko osvetlile marsikatero stisko otroka, ki potem ne bi bila več tako velika.

Gre za teme, o katerih otrok razmišlja, zaradi katerih doživlja dvome, pomisleke, strahove in podobno, v svoji okolici pa ne najde odmeva ali odgovorov nanje. Skratka, da v vsej tej čustveni zmešnjavi zazna, da ni sam.

Radiofonsko posredovana literatura je za to vsekakor več kot zanimiv medij, saj je dovolj intimen, dostopen in hkrati nezahteven, da otrok v njem lahko najde zaveznika.

Nedavno sem se pogovarjal z nemškimi dramatikom za mlade Kristom Šagorjem, v Nemčiji trenutno enim vodilnih piscev za mlade, ki pravi: »Profesor filozofije nam je rekel – stari ste osemnajst let in pogovarjamo se o temah, kot sta smrt in estetika. Ko učim desetletnike, obravnavam iste teme, samo da uporabljam drugačno izrazje.«¹

Samooomejevanje je na vseh produkcijskih stopnjah nepotrebno, odveč in celo škodljivo. Otroci so iz leta v leto lucidnejši. S tovrstnimi omejevanji pa jih ne le zaviramo, ampak jih že v izhodišču podcenjujemo. Tako literatura in njeni prenosi v druge umetniške oblike bi pri izboru tem morali biti smelejši, pa tudi bolj domiselni.

¹ Strašljivi čas pubertete (*intervju Kristo Šagor*). *Ona*, leto 11, št. 22, (02. 06. 2009)

Literarno izhodišče za radio

Praviloma gre za adaptacijo že obstoječega proznega, pogosto pa tudi dramškega besedila za gledališko izvedbo. Žal vse redkeje pa vendar tudi za izvirne radijske igre.

Kot režiser zagovarjam stališče, da naj bi radijske adaptacije literarnih del za otroke izvajali predvsem avtorji sami oziroma dramaturgi, režiserji pa bi praviloma morali dobiti v roke končno obliko, da bi ji lahko neobremenjeno pridali dodano vrednost. Izjeme so seveda tako imenovani avtorski pristopi, kjer ima režiser že v izhodišču več funkcij.

Kar pa zadeva siceršnje režijske posege v besedilo, so ti nujni in so sestavni, avtorski del režiserjevega dela. Tovrstne posege gre razumeti kot dodano vrednost literaturi in ne kot nečimrnost ali celo pravico. Seveda takrat, ko so poseganja upravičena in jih režiser lahko tudi jasno zagovarja.

Ključni avtorjev sogovornik je seveda dramaturg, ki v radijskem kontekstu praktične dramaturgije sprejme besedilo, avtorja pa opozori na morebitne pomanjkljivosti glede na zahteve in možnosti radia.

Adaptacijo za radio spremlja temeljni razmislek o tem, v katerih delih besedila lahko zvok nadomesti na primer opise, kateri deli pa morajo biti zaradi pripovedne razumljivosti kar povedani. Potrebno je namreč zavedanje, da gre za specifični medij brez slike, in to v času absolutne prevlade vizualnega. Na radiu je namreč vizualno avdialno.

Ključno je tudi število oseb, ki je načeloma omejeno na šest likov. Večjemu številu poslušalec težje sledi, ker težje pomni raznolikost glasov.

So pa liki pri radijskih igrah za otroke praviloma ploski, skoraj tipi brez psihološke ozadja. Vendar pa posamezne značajske poteze lahko tvorijo plastičnost posameznega lika. Tako se igralcu širi interpretativni prostor, igri pa podpira dramski naboj.

Struktura literarne predloge za radio

Za strukturo literarne predloge za radio je ključen jasen pripovedni lok. Pri adaptacijah, ki so pogosto hkrati tudi dramtizacije, se pripovedni tok neredko prekine in tako ne nudi več jasnega dramaturškega loka. Torej izgubi smisel.

Pripovedna namera s temeljnim vprašanjem – kaj se želi povedati – je zato več kot na mestu. Ne le za avtorja samega, pač pa tudi za režiserja in igralce. Če je pripovedna struktura jasna, bosta temu lažje sledili tudi tehnična in avtorska ekipa.

Pomembna je tudi oblika pripovedi. Zdi se, da je za otroka najprimernejše členjenje besedila na posamezne slike po načelu tako imenovane kadrirane dramaturgija, ki mu je vsekakor blizu iz vsakdanjega življenja. So pa v tem primeru temeljni izziv ravno prehodi med posameznimi prizori. Zlasti tvorjenje časa.

Za rešitev tega izziva avtorji pogosto posegajo po songih, ki naj bi bili nekakšna pripovedna vzporednica in vezivo med posameznimi sklopi ali slikami, vendar pa velikokrat dosežejo ravno nasprotni učinek. Songi so namreč upravičeni le v primerih, ko jih neposredno narekuje vsebina, ali pri radijskih igrah za najmlajše, ko razbremenijo pripoved in otroku olajšajo sledenje igri. Če so le okras, jih nima smisla vključevati v igro.

Poleg pripovedi in oblike pa vsebino radijske igri za otroke narekuje tudi njena predvidena dolžina. Slednja se bi naj gibala v okviru tridesetih minut, trend pa je, da se to minutažo še krajša. Zato je ritem in pripovedni razvoj igre v izhodišču potrebno prilagoditi takšni precej svojevrstni časovni dolžini. Ključna naloga adaptacije, pa tudi izvirne pisave, je zato dramaturško polnokrvna izpeljava razvoja pripovedi z vsemi zakonitostmi, ki jih zahteva dramsko besedilo. Kar pa, vsaj tako kaže praksa, ni prav lahko. Besedilo mora namreč biti v tem pogledu kar se da dobro zasnovano, saj so kasnejši posegi in popravki težje izvedljivi in celo zavirajo produkcijo.

Čas je na splošno kategorija, ki mora biti na radiu ali pa v gledališču zavestno izbrana; na primer tematski čas ni isto kot realni, in podobno. Gre za perspektivo razmišljanja, od katere bo v našem primeru odvisen tudi radiofonski prenos zgodbe.

Jezik in govor

Gre za izrazni sredstvi, ki sta poleg vsega za radijsko igro pravzaprav med najpomembnejšimi. Pri produkciji radijskih iger pri nas, še posebej pri tistih za otroke, se namreč goji tako imenovano dramsko interpretacijo, ki pa seveda zahteva absolutno razmišljanje o jeziku.

Jezik oziroma tip govora in posledično interpretacija je namreč podlaga radijski igri. Zato je že pri sami pripravi besedila ključno vprašanje – kakšno je sporazumevanje med liki.

Hibrid knjižnega in pogovornega jezika je zato sicer pogosta, a precej nespretna kombinacija, saj takšen način govora le redko srečamo v stvarnem življenju. Če avtor že v svoji predlogi jasno opredeli, kakšen naj bi bil jezik, je potem delo igralca in režiserja bistveno lažje. Zlasti v tvorjenju likov in njihovih odnosov. Jezik in govor sta pri radijski igri edini sredstvi, ki sta igralcu na voljo pri njegovi interpretaciji posameznega lika.

Z jezikom so namreč značajske in družbeno opredeljeni tudi liki; zlasti v radijski igri za otroke, kjer je jezik pravzaprav socialna kategorija. Preredko se tako pri literaturi, kot seveda tudi njeni kasnejši predelavi razmišlja, kako naj bo nekaj povedano, da bo s svojim sporočilom doseglo otroka ali mladostnika. Jezik je pri tem prav gotovo ključni kod in nezanemarljivo dejstvo.

Produkcijski in režijski postopki

Radijsko igro se praviloma posname, montaža seveda sledi, v enem štiriurnem snemalnem terminu. To pomeni, da je produkcija zelo hitra, kar zahteva od režiserja in dramaturga, da vnaprej jasno opredelita režijsko namero in dramaturško analizo besedila. Igralec mora biti z njim, zgodbo, režijsko namero, svojim likom in odnosom tega lika do ostalih likov dobro informiran vnaprej, da bi režiser lahko dosegel tisto stopnjo igralske suverenosti in prepričljivosti, ki vsaki radijski igri daje močno osnovo.

Postprodukcija lahko to osnovo le nadgrajuje, modelira in plemeniti, ne more pa je spreminjati ali celo tvoriti na novo.

Posebnost radijske igre je tudi v tem, da je dejanski rezultat viden šele po zaključku produkcije, za razliko od gledališča, kjer predstava nastaja daljše časovno obdobje. Zato je predpriprava na snemanje radijske igre na vseh ravneh še toliko pomembnejša.

Za konec

Tokratna razmišljanja so pravzaprav skica ali skromen uvid v kompleksnost radijske igre kot žanra in prenosa literature v ta jezik.

Poskušal sem osvetliti nekaj osnovnih dejstev iz prakse, ki bi lahko vzpodbudila literate, druge ustvarjalce, pa tudi pedagoge k smelejšemu pristopu v ustvarjanju in spremljanju radijske igre za otroke.

Gre za plemenit žanr in dobro vzgojno sredstvo, ki pa je, kljub morda sentimentalnemu pridihi, danes premalo izkoriščeno. Zlasti za prva spoznavanja otroka z literaturo in različnimi umetnostmi, ki jih združuje radijska igra za otroke.

Zato verjamem, da bo živela naprej in razvijala vse svoje potenciale, tudi v interdisciplinarno smer in prehode v druge medijske oblike, v dobro otrok in ostalega poslušalstva.



Klemen Markovčič, Anja Krauthaker
in Lučka Gruden



Igor Saksida



Razstava knjig v konferenčni dvorani



Vilma Štritof Čretnik
Radio Slovenija, Ljubljana

KAKO PISATI RADIJSKE IGRE ZA OTROKE IN KAKO SPLOH PRITI DO NJIH

Televizija, na primer, nikoli ne more dobro predstaviti znanstvene fantastike, ker ne more nuditi potrebnih produkcijskih zmožnosti. Radio pa je gledališče in v tem pogledu obsežen kot vesolje. Uporablja mišico – poslušalčevo domišljijo – in krepko dela z njo; mislim, da je to čudovito.

Mike Walker, scenarist

Zavedanje o tej neskončnosti, ki jo lahko nudi radio, je poživljajoče in stimulatívno. Zlasti je to pomembno za otroke, saj jim lahko vzbuja domišljijo, jih izobražuje, razveseljuje in vzgaja. Vendarle pa se vsi, ki delamo v medijih, še kako dobro zavedamo spremenljivosti medijske pokrajine, v kateri smo se znašli. O tem, kaj otroku ponuditi, se sprašujejo tako tisti, ki pišejo za otroke, kot tisti, ki ustvarjamo radijski program. Vse bolj pa nas zaposluje tudi vprašanje, kako ponuditi izbrane vsebine. Antropološka študija, ki so jo lani opravili na Švedskem in njene izsledke predstavili na festivalu Prix Ex Aequo v Bratislavi, je dala zaskrbljujoče rezultate. Švedska ima eno najrazvitejših in najbolj eksploatiranih medijskih okolij, zato lahko pričakujemo, da bo takšno stanje v bližnji prihodnosti postalo tudi naša stvarnost. Testirali so osnovnošolce in jih grobo razdelili v dve skupini: na mlajše in najstnike. Ugotovili so, da otroci dostopajo le še do vsebin, ki jih v hipu prepričajo in privlačijo. To pomeni, da mora biti vsebina ali pa namen predstavljenega projekta zelo hitro jasen. Dva klika na tipkovnici računalnika ali telefona sta dovolj za odločitev o daljši pozornosti, namenjeni najdeni ali iskani temi. Tradicionalnega poslušanja radia pravzaprav ni več. Tudi klasični stacionarni računalnik se umika prenosnemu oziroma mobilni telefoniji. Otroci novih orodij ne uporabljajo zgolj za komunikacijo in širjenje svoje socialne mreže ali celo kot nadomestilo za pristne socialne stike; uporabljajo jih tudi za sredstvo, ki prinese svet k njim. Meje njihovega univerzuma so postale izbira tem, vsebin, žanrov, socialnih in interesnih skupin v virtualnem svetu. Vključuje pa vse bolj tudi njihovo lastno udeležbo, zato se v tej situaciji čedalje bolj briše tudi meja med ustvarjalci in uporabniki: kreativna raba novih orodij otroke spodbuja, hkrati pa jih z nešteto ponujenimi opcijami omejuje, ker fabricira njihov okus. Način, kako otroke pritegniti v čudoviti imaginarni svet, ki ga ponuja radijska igra, bi moral biti eden največjih izzivov tudi za našo radijsko hišo, ki pa se ta trenutek, žal, noče

ali ne zna z omenjenimi problemi niti zares soočiti, kaj šele resno ukvarjati. Na internetni strani norveškega nacionalnega radia NRK so uvedli imaginarno bitje, ki žanje simpatije večine otrok. Ti s pomočjo interneta dostopajo do radijskih iger zanje preko spoznavanja osebnosti, navad in interesov tega imaginarnega bitja. Sami lahko tudi kreirajo kratke zvočne sekvence. To je le eden od poskusov, ki se je izkazal za uspešnega. Druge prakse širjenja radijskih iger med otroke so vezane na tradicionalno okolje, vendar so toliko bolj pristne in izvirne. Predstavili so nam različne oblike spoznavanja in predstavljanja iger za izbrane ali povabljenе skupine otrok, ki pridejo in ustvarjajo v studiu, kjer poslušajo in poustvarjajo na različnih prireditvah in srečanjih, kot so radijski dnevi, tematske delavnice – zmeraj kot del širših javno odmevnih dogodkov. Srečanja z avtorji in ustvarjalci v živo pa so že utečena navada, ki pa smo jo na našem radiu na žalost povsem opustili. V času, ko se delež proračunskih sredstev za tekočo produkcijo zmanjšuje, je skoraj nemogoče upati na kaj več kot na predstavljanje radijskih iger na najbolj tradicionalen način, ki pa še zmeraj doseže precejšnje število mladih poslušalcev, njihovih staršev in prijateljev.

Drugo veliko vprašanje je otrokovo doživljanje sodobnega sveta, njegovo razumevanje in mesto v tem svetu. Tradicionalna, varna družina s predvidljivo in dokaj trdno porazdelitvijo vlog razpada. Otrok je nenadoma sam, vendar še nedorasel dejanski situaciji. Tekmovalnost se povečuje že v vrtcu, v šoli in v službi se le še stopnjuje. Na lanskem, že omenjenem festivalu v Bratislavi je bilo zanimivo prisluhniti tudi radijskim igram za otroke in mladostnike. Kar nekaj jih je postavilo majhna, mlada, odraščajoča bitja v situacije, kjer znotraj družine niso našli zatočišča in gotovosti. Odrasli so imeli veliko preveč lastnih težav, pogovorov in skupnih ritualov skoraj ni bilo več. Otroci so si tako našli imaginarne prijatelje, se navezali na živali ali pa so imeli srečo, da so naleteli na posebno tople in prijazne ljudi (klošarja, čudaško teto, prodajalca čez cesto ipd), ob katerih so začutili tisto, kar jim je manjkalo v njihovem osnovnem okolju. Optimizem pri tovrstnih igrah je vlivalo upanje, da takšni ljudje obstajajo, da je svet vendarle lahko prijazen. Takšne dragocene izkušnje in odobravanje lahko dajo otroku s premalo povratnimi informacijami o sebi, da bi imel jasnejšo sliko o svojem mestu v svetu, občutek lastne vrednosti. Nekaj iger se je odlikovalo z izjemno imaginacijo, zato so očarale tudi obe žiriji (ena za otroke, druga za mladostnike – tej sem predsedovala), saj so poslušalce s kvalitetno, senzibilno ali bogato produkcijo kar posrskale vase.

Tudi slovenske radijske igre, ki so si na tem festivalu že pridobile visok ugled, so se tudi lani izkazale. Igra *Lučkov let* avtorja Mihe Remca in režiserja Igorja Likarja je prejela priznanje za posebne dosežke v kategoriji za otroke. Tudi radijska igra *Medvedek in punčka* avtorice Bine Štampe Žmavc in v režiji Ane Krauthaker je bila ves čas v igri za nagrado. V kategoriji za mladostnike pa je konkurirala igra *Vsega imam dovolj* avtorice in režiserke Irene Glonar, dobitnice nagrade za posebne dosežke na predzadnjem festivalu Prix Ex Aequo z igro Polone Glavan *Tristo milijonov metrov na sekundo*. Tako slovenska radijska igra ostaja mednarodno konkurenčna tudi v produkcijskem smislu, saj žanje pohvale tudi za tehnično izvedbo.

Kot dramaturginja sem na radiu zadolžena za iskanje tekstov, za stike in delo z avtorji, v kasnejšem postopku tudi za dogovarjanje z režiserji; ko je igra posneta, pa za uvrstitev v program in za napovedovanje in promocijo. Ukvarjam se pretežno z igrami za odrasle, vendar mi tudi igre za otroke niso tuje. Nenazadnje sem tudi

sama napisala dve, ki pa sta le del 893 iger obsegajočega arhiva radijskih iger za otroke na našem radiu, pri tem s(m)o jih 538 napisali slovenski avtorji. Za to delo je dolga leta skrbel Ervin Fritz, ki je negoval to zvrst z vso predanostjo in je bil moj dragoceni sodelavec kar deset let. S Pavlom Lužanom, sodelavcem s področja radijske igre za odrasle, sta bila moja velika učitelja in prijatelja. Zdaj sta že oba upokojena, poleg mene pa se z dramaturgijo ukvarjata še dva sodelavca, vendar področja niso več tako razdeljena, saj se vsi ukvarjamo z različnimi žanri. Pri delu in predvsem pri prvi izbiri teksta za radijsko igro me vodi kar nekaj kriterijev. Vir sploh ni zmeraj že napisano delo v dialoški obliki. Lahko je gledališka predstava za otroke, lahko je prozno delo, mogoče slikanica, celo strip. Odprta sem tudi za vse žanre. Najbolj bistveno je, da ima delo ali vir v sebi potencial za radiofonsko realizacijo. To pomeni, da je lahko dovolj že to, da si ga je lahko samo s poslušanjem predstavljati, da nima preveč vizualnih napotkov oziroma, kar je še važnejše, da poteka dogajanja ne generirajo takšni dogodki ali stvari, ki se jih zvočno ne bi dalo učinkovito predstaviti. Včasih je besedilo predstavljeno tako preprosto, da ga je treba le še korektno realizirati in bo poslušljivo in privlačno. Tak primer je gotovo igrice *Kraljevi smetanovi kolački* švicarske avtorice Marte Swintz, ki smo jo na Očesu besede videli v Beltincih v izvedbi amaterske skupine. Igrica je tako napisana, da pravzaprav ne potrebuje nikakršne radijske adaptacije. Vse je že skrito ali pač obelodanjeno v besedilu. Drugo leto jo bomo realizirali. Tekst, kot je *Lučkov let*, navdihuje radijskega ustvarjalca zato, ker mu ponuja veliko možnosti zvočne igre, tako rekoč dramaturgije zvoka, ki spremlja in plete svojo pot padalca regratove lučke po vesolju. Včasih je lahko zelo navdihujoč tudi prozni tekst, zgodbica, ki pa ima v sebi vendarle dramski diskurz. To pomeni, da vsebuje lastnosti, ki ne predvidevajo le linearnega branja, ampak prizore, večplastnost, srečevanje in soočanje različnih oseb, da omogočajo – kar je za otroke še posebej pomembno! – identifikacijo z glavno osebo. Zanj potem otrok trepeti, se z njo bori, se z njo veseli in z življenjem na aristotelovski način prispe do – ponavadi – srečnega konca. Še posebej me veseli, če lahko delam z mladimi oziroma z novimi avtorji, saj je delo in usmerjanje v tem primeru doslej obrodilo kar nekaj dobrih rezultatov. Dolga leta je uredništvo pridobivalo nove tekste – poleg tistih, ki so jih poslali ali prinesli kar avtorji sami – preko javnih razpisov. Vendar zadnja leta opažamo, da na ta način – podobno kot na področju slovenske drame oziroma pisanja za gledališče – pridobimo vse manj kvalitetnih tekstov. Dramsko pisanje oziroma pisanje za radio vključuje poznavanje medija in ima svoje zakonitosti, ki pa jih nove generacije skoraj ne poznajo več. Zato je veliko bolj smiselno in plodno pridobivanje tekstov z neposrednimi povabili avtorjem. To je tudi praksa večine uredništev za radijske igre na nacionalnih radiih po Evropi. Ponekod vabijo kot soustvarjalce tudi otroke, predvsem kot pisce besedil krajših radijskih iger ali posameznih prizorov, ki jih nato posname profesionalna ekipa. Tako se otroci na zanimiv način poučijo o tej zvrsti in mogoče iz katerega od njih čez leta zraste celo novi ustvarjalec radijskih iger.

Na koncu izrekam **povabilo slovenskim avtorjem**, naj nam prinesejo ali pošljejo kakšno svoje besedilo, lahko pa se pri nas oglasijo tudi samo s kakšno zanimivo zamisljo.

Franček Rudolf
Ljubljana

RADIJSKE IGRE ZA OTROKE

Knjiga je draga, redka, po njo je potrebno v knjigarno ali v knjižnico, kjer ni vedno na razpolago, zelo hitro, navadno prehitro, jo je potrebno vrniti. Radio ima izjemno možnost, da predvaja zgodbe, pravljice, romane v izvedbi igralcev in opremljene še z glasbo ter komentarji. Romani na radiu lahko dosežejo nepismene in celo slepe. Zasipavanje naroda s književnostjo je ena temeljnih nalog radia. Toda Radio Slovenija je v zadnjih desetletjih le izjemoma predvajal kakšen roman v nadaljevanjih. Tudi kratkih zgodb ne predvaja veliko. Tudi pri odlomkih iz literarnih del je slovenski radio zadržan. Humoreske predvaja nekaj mesecev po tem, ko so napisane, zato seveda niso ravno aktualne. Radio ni namenjen posebej otrokom, vedno pa je imel mnogo oddaj za otroke (tudi literarne), vendar ne toliko, da bi otroci radio doživljali kot nujno dobro. Tako kot televizijo. Največja zabloda uredništva radijskih iger in seveda uredništva literarnih oddaj v celoti v zadnjih petdesetih letih je bila in je še, da vztraja pri zahtevni obliki radijskih iger, tako tistih za odrasle, kot tistih za otroke.

Radijske igre so sicer lahko dramatizacija proznih del, kar pomeni, da so debeli romani skrajšani, predelani v dialoge in odigrani in se morda predvajajo celo v nadaljevanjih. Na isti način so možne dramatizacije znanih mladinskih del starejših avtorjev, nadvse znanih sodobnih pisateljev in tudi še neznanih ustvarjalcev. Slovenski nacionalni radio je sicer gojil posredovanje književnosti na različne načine, vendar ni gojil vseh oblik enako zavzeto in tudi ne z enakimi finančnimi vložki. Zadnjih petdeset let je slovenski radio izrazilo cenil posebej za radio napisane igre (drame, komedije ali igre za mladino in otroke). Dramaturgija je posebna disciplina, stara dva tisoč let, ki razvija zaplete, razplete, konstruira junake in omogoča napetost in verjetnost iger. Klasična dramaturgija upošteva motive junakov, spopade med njimi, junaki morajo delovati, tudi če je delovanje zgolj veriga izjav, in doživljati morajo katarze in srečne konce. Kar se je zapletlo, se mora tudi razplesti. Dokler sem pisal igre za gledališče, sem ustvarjal še igre za lutke, televizijo, film, tudi za radio. Čas, porabljen za projektiranje iger, ni izgubljen, saj je mnoge tako nastale dramske projekte mogoče uporabiti kot osnovo v proznih delih, na primer v romanih. Radijske igre, tako tiste za odrasle kot tiste za mladino in otroke, sem pisal v času, ko sem bil svoboden umetnik in sem nenehno pripravljaval dramaturške projekte. Zapisal bom nekaj osebnih izkušenj:

Če pisec nima na razpolago desetkrat več projektov, kot jih bo tudi v resnici napisal, nima pri pisanju prave izbire med temami, pa tudi s porabniki dramaturških izdelkov se težko dogovarja, kar dela pisanje dramskih tekstov finančno nezanimivo. Da bi lahko avtor sploh kakšen dramski tekst dovolj elegantno in lahko napisal, mora tudi igrane prizore in dialoge pisati praktično neprekinjeno, se pravi, mora biti poklicni dramatik, scenarist, pisec radijskih iger. Pisanje dialogov zahteva, da te dialoge tudi slišiš uprizorjene in spremljaš reakcije publike. Če si predstavljamo, koliko časa običajno traja, da pride do uprizoritve gledališkega dela ali do snemanja filma, je jasno, da je pametna rešitev za dramskega pisca predvsem radijska igra. V radiu šumi in glasba nadomeščajo sceno in povezave prizorišč so bistveno olajšane, radijska igra tako odlično povzema dramske projekte, pri tem je posebej važno, da je za radijsko igro mogoče izbrati najspretnije igralce, se pravi, narediti prav sanjske zasedbe. Zanimivo: slovenski radio je potreboval dramatike, slovensko gledališča pa niti ne. Razlogov za to je najbrž veliko. Tudi slovenska televizija in film pravzaprav ne potrebujeta več dramatikov, kot je nujen minimum. Tako sem obema medijema zdi varneje. Igrani program radia potrebuje veliko odličnih igralcev. Dokler je radio dobro plačeval tudi manjše vloge in dokler igralcem, ki so redno zaposleni, niso dvignili plač, so dramaturgi na radiu lahko ustvarjali radijske igre res z izbranimi zasedbami, kar je bistveno olajšalo delo piscem, režiserjem, igralcem, izdelki pa so bili uspešnejši tudi pri široki publikli.

Nekaj deset let intenzivnega varčevanja je zmanjšalo število oseb v radijskih igrah, pripeljalo do poenostavitve zgodb in bistveno poslabšalo kvaliteto napisanih in potem še odigranih dialogov. Zmanjšanje honorarjev za glavne vloge je iz radijskih iger naredilo nekaj zelo naporenega za organizatorje in režiserje, zmanjšanje honorarjev za stranske vloge pa je radijske igre degradiralo na raven vsakodnevnih, precej poljubnih oddaj. Tako so radijske igre že davno izgubile sijaj umetnosti, kot se ta še vedno drži gledaliških predstav in filma. Dramatik bi moral napisati vsaj štiri radijske igre na leto, obenem bi moral radio ponavljati vsaj nekaj njegovih starih iger, da bi se dramatik kot pisec za radio lahko počutil trajno prisotnega na sceni. Temu že dolgo ni več tako.

Radijska igra doseže, če je predvajana v ugodnem terminu na prvem programu, nekaj deset tisoče poslušalcev, pa še vsake tri leta jo je mogoče ponoviti. Tu moramo poudariti, da gledališka predstava doseže deset tisoč gledalcev nekje pri tridesetih ponovitvah, pa tudi slovenski filmi dosežejo v večini primerov pet tisoč gledalcev in še nekaj tisoč na tujih festivalih. Razen svetlih izjem, seveda. Pri publikli zelo uspešna knjiga, praviloma mladinska, doseže nekaj tisoč izposoj v knjižnicah na leto, povprečje pa je nekaj sto izposoj na leto, po desetih in dvajsetih letih pa se število izposoj zniža na nekaj deset na leto. Ni razloga, da produkcija radijskih iger, in posebej še radijskih iger za mladino, ne bi bila za kulturno ministrstvo in za sam nacionalni radio prioriteta, bogato financirana, kadrovsko izjemno okrepljena in širokogrudno organizirana.

Vendar ni tako. Radio je bil zaradi široke publike, ki jo nagovarja, politično vedno zadržan in je vedno zelo previdno gojil satiro in komedijo. Kar seveda poslušalci opazijo in obojega po mnogih letih niti več ne pričakujejo. Pri radijskih igrah za mladino in otroke pa radio nikoli ni tvegalo niti toliko, kot tvega običajna mladinska književnost, ki vsaj poskuša načeti kakšne aktualne teme iz vsakdanjega življenja, pa četudi močno idealizirane. Tako so pravzaprav radijske igre

vedno bile nekakšni izdelki za zelo majhne, najrajši kar za predšolske otroke. Prav gotovo bi bilo koristno, če bi se uredništvo radijskih iger sistematično lotilo prelivanja otroške in mladinske književnosti v radijske igre in nadaljevanke. Vendar dramaturško zahtevna radijska igra razkrije mnogo več kritičnih mest in odpira več vprašanj kot običajna prozna pripoved, zato je tveganje, da bo rezultat prenosa dolgočasen, veliko.

Ko sem redno pisal otroške zgodbe in pesmice za radio, mi ni bilo težko na vsakih deset zgodbic ali pravljic najti kakšno, ki se jo je dalo spremeniti v radijsko igro, in to takšno, da je bil celo Ervin Fritz zadovoljen. Sam sem z lahkoto pisal zgodbice, pravljice, pesmice za otroke, dokler moji otroci niso zrasli. Otroke sem nujno potreboval, da so mi dajali razne ideje, pa tudi, da sem jim svoje dosežke lahko pripovedoval. Radijske igre za otroke sem skoraj vedno razvijal kot dramaturške projekte, kot igre, ki pač zastavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo po lastni formalni logiki in zato pač dajejo prostor igralskemu ustvarjanju. Namen radijske igre je ustvariti zapletene junake in zapletene dramske prizore in tako priti do večplastnih dialogov. Pri tem se je dogajalo, da se po mojem mnenju najbolj zabavne igre pri realizaciji niso najbolje posrečile. Odkrito rečeno, najboljši teksti so se velikokrat ponesrečili. Vzrok je preprost: kakršna koli igra mora ostati verjetna, kar pa lahko ostane samo, če se je izvajalci ne lotijo z vsemi topovi, če izvajalci iz nje ne skušajo na vsak način potegniti nekaj novega, nekaj poučnega, nekaj usodnega, nekaj enkratnega. Nekaj za na festivale in za nagrade.

Radijske igre za otroke delijo usodo mladinske in otroške književnosti, odrasli jih ne poslušamo, tako kot mladinskih pisateljev ne beremo ravno množično. Zato tudi kritik otroških radijskih iger tako kot kritik otroške in mladinske književnosti ni veliko. Česar pa danes ni v časopisih, to ne pridobiva sredstev na natečajih, kaj šele mimo natečajev.

Založba kaset in plošč navadno ni izdala otroških iger, ki niso imele posebej napisane in izvedene originalne glasbe, po možnosti z veliko dobro zapetimi pesmicami, taka oprema pa je draga in diskriminira vse posnete igre, za katere takšna oprema ni bila možna. Vendar kasete in cd-ji, ki jih je potrebno kupiti v knjigarni ali si jih sposoditi v knjižnici, delijo precej žalostno usodo knjig, preveč komplicirano jih je vedno znova iskati v družinskem arhivu nosilcev zvoka. Pač pa sem opazil, da radijske igre živijo svoje dodatno življenje na kasetah, ki jih posnamejo spretno vzgojiteljice v vrtcih ali učiteljice nižjih razredov. Radijske igre oživijo, ko postanejo del vzgojno-izobraževalnega sistema.

Težko izrazim tisto, kar se mi zdi najvažnejše: bojim se, da ne bom razumljiv. V zadnjih desetletjih je vsaka kulturna institucija razvijala svoje dogme okoli lastnega dela. Na primer, lutkovno gledališče je nekega dne izjavilo, da ne bo več delalo takšnih lutkovnih iger, ki bi jih televizija lahko kar posnela in predvajala. Kmalu za tem sem opazil, da jim niti najmenitnejših radijskih iger ni bilo mogoče ponuditi kot osnov za lutkovne igre. Potem, ko je radio desetletja dolgo prenašal adaptacije gledaliških dram in komedij, sem pač pričakoval, da bo kdaj mogoče tudi kakšno radijsko zgodbo uporabiti kot osnovo za gledališko komedijo ali dramo. Slišal sem za primere, ko je to šlo, ampak moje izkušnje s takšnim prenosi so zelo negativne.

Nobene od svojih precej številnih radijskih iger nisem uspel predelati v knjigo za otroke in mladino, kar sem nameraval in nekajkrat poizkušal. Ne zato, ker bi takšen prenos bil tehnično zapleten, pač pa dramska oblika, izpeljana iz tipično dramsko zamišljenega projekta, narekuje drugačen, formalno zahteven koncept

junakov, drugačno vrednotenje dogajanja in prinaša s sabo različne ravni možnih interpretacij, na primer mešanje tragičnih in komičnih prizorov, smiselnega in nesmiselnega. Tiste zahteve, ki so se meni in radijskim dramaturgom in režiserjem zdele nujne za uspeh otroške radijske igre in smo jih z velikimi napori tudi izpeljali, so za založbe odveč. Mladinska književnost, kakršno najraje proizvajajo mladinski pisatelji, pisateljice in številne založbe, se trudi, da bi prepričala še starše in stare starše, zato ne mara dvomnosti in posmehljivosti. Tudi skrbni uradniki radijskih iger so že davno izločili vsako tvegano produkcijo.

Uredništvo radijskih iger je v zadnjih desetletjih zmanjšalo število ponovitev radijskih iger. To je izredno huda napaka. Takšno varčevanje je skrajno škodljivo. Radijska igra, pa če je še tako sijajen pisateljski in igralski dosežek, ne more biti nekaj izbranega, tako kot to starši in šola pripisujejo knjigi. Mora biti nekaj velikokrat ponavljajočega se in dostopnega izjemno širokemu občinstvu. Igrani dialogi so nujni za razvoj in varovanje jezika.

Tako sem naštel nekaj razlogov, zaradi katerih po mojem mnenju danes ni ekonomično pisati istočasno za gledališče, radio, televizijo, film, založbe in prav tako ni ekonomično adaptirati tekstov iz katerega koli od teh medijev v druge medije, pa čeprav smo to vedno počeli in je to prispevalo k popularnosti posameznih tem in posameznih avtorjev ter prihranilo veliko truda. Danes se ne splača biti dramatik. Mediji so krenili vsak po svoje, ker so uredništva krenila vsak svojim dogmam naproti.

Ponavljam: če se pisatelju ne splača biti dramatik širokega spektra, potem bodo rezultati plod srečnih naključij in zato precej redki.

Mogoče je čas radijskih iger za otroke minil. Tako kot je v nekaj desetletjih minil čas za domače komedije in drame, ki so zgolj še nujen vljudnostni dodatek k letnim gledališkim repertoarjem.



Franček Rudolf



Jana Kolarič

Jana Kolarič
Ljubljana

NEKAJ KONKRETNIH REŠITEV UPRIZORITVENIH PROBLEMOV NA PRIMERU RADIJSKE IGRE *ODISEJA 3000*¹

Pri radijski igri dojemamo izvedbo samo s sluhom: poslušamo razgovore dram-
skih oseb, njihove songe, spremno glasbo in razne zvočne učinke. Zvoki in šumi
so pri radijski igri tudi edini pripomočki, ki dajejo poslušalcu vtis o prizorišču,
torej kraju dogajanja. Ker nekako nadomeščajo odrsko kuliso, jih imenujemo tudi
‘zvočna kulisa’.

Zvočna kulisa

Oblikovanje zvočne kulise ponuja ustvarjalcem radijske igre skoraj neomejene
možnosti. Ni treba posebej poudarjati, da je vsaka, pa naj bo še tako razkošna
zvočna izvedba, vselej cenejša od katerekoli ‘resničnostne’ (bodisi gledališke ali
televizijske ali filmske izvedbe) s konkretno sceno, kulisami, rekviziti, kostumi
itd. Zato je radijska igra kot nalašč primerna za takšno tematiko, ki bi bila zaradi

¹ *ODISEJA 3000* Jane Kolarič je leta 2007 prejela 1. nagrado Radia SLO za radijsko igro za
otroke.

Podatki o ustvarjalcih:

Režija: Andreja Kovač

KOTLET, vesoljski pes – FANTOVSKI GLAS (Andrej Murenc)

ŠTRUCA, vesoljska muca – DEKLIŠKI GLAS (Metka Jurc)

ČMRLJ, vesoljski črpalkar – MOŠKI GLAS (Jaki Jurgec)

PRVA, DRUGA in TRETJA VEVERICA – 3 različni ŽENSKI GLASOVI (Metka Jurc in
Andrej Murenc)

REKSI, zemeljski pes – MOŠKI GLAS (Kristijan Ostanek)

Zvočna oprema, ton in montaža: Sašo Romih

Posneto v studiu Radia Maribor, marca 2008.

Producent: Radio Slovenija, Uredništvo igranega programa.

Jana Kolarič je diplomirala iz televizijske in filmske režije. Piše poezijo, prozo in drama-
tiko. Pri založbi Tuma je realizirala zamisel o dramski zbirki Primadona – zbirki tekstov s
podrobnimi uprizoritvenimi navodili, posebej primernimi za šolske razmere.

Kratka zgodba *Barva marsovskih hlač* je bila izbrana na natečaju slovenske sekcije IBBY
kot predstavnica Slovenije v svetovni mladinski antologiji, ki bo izšla v Indiji.

ogromnih realizacijskih stroškov vsaj v slovenskih razmerah čisto nedosegljiva. Idealna je npr. znanstvena fantastika, razna potovanja z raketo po vesolju, prihodnost, tudi davna preteklost itd. Pri radijski igri, kjer ni stroškovnih omejitev, kakršne narekuje materialni svet, lahko damo avtorji prosto pot vsej svoji domišljiji.

To dejstvo sem izkoristila tako pri izbiri tematike za svojo radijsko igro *Odiseja 3000* pri izbiri prizorišča – celotno vesolje s svojimi zvezdami, planeti in kometi, notranjost vesoljske ladje, naša matična Zemlja v daljni prihodnosti.

Ko avtor določi svoji igri te krajevne in časovne koordinate, pa njegovo delo s tem še ni opravljeno. Ne more se zanašati na to, da bo kasneje pri realizaciji tako ali tako za vse poskrbel režiser. Priporočljivo je, da že avtor sam predvidi kar največ zvočnih učinkov, ki posebej karakterizirajo prizorišče njegove igre. Če je npr. prizorišče podeželje med poletno nevihto, je dobro, da konkretno zapiše, kje naj zagrmi, kje močneje zapiha veter, kje se zasliši škropotanje dežja ...

Navajam primer didaskalij iz *Odiseje 3000* za prikaz pristanka na novem planetu:

Vesoljska potovalna glasba.

PRELIV

Glasba se najprej upočasni in nato – po malce drugačnem pristajalnem manevru kot prvič – čisto zaustavi.

Kakšne naj bodo radijske dramske osebe?

Radijskih dramskih oseb naj bo hkrati v prizoru čim manj. To je nujno zato, da ostane situacija pregledna in da se poslušalec ne začne izgublјati. Kajti brž ko se začne spraševati, kdo je sploh ta, ki trenutno govori, lahko izgubi rdečo nit in z njo smisel izrečenega med nastopom te osebe.

Primer iz *Odiseje 3000*:

V tej igri je maksimalno število oseb, ki so v nekem prizoru hkrati navzoče, pet. V prizoru med pristankom na Planetu tort so hkrati: Pes Kotlet, Muca Štruca in tri tortne veverice: Prva, Druga in Tretja. Če uporabimo več likov iste vrste (tukaj veverice), moramo poskrbeti, da se bodo med seboj res razlikovali.

In tako smo prišli do skoraj najpomembnejše zadeve, ki jo mora upoštevati avtor radijskih iger – do poslušalčeve možnosti razlikovanja dramskih oseb. V ta namen naj bodo te kar najbolj različne. Dobro je predvideti vsaj po starosti in spolu različne like: stavec, deklica, najstnik, ženska, zelo močan moški (z basom!).

Ker se osebe ne morejo razlikovati vizualno, naj bo čim bolj raznolika njihova govorica. Zelo hvaležen zvočni material predstavljajo živali. Igralci njihovih likov si lahko obilno pomagajo s posnemanjem njihovih prepoznavnih glasov. Celo živali, ki se v resničnosti sploh ne oglašajo, npr. veverice, ribe, hobotnice in drugo, se v radijski igri lahko izražajo na specifične, seveda izmišljene načine.

Primer iz *Odiseje 3000*:

Za razlikovanje sem poskrbela tako, da so dramske radijske osebe naslednje živali, ki jih poslušalec že pozna in ima torej o njih že vizualno predstavo: pes, mačka, čmrlj ('bzzzzz'), veverica. Glede na to, da je pes Kotlet glavna oseba in

da bo kasneje, ko se v zaključnem prizoru pojavi še zemeljski pes Reks, potrebno dodatno razlikovanje, se nisem zadovoljila s klasično glasovno karakterizacijo psa, torej z laježem, temveč sem mu dodala še individualno govorno značilnost: Kotlet pogosto govori tako, da zmedeno in nenamerno zamenjuje vrstni red besed. Včasih je to lahko tudi pripomoček za ustvarjanje komičnih efektov, vendar je ta funkcija tokrat bolj mimogrede – osnovni namen je karakterizacija in prepoznavnost lika.

Primer iz *Odiseje 3000*:

KOTLET: Ven morava, da si nabaviva zadostno hrano količine, hočem reči – zadostno količino hrane. Saj se strinjaš, kajne?

Še en primer:

KOTLET: Pri nas dobimo tablete skupaj z barvami v živih sličicah, hočem reči – s sličicami v živih barvah, in te sličice nam povedo, katero hrano jemo. Vidiš, tako imamo tudi tablete s sličico čokoladne torte pa tablete s sličico orehove torte pa ...

Naj strnem: za karakterizacijo so dopustne in priporočljive kakršne koli individualne lastnosti govora, tudi in predvsem značilne govorne motnje: npr. jecljanje, sesljanje, pogrkovanje (vse to že samo v okviru knjižnega jezika, da o bogastvu različnih slovenskih dialektov sploh ne govorimo). Tudi tujce je mogoče precej dobro označevati z vrivki iz tujih jezikov ali z izgovorjavo slovenskih besed na tuj način. Nekateri radijski izvajalci to mojstrsko obvladajo in škoda bi bilo, če avtorji že pri pisanju tega ne bi predvideli. Seveda pa ni treba pretiravati. Več je lahko hitro preveč!

Dodaten pripomoček za razlikovanje oseb je tudi kar najpogostejše medsebojno imenovanje radijskih dramskih oseb z lastnim imenom (Ančka, Miha ...) ali življenjsko vlogo ali nazivom. Primeri:

Ampak, mama ... Pokažite mi to, gospod policist! Kot ukazujete, vaše veličanstvo! ... Kdo pa ste? – Tortne veverice.

Ena od možnosti za boljše razlikovanje oseb so tudi večkratni predstavitveni songi.

Primer iz *Odiseje 3000*:

KOTLET (*poje*): Pes sem, pasme stezosled,
kličejo pa me – Kotlet.

ŠTRUCA (*poje*): Pravijo mi muca Štruca,
ki vam hišo miši spuca,
če vam ta podatek nuca.

Karakterizacija dramskih oseb je pri radijski igri še pomembnejša kot v dramatiki. Poseben problem izražanja z zvoki je prav gotovo čutenje radijske dramske osebe. Kaj ta v določenem trenutku čuti, kako se počuti? Gre za informacijo, ki jo pri vizualni igri (gledališki ali TV) dobimo največkrat kar sproti, ne nujno s samo glasovno interpretacijo, temveč z mimiko, izrazom obraza, očmi, s kretnjo roke, s kakšnim drugim minimalnim fizičnim premikom, ki je v realnosti povsem brezšumen. Kaj pa storimo pisci pri radijski igri? Ne gre drugače, kot da se

trudimo sproti izumljati posebne načine, kako podati različna stanja čutenja in se pri tem izogniti deklarativnemu opisu v slogu: 'Zdaj se počutim tako in tako ... čutim to in to ...?'

Potrebno se je omejiti samo na bistveno, na najznačilnejše, kar pomeni napraviti strogo selekcijo vsega nepotrebnega, odvečnega, kar bi poslušalca lahko zmotilo.

Primer iz *Odiseje 3000*:

KOTLET (*zase*): Zdaj se izkaži, stezosled,
in izvrtaj kakšno jed!
Izvohljáj, moj spretni smrček,
za pod zob pošten prigrizek!

ŠTRUCA (*zase*): Stikam naokrog kot hrček ...
(*Kotletu glasno*) Nič nikjer ni – razen mize!

(*Sledijo hitri koraki pasjih in mačjih tačk do neke oddaljene točke. Kotlet se zadihano slini – očitno ob nečem okusnem na pogled.*)

ŠTRUCA (*ga zadrži*): Stop! Poslušaj moj nasvet:
najprej uživajva razgled!

KOTLET: Srečo sva imela spet:
tole tortni bo planet!

ŠTRUCA (*se oblizuje*): Tale z jagodovo kremo
pesniško mi vzbuja vnemo!

KOTLET (*se slini*): Kakšna rahla, zlata žolca;
se po njej vnaprej mi kolca!

Komentar: zgoraj imamo primer, ko sta apetit in poželenje po hrani izražena s sopihanjem in slinjenjem. Za psa in mačko je to seveda sprejemljivo, pri ljudeh bi bilo izraziti tek s pomočjo zvoka in šuma seveda bistveno težje ali celo nemogoče. No, kot zadnja rešilna bilka nam vedno preostane še dobra igralska interpretacija, ki jo zna iz nastopajočih izvabiti spreten režiser. Priporočljivo pa je, da tudi način interpretacije predvidi že avtor v didaskalijah.

Akcija oziroma dogajanje

je v radijskih igrah največji uprizoritveni problem. Obstaja sicer nekaj konvencionalnih znakov, ki simbolizirajo neki dogovorjeni pomen, na primer trkanje na vrata pomeni, da je nekdo prišel (čeprav se danes redko trka), glasni koraki po podu pomenijo premik (čeprav morda oseba v realnosti sploh ne povzroča tolikšnega ropota ali je celo obuta v copate), ropot vrat pomeni odhod/prihod ...

Za zvočno upodobitev približevanja in oddaljevanja sledimo preprosti fizikalni logiki – gibanje od glasnejšega zvoka k tišjemu pomeni oddaljevanje, od tišjega h glasnejšemu pa približevanje. Kar je spredaj, je glasnejše od tega, kar je zadaj. Po enakem principu ponazorimo tudi povečevanje in zmanjševanje.

Včasih so imeli za delanje zvokov posebne pripomočke (efekte so izvajali kar sami igralci po sprotnem navdihu, improvizirano), danes obstaja zelo bogat arhiv zvočnih efektov. Vnos je v izvedbenem smislu preprost (s pomočjo računalnika), a spet velja: avtor naj jih raje vnaprej predvidi.

Nekaj možnosti za prikaz dogajanja:

Opisovanje, ki ga izvajajo same osebe v medsebojnem dialogu, je najpogostejša rešitev za dogajanje v radijski igri, vendar pa ne učinkuje realistično in prepričljivo.

Poročilo oz. komentar očitavca s kraja dogajanja (princip radijske igre Orsona Wellsa *Vojna svetov*); sem bi sodila tudi predstavitev dogodka na način poročanja s športnega tekmovanja (npr. nogometne tekme). Stopnja prepričljivosti je zelo visoka – kar spomnimo se splošne panike po Wellsovi igri!

Komentiranje navzočega zbora (po vzoru antične tragedije ali komedije) je danes manj v uporabi, vendar lahko pri spretnem avtorju daje dobre učinke.

Dogajanje, razvidno iz dialogov, z jezikovnimi pripomočki: velezniki (npr. Daj, udari! Skoči! Pridi k meni! Prinesi to in to! Napravi to in to!) in medmeti kot odzivi na že izvedeno dejanje (au, hop, joj). Tudi tu je stopnja prepričljivosti visoka, tak dialog deluje življenjsko.

Primer (iz *Odiseje 3000*) za akcijo, ki se je nameravala zgoditi, pa se ni zgodila (osebno se mi zdi to najbolj zapleten problem za zvočni izraz):

(Pes Kotlet in muca Štruca sta se med pogovorom že čisto približala mizi. Zdaj so torte na dosegu njunih tačk. Še hip in ... Koraki zastanejo.)

ŠTRUCA (*nenadoma neodločno*): Ampak, torte so – čigave?

KOTLET (*brezskrbno*): Eh, gotovo dar narave!

(*spodbudno*) Brez skrbi na mizo, hop!

PRVA VEVERICA: Ukazujem vama: stop!

(Zvočni efekt, ki pomeni presenečenje. Slišati je jezno mrmranje treh veveric.)

Dodajam še primer (iz *Odiseje 3000*) za prizor obmetavanja s tortami, torej zelo komičnega dogajanja, dobro znanega iz filmskih burlesk ali iz cirkuških nastopov, vendar radijsko zahtevnega.

KOTLET (*zarotniško*): Boljši, Štruca, 'mam načrt: tortam bo pogrnil prt!

(Kotlet in Štruca stakneta glavi in se tiho posvetujeta o svoji prihodnji taktiki – šušljanje. Na žvižgajoči znak Prve veverice se začne tekma ... Zvočni efekti frčanja tort skozi zrak: Fijuuu! Fijuuuuuuuu! ... Kotlet in Štruca uresničujeta načrt: namesto v koš mečeta torte drug drugemu v – usta. Zadelek je vedno pospremljen z zvočnim efektom zadovoljnega cmokanja. Veverice bezljajo sem in tja – hitro drobencljanje številnih korakov – in sploh ne pridejo do tort, o čemer pričajo njihovi razočarani vzdih in kriki.)

ŠTRUCA: Jagodna bo za začetek!

(*jo vrže Kotletu*) Na, ujemi!

(Zvočni efekt letenja torte po zraku: Fijuuuu!

Kotlet ujame torto v gobec in zamljaska.)

Lep zadelek!

KOTLET: Zdaj pa čokoladno v koš!
(jo vrže Štruci) Glej, da jo ujela boš?!

*(Zvočni efekt letenja torte po zraku: Fijuuuu!
Štruca ujame torto v gobček in zamljaska.)*

ŠTRUCA: Merim ti naravnost v glavo
s to orehovo, hrustljivo!

(Fijuuuu ... Nato zvočni efekt trojnega skoka – vse veverice se poženejo kvišku, da bi prestregle met torte, a zaman – troglasni vzdih razočaranja.)

Če sem doslej naštevala le primere o zahtevnosti radijskega medija, torej čeri, na katerih nam najhitreje spodrsne, naj za konec omenim še dve pomembni prednosti.

Sanje, more, fantazije ...

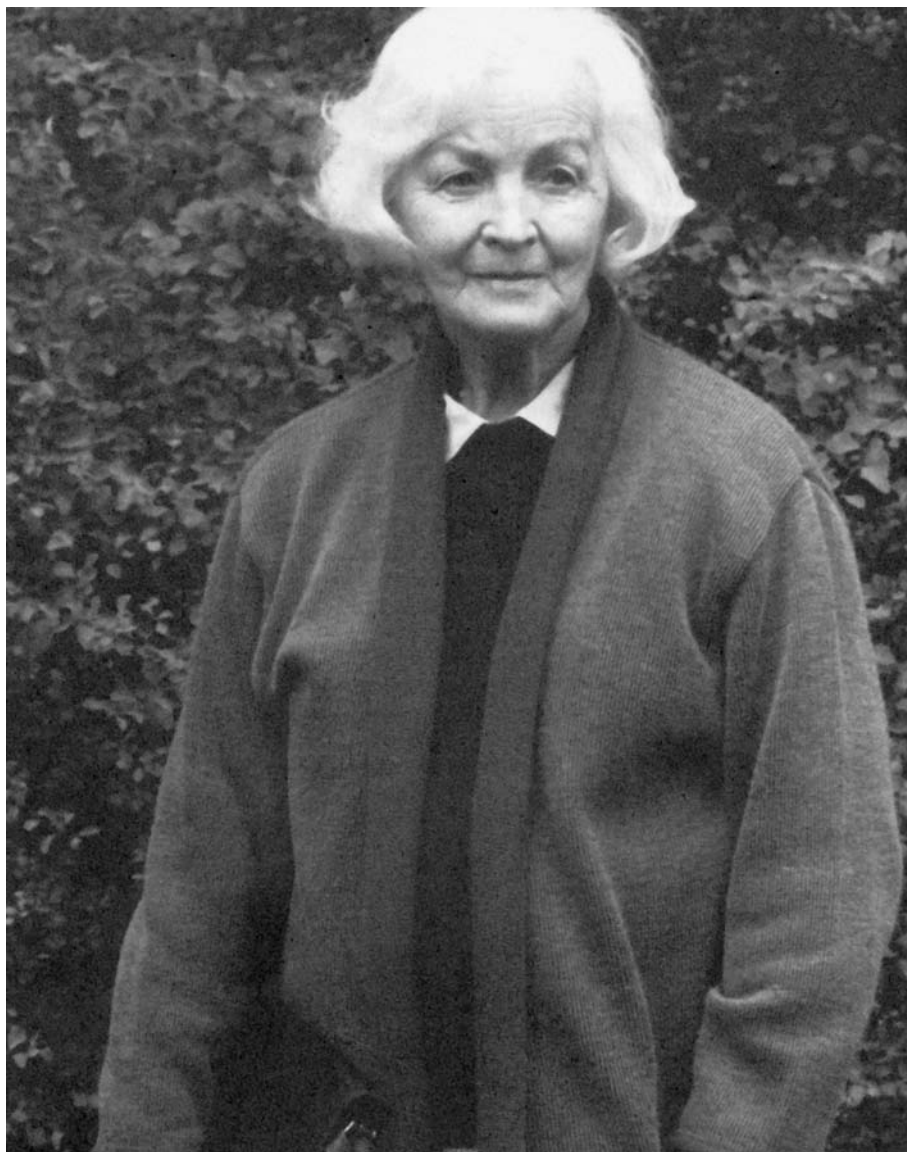
Radijski medij s svojimi mehкими zvočnimi prelivmi, možnostmi odmeva in drugimi popačenji realnega zvoka je pravzaprav idealen za prikazovanje vsakršnih psiholoških pojavov in dogajanja v glavi (tako normalnega kot patološkega). To je področje, kjer ustaljeni recepti ne obstajajo, ker velja pravilo, da je dovoljeno vse. Bolj je neko izrazno sredstvo 'odštekano', nenavadno, čudno, eksperimentalno ..., boljše je., Radijska igra je skratka področje širokih, skoraj neomejenih možnosti.

Rešilna montaža

V spodbudo vsem zdajšnjim in prihodnjim avtorjem naj izdam še naslednjo skrivnost. Značilnost radijske igre je tudi ta, da se marsikaj dá izboljšati še v zadnji uprizoritveni fazi, torej pri montaži. Možno je izrezati vse govorne 'kikse', tudi predolge dele besedila, ki morda motijo ritem ... Montažne reze je veliko lažje napraviti kot pri posnetem slikovnem gradivu za TV igro, ki ima spet svoje zakonitosti in bi se posegi v obliki nenadnih preskokov hitro opazili. A vsekakor je bolje misliti na končni slušni vtis že v fazi pisanja besedila, saj si tako radijski avtorji namreč povečamo možnosti, da bo sploh kdaj prišlo do uprizoritve.

IN MEMORIAM

KRISTINA BRENKOVA
(22. 10. 1911 – 20. 11. 2009)



Fotografija iz knjige Berte Golob *Do zvezd in nazaj. Srečanja z mladinskimi pisatelji* (Mladinska knjiga, 1995)

ZGODBA O KRISTINI BRENKOVI JE ZGODBA O KNJIGAH ZA OTROKE NA SLOVENSKEM

V tem današnjem preobilju, ko knjige vznikajo kot gobe po dežju in je žal njihova količina (pre)večkrat pomembnejša od pretehtanosti izbora in kakovostne vsebine, bi morala biti njena zgodba v navdih čisto vsakomur, ki se v teh krajih poloti ukvarjanja s knjigami za otroke.

Čeprav so otroške knjige izhajale že v desetletjih pred drugo svetovno vojno, je bila namreč Kristina Brenkova tista, ki si je tako rekoč izmislila založništvo za otroke na Slovenskem, mu dala načrtnost, obliko in vsebino, ki je še danes za zgled. Kot prva urednica Mladinske knjige je v vsesplošnem pomanjkanju, ki je vladalo po vojni, nemudoma poslala v svet drobne knjižice s črno-belimi ilustracijami, sodelovala je tudi pri nastanku revije *Ciciban*. K pisanju knjig za otroke je znala nagovoriti večino vidnejših pisateljev tistega časa, od Prežihovega Voranca do Franceta Bevka, zraven je povabila še najboljše slikarje, od Marlenke Stupica do Franceta Miheliča. Zanjjo zelo značilne so besede, s katerimi je na nekem sprehodu spodbudila Prežihovega Voranca, da je dal na papir zgodbo iz svojega otroštva, o kateri ji je pripovedoval: »Voranc, napiši za otroke to milo, resnično zgodbo.« In je res kmalu zatem napisal *Solzice!*

Že leta 1949 je Mladinska knjiga začela za najvidnejše dosežke podeljevati tudi Levstikovo nagrado, ki je ustvarjanju za otroke (do)dala novo težo.

Kmalu so prišle tudi barve, pa zbirke (prva med njimi, Čebelica, je vzletela leta 1953, sledile so zbirka ljudskih pravljic z vsega sveta Zlata ptica, pa Mladi

oder, Cicibanova knjižnica ...) in seveda slikanice, na stotine najlepših slikanic. Te so se tiskale v za današnji čas nepredstavljivih nakladah, brali in gledali pa jih niso samo slovenski otroci, temveč so po zaslugi uredničine iznajdljivosti izhajale v številnih evropskih jezikih, od nemščine do lužiške srbsčine in esperanta. Preko tristo se jih je nabralo!

Pionirsko uredniško delo je ves čas dopolnjevala z nacionalno pomembnimi avtorskimi projekti, s katerimi je zapolnjevala eno vrzel za drugo, predvsem so bile to zbirke ljudskih pravljic in pesmic (*Babica pripoveduje, Pojte, pojte, drobne ptice, Slovenske ljudske pravljice ...*), ki še danes sodijo v železni repertoar tako rekoč vsakega tukajšnjega otroštva.

Seveda ni presenetljivo, da je tudi osrednji lik proze, ki jo je pisala Kristina Brenkova, prav otrok. Objavljala je že v predvojnih revijah, v knjigi pa je najprej objavila gledališke igre, leta 1960 pa premalo cenjeni prozni prvenec *Golobje, sidro in vodnjak*, v katerem je med drugim ovekovečila vzdušje v povojni Ljubljani, tako kot je v nekaj knjigah avtobiografskih črtic (*Prva domovina, Moja dolina*) poustvarila svet rodne horjulske doline. Vojna jo je odločilno zaznamovala. Ta čas si je, kot je zapisala Marjana Kobe, »dokončno izbrusila posebno socialno občutljivost, ki jo izpričujejo vsa njena dela, dramska in prozna«. Opus, ki nam ga zapušča, je enkrateno, značilno njen in samo upamo lahko, da ga bo čas postavil na mesto, ki mu gre.

Andrej Ilc

UTRINKI SPOMINOV NA DR. KRISTINO BRENKOVO

Moji spomini na gospo Kristino Brenkovo segajo v sredo 60. let prejšnjega stoletja, ko sem kot sveža diplomantka ljubljanske komparativistike začela svojo poklicno pot v ljubljanski Pionirski knjižnici. Gospo Kristino sem sicer bolj na daljavo poznala že od prej, saj je bila ta opazno kultivirana, zadržano elegantna gospa prijateljica moje mame: obe intelektualki z doktorskim nazivom – gospa Kristina iz pedagoških ved, moja mama, anatomka, iz medicine –, s katerim se nista nikoli javno ponašali.

Poblizje sva se z gospo Kristino spoznali, ko sem kot novopečena bibliotekarka v ljubljanski Pionirski začela sodelovati z založbo Mladinska knjiga s pripravljanjem predlogov za prevode iz svetovne mladinske književnosti za njeno uredniško področje in za zbirko Knjižnica Sinjega galeba, ki jo je v tistih časih skrbno urejal pesnik in prevajalec Ivo Minatti. Od takrat sem tudi redno sedela na tiskovkah založbe Mladinska knjiga, ki so jih največkrat prirejali skupaj vsi trije vodilni uredniki: gospa Brenkova kot urednica knjižnih zbirk za otroke od predšolske dobe do nekako 9., 10. leta, Ivo Minatti kot urednik zbirk za mladino med 10. in 14. letom in Uroš Kraigher kot 'poosebljena' znamenita zbirka Kondor, namenjena gimnazijski in študentski ciljni publikii. Lepo je bilo videti, kako uigrana, visoko profesionalna in obenem prijateljsko povezana tovarišija so bili: gospa Brenkova je oba kolega večkrat pol v šali pol zares poimenovala »moja viteza«!

Spominjam se tudi, da si v njeni uredniški sobici v ljubljanskem Konzorciju zmeraj naletel na znane osebnosti iz slovenskega sveta kulture: pri njej sem bila predstavljena srebrnolasemu šarmantnemu Francetu Bevku, pa mili Eli

Peroci, pesnikoma Pavčku in Koviču; slikarke-illustratorke Marlenko Stupica, Lidijo Osterc, Ančko Gošnik-Godec pa imenitne slikarje Franceta Miheliča, Marija Preglja, Jožeta Ciuho in druge sem videvala 'v živo' v delovnem okolju urednice dr. Brenkove, v katerem se je kar iskriilo od vizij in ustvarjalne vneme.

Ko sem leta 1964 bila štipendistka Mednarodne mladinske knjižnice (Internationale Jugendbibliothek) v Münchnu, ki jo je takrat vodil dr. Walter Scherf, je münchenska knjižnica na otvoritev vsakoletne obsežne razstave najaktualnejšega mladinskega knjižnega gradiva iz posameznih držav sveta kot običajno povabila ugledne svetovne založnike. Takrat sem od blizu lahko opazovala, kako se dr. Brenkova tika z uredniki najelitnejših, najprodornejših, največjih založniških hiš iz mednarodnega prostora: prav ta mednarodni strokovni status in uredniški ugled je dr. Brenkovi tudi pomagal, da je z večjezičnimi koprodukcijskimi izdajami kot prva urednica na Slovenskem slovenski slikanici uspešno utirala pot v svetovni literarni prostor.

Posebej se mi je vtisnil v spomin njen nastop na mednarodnem simpoziju o mladinski književnosti, ki je z zelo močno mednarodno pisateljsko zasedbo potekal leta 1965 v Ljubljani in mu je predsedoval Josip Vidmar, tedaj predsednik SAZU. Dr. Brenkova je bila med glavnimi organizatorji, hkrati pa je imela odmeven referat o stanju v naši mladinski književnosti in o viziji razvoja mladinskega založništva pri nas. Govorila je suvereno, sugestivno in v brezhibni nemščini (referati so bili simultano prevajani), v odmoru pa se je spet sproščeno tikala s strokovnimi 'špicami' iz tedanjega evropskega raziskovalnega sveta:

Frau Doktor gor' Frau Doktor dol' – vsak tuji udeleženec si je želel trčiti z njo.

Spominjam se, kako se je njen mednarodni ugled urednice, pisateljice in prevajalke potrdil leta 1966, ko je v Ljubljani potekal kongres Mednarodne zveze za mladinsko književnost (IBBY), na katerem je Tove Jansson prejela Andersenovo medaljo. Predsednica IBBY (vseh tedaj obstoječih nacionalnih sekcij!) je bila takrat Zorka Peršič, direktorica založbe Mladinska knjiga, kar že samo po sebi ni bilo od muh. Toda v slovenski delegaciji je posebej izstopala gospa Brenkova: potem ko se je drobcena pisateljica in ilustratorica Tove Jansson s sijajnim govorom v imenu svojih Muminov zahvalila za počastitev, ji je Kristina Brenkova kultivirano, kot je znala le ona, izročila šopek, nato pa sta se sproščeno prijeli pod roko in se podali na ogled knjižne razstave v osrednjih prostorih Mestne hiše, kjer je potekal kongres. Sledila sem jima in ujela, kako gospa Kristina razstavljene knjige gostji pojasnjuje v nemščini, ustvarjalka finskega rodu pa ji odgovarja v angleščini. Na videz dve anonimni naključni obiskovalki knjižne razstave, v resnici pa veliki osebnosti iz sveta mladinske književnosti.

Dvomim, da si je dr. Kristina Brenkova dovolila Tove Jansson govoriti tudi o svoji lastni pisateljski ustvarjalnosti: brez lažne skromnosti je kot prava intelektualka vanjo do konca dvomila. Toda čeprav njen opus še ni bil znanstveno temeljiteje analiziran in ovrednoten, ima v očeh stroke že danes nespregledljivo mesto v slovenski mladinski književnosti. Na eno izmed njenih pionirskih pisateljskih inovacij, tematskih in slogovnih, pa bi si vendarle dovolila opozoriti tudi v okvirih pričujočega spominskega zapisa.

V realistični prozi Kristine Brenkove izstopa zbirka drobnih črtic z naslo-

vom *Golobje, sidro in vodnjak*, prvo pisateljičino prozno delo, ki je izšlo v knjižni obliki leta 1960, nastajalo pa je v 50. letih. V tistih davnih časih najdete tematizacijo enostarševske družine oziroma ločene matere samohranilke samo v navedenem proznem delu Kristine Brenkove. Ločitvena problematika in samohranilstvo, ki je dandanes standardna tema v t. i. problemski literaturi za mladino, je bila v času nastanka psihološko izbrušenih črtic *Golobje, sidro in vodnjak* v slovenski mladinski prozi čisti novum. Prav tako novum je bil pisateljski postopek v obliki generacijsko presenetljivo sproščenih dvogovorov matere samohranilke (mamaočka) s sinom oz. njenih nagovorov nanj.

Domnevam, da se je Brenkova kot poznavalka slovenske mladinske književnosti na tihem zavedala inovativnosti in kakovosti tega svojega proznega besedila, zagotovo pa ga je imela rada. To sklepam iz telefonskih pogovorov okrog leta 2000, ko sem z urednikom Andrejem Ilcem sestavljala antologijo njene kratke proze, ki je ob njeni devetdesetletnici izšla z naslovom *Obdarovanja* (2001): zelo se je namreč razveselila, ko sem ji poročala, da bo to delo uvrščeno v antologijo – in to na prvo mesto.

Telefonske pogovore z njo sem zelo cenila: zmeraj sem počakala, da je poklicala ona, kadar je bila pač v formi. Iz njej tako ljubih strokovnih logov sva ponavadi prešli v osebnejše sfere, tudi v njene spomine na mojo pokojno mamo – in kar na lepem me je začela tikati. To so moji najdražji spomini na dr. Kristino Brenkovo, zaresno gospo, pokončno intelektualko, tankočutno urednico, pisateljico in prevajalko, ki za zmeraj ostaja del slovenske duhovne aristokracije.

Marjana Kobe

OCENE – POROČILA

KAKO NORA JE V RESNICI
FLISARJEVA NORA DEŽELA?

Evald Flisar: *Alica v nori deželi*. Vodnikova založba (DSKG) in Sodobnost International, Ljubljana 2008

Če ste v dvomih, ali gre za *tisto* Alico ali ne – gre. Recimo. Trenutno je stara dvanajst, za sabo ima gimnazijo in tri fakultete, pred sabo pa strica, profesorja Skočirja, ki nehote povzroči, da se znajdeti na obali Poterunje. Poterunija je seveda nora dežela iz naslova, kjer ju pričakata gospod Pots, ki mu ni do šale, in Potsy-Wotsy z bebastim nasmehom, razpotegnjenim širom po obrazu. Gospodarstvo Poterunije, ki mu je, kljub temu da se utegne zdeti suhoparno, na tem mestu vendarle potrebno nameniti nekaj besed, temelji na *poti* (s poudarkom na o, se ne sklanja!), posebni snovi, iz katere je izdelano – vse. Poleg *poti* ima Poterunija šefa urada za izdajanje vstopnih dovoljenj tujcem, ki obležijo na njihovih plažah, komite za izmišljanje neumnih pravil, državni načrt (ki predvideva čim več prometnih nesreč), poti mrzlice in podobno, skratka (skoraj) vse, kar potrebuje država. Če zamižimo na eno oko in drugega pripremo, je ena sama stvar v tej ljubi Poteruniji, ki vrlim Poteruncem hodi na pot – država je na trhljih temeljih, tako v prenesenem pomenu besede kot dobesedno; v tovrstni izenačitvi že utegnemo prepoznati prvega med mnogimi Flisarjevimi komičnimi prijemi. Prav tako Potsy-Wotsy pravzaprav ni le en sam, ampak je predvsem živo utelešenje posledic neprebolene poti mrzlice – če

po njej slabo okrevaš, postaneš potsy-wotsy, kar se zdi ob pogledu na Potsy-Wotsyja že za povprečno inteligentnega človeka hud udarec, vendar Potsy-Wotsy zagotavlja: »Lepo je biti potsy-wotsy. Nobene skrbi. Nobenih naporov.« Najbrž ni težko ugotoviti, da je Potsy-Wotsy, sploh v kombinaciji z drugimi, simpatična komična figura, ki se ji brez zadržkov in slabe vesti smejimo.

Poterunija sicer deluje sivo in zaprašeno, vendar pa je njen videz v popolnem nasprotju z dogajanjem, ki je mestoma prav napeto, vseskozi pa podloženo z akcijskimi momenti, kar je ob destruktivno vzgojenih Poteruncih kratkomalo neizogibno. Gre namreč za to, da se že omenjani državni načrt ne omejuje le na razbijanje ropotomobilov, pač pa podpira tudi vse ostale oblike razbijanja, po logiki: »/.../ je treba vse hitreje uničevati tisto, kar jim uspe izdelati, in hkrati vse hitreje izdelovati tisto, kar morajo vse hitreje uničevati.« Poti logika je sicer pogosto izjemno svojstvena in jo je težko povsem zapopasti (nedoslednosti oz. protislovja in presenečenja sicer resda otežujejo življenje Alici in stricu, ampak včasih je pač treba misliti tudi na bralca, kajne), vendar v tej točki sumljivo zasmrdi po logiki potrošniške družbe. In tako zgodbo, ki smo jo imeli sprva za zgolj nadvse kratkočasno fantazijsko dogodivščino, v kateri si je dal Flisar duška in jo naselil z vsemi posrečeno odbitimi idejami, ki so mu padle na pamet, naenkrat (lahko, ni pa nujno) začnemo brati kot kritiko sodobnega družbenega ustroja, zavoljo transparentnosti grote-

skno priganega čez mejo normalnega. Poterunija kot antiutopija? Sicer pa itak vemo, da je linija med normalnim in norim sila tanka. Tudi če smo se na začetku še pustili zapeljati naslovu in na Poterunijo gledali kot na noro deželo, takšno branje na sklepnih straneh problematizira Aličin stric, ko razmišlja o usodi svoje nečakinije: »Naj pobegne iz te nore dežele v kakšno boljšo, zabavnejšo. V kakšno, ki je nekoliko manj podobna večini dežel na svetu.«

Povsem razumljivo je, da se ubogemu stricu, ki se je namenil postavljati na noge sesuto gospodarstvo Trinidada in Tobaga, pristal pa v otoški državi, ki se ji ne sesuva le gospodarstvo, ampak se sesuva kar sama vase, življenje v njej ne zdi zabavno in povsem verjetno je, da bi se mu trditev, da se je bralec vendarle zabaval, zdela sebična. Ampak dejstvo je, da Flisarjevo pisanje zabava, celo tako, da se utegne bralec vsaj nekajkrat na glas zasmejati, kar, se ve, ni kar tako. Poleg že omenjenega, komičnost izhaja tudi iz trkanja dveh močnih egov, Aličinega in stričevega, ki jima pikrost, odrezavost in duhovitost nikakor nista tuji, iz združevanja (vsaj na ravni jezika) konvencionalno nezdržljivega ali celo nasprotnega («... medtem ko je bil stric Skočir kljub nizki rasti možakar, da ne pretiravamo, strahotnega obsega.«, »Dolgoročno, in to je lahko že čez nekaj dni ...«) in iz komentarjev, kakršen je na primer tale: »Izgubiti junaka na koncu zgodbe je na trenutke neizogibno, izgubiti ga takoj na začetku je, milo rečeno, nedopustno.« Ne samo z naslovom, tudi z duhovitostjo Flisar sledi duhu Carrollovega pisanja, prav tako v nekaterih vsebinskih detajlih, nenazadnje pa, vsaj deloma, tudi v družbeno-kritičnih bodicah, ki jih veselo nastavlja, kajti tudi pri Carrollu lahko zaslutimo blago norčevanje iz angleškega plemstva. Če je že bilo spotoma nekaj govora o različnih možnih branjih, naj v tem duhu še za-

ključim – očitno Flisar še ni presodil, da bi bilo na koncu v skladu z višjimi cilji neizogibno potrebno žrtvovati junaka, kar pomeni, da tudi (odprt) konec lahko beremo na dva načina; lahko ugibamo, da so mu pač vendarle bolj pri srcu (hja, vsaj približno) srečni konci, ali pa upamo, da morski tokovi Alice in strica res še nekaj časa ne bodo naplavili na domačo obalo.

Gaja Kos

ODREŠITEV KOT MAKSIMA IN NAJMOČNEJŠA MOŽNA MOTIVACIJA

Neli Kodrič Filipič: *Punčka in velikan.*

Ilustracije: Tomislav Torjanac. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2009.

Dinamičnost, neposrednost, pronicljivost – primarni atributi te izjemne slikanice v svoji upodobitvi neujemljivih intimnih svetov odstirajo vpogled v najgloblja trenja človeške duše. Fantazijskost zadiši po oddaljenem, a le na videz: motiv je prepoznaven in še kako aktualen v vsakdanjih medosebnih odnosih; izgorelost odraslega, ki vstopa v konflikt z otroško svežino in razigranostjo, brezkompromisno razkriva boleče točke medgeneracijskih odnosov. Nosilec nasilja, ki se prenaša iz generacije v generacijo, je odrasli – velikan, ki prav s svojo predimenzioniranostjo pooseblja premoč nad otrokom.

Arkadijski otroški svet ne prepozna vseh stisk, ki jih prinaša svet odraslih, zato ne zmore dekodirati sicer jasno izraženih verbalno mimičnih sporočil. V svoji izoliranosti sledi predvsem trenutnim impulzom ugodja, ki narekujejo njegova dejanja – otroška igra je neobvezna in sproščujoča in predstavlja s

svojo živostjo antipod otopeli resignaciji, v katero zapada odrasli. Komunikacijski kratek stik neizbežno vodi v nasilje; droben kamen, ki se spremeni v skalo, ne prileti le v drevo, ampak tudi v srce. Interakcija diametralno nasprotnih svetov ustvarja mimobežnice – majhna velikanova jeza je v očeh punčke prevelika, umik v notranjost se zdi edina možna rešitev. Prehod 'skale' na simbolno raven uvede cikličnost; skala, zgnetena iz razočaranja, zavrnitve in strahu, zamrzne in (za vedno?) obtiči v srcu. Ko nas že skoraj prepriča, da ljubezen ni dovolj, ko z motivno konstantnostjo že anticipira neizbežno odtujitev in osamitev, v ključnem trenutku digresivno poseže v preteklost in doživi katarzično razpustitev. Akumulirano napetost, nakopičeno skozi generacije, uspe prebiti otrok, ki v vlogi medija omogoči uvid v jedro vozlišča. Zrcaljenje duše v otrokovih očeh odstira jasno izraženo sporočilo: odrešitev odraslega je v rokah otroka, spoznanje je skrito v ljubezni. Glasnik svobode je torej otrok, nedolžen in zaupljiv, predvsem pa edini, ki še zmore ohraniti vero v brezpogojno ljubezen. Odrešitev tako ni samo mogoča – je maksima in najmočnejša možna motivacija.

Kompleksnost razprtja medgeneracijskih odnosov zrcalijo pretresljivo avtentične ilustracije, prignane do skrajnih meja tragike, hermetično ujete v past bolečine, in končno: neskončno žareče ob vzpostavitvi ravnovesja. Izbira barv je več kot dramatična, kontrastnost pospešuje čustveno vrenje. Vsak detajl opravlja svojo funkcijo, nič ni prepuščeno naključju – obrazne mimike do potankosti presevajo notranja stanja, ozadja pripovedujejo lastne zgodbe, v ospredje prihajajo nosilci zlih/dobrih slutenj (čevlji, roka, kamen, oči, skala s čevlji). Determiniranost preži na vsakem koraku: pretirana nasprotja (majhno/veliko, igrivo/otopelo, nežno/grobo) zgovorno izpostavljajo usodnost razmerja med otro-

kom in odraslim. Par čevljev – simbol robustne odraslosti – odsoten v idiliki srečnega otroštva poudarja lahkotnost, priklican v življenje ob usodnem trenutku prve agonije končuje brezskrbnost, (do)končno odložen ob razrešitvi in pomiritvi vzbuja upanje v svetlejšo prihodnost. Notranja razbremenitev omogoča zunanjo: odložena skala povzroči osvoboditev svoje zunanje refleksije v podobi para čevljev. Skupno upodobljena in neločljivo povezana na zadnji ilustraciji razkrivata sporočilnost, ki odpira širok manevrski prostor samospraševanju o preseganju bolečine in iskanju bližine. Tovrstne motivne analogije, ki jih zmore le slikaniško tkanje besede in slike, potrjujejo vrhunskost izvedbe v vseh ozirih.

Dragoceno osebno noto prispeva ročno izpisano besedilo in vse drobne aluzije (Van Goghov *Par čevljev*, Groharjev *Sejalec*) in igrarije perspektiv (kamen/skala, blizu/daleč), subtilno vgrajene v homogenost celote.

Slikaniška stvarnost, ki neizprosno vibrira v skrajnostih, mojstrsko izgrajuje večplastnost in zaokroženost celote, izčiščenost in precizna dodelanost tekstovno-slikovne kompozicije prinašata neponovljiv estetski užitek. V branje se torej ponuja slikanica, ki bo s svojo prvovrstnostjo prav gotovo prevzela še tako zahtevne bralne sladokusce.

Kristina Picco

1000 UND 1 BUCH 2008

Vsi štirje zvezki avstrijske revije *1000 und 1 Buch* (1000 in 1 knjiga) iz leta 2008 se posvečajo predvsem izčrpnim predstaviti posameznih mladinskih knjig, ki so obravnavane v okviru določenih tematskih sklopov. Posamezne teme teo-

retično niso obdelane tako podrobno kot v prejšnjih letnikih, bolj poglobljeno so obdelane in predstavljene knjige v okviru določene tematike. Posamezne številke so tudi bogato barvno ilustrirane.

Osrednja tema **prve številke** je zgodovina. Gerald Faschingeder v prispevku: *Was erzählt Geschichte? Aktuelle Positionen in den Teoriediskursen der Geschichtswissenschaft* (Kaj pripoveduje zgodovina? Aktualne pozicije v teoretičnih razpravah zgodovinske vede) poudari, da je v času globalizacije pisanje o zgodovini potrebno posodobiti in demokratizirati, pogledi na zgodovinske dogodke ne morejo biti več enostranski, upoštevati morajo stališča tako velikih kot majhnih narodov.

Dr. Gabriele von Glasenapp, sodelavka Inštituta za proučevanje mladinske literature na Univerzi Johanna Wolfgang Goetheja v Frankfurtu, v svojem prispevku *Geschichtserzählende Jugendliteratur. Strukturen – Inhalte – Neueste Entwicklungen* (Zgodovinska mladinska literatura. Strukture – vsebine – najnovejše razvojne smeri) oriše razvoj mladinske literature z zgodovinsko tematiko v Nemčiji. Kot se ločujeta zgodovinska znanost in zgodovinska literatura, je potrebno jasno definirati, kaj je zgodovinska literatura za otroke in mladino – *historische Kinder- und Jugendliteratur*. Na Nemškem prihaja pogosto do nejasnosti in mešanja in se pod to definicijo uvršča tako knjige za otroke in mladino iz preteklih obdobij, torej stare knjige, ki lahko vsebinsko sploh niso povezane z zgodovinsko tematiko, kot knjige za otroke in mladino, ki opisujejo zgodovinske dogodke – *Geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur*. Knjige z zgodovinsko tematiko imajo dolgo tradicijo, ki se začne konec 18. stoletja. Priljubljenost tega žanra se do danes, upoštevaje obdobje po 2. svetovni vojni v Nemčiji, ni zmanjšala in se v zadnjem

času celo povečuje. Zgodovinska tematika se povezuje tudi z elementi drugih žanrov, s pustolovščinami, z vojnami, z življenjepisi, kar bralce privlači, saj se ob branju ne le zabavajo, ampak tudi izobražujejo. V zadnjem času nastopa v tovrstnih zgodbah vse več dekliskih junakinj, tudi bralk tega žanra je vedno več. S prevodi so se dogodki, prizorišča in junaki razširili na vse konce sveta in vse bolj so zajete tudi skupine z roba, kot heretiki, Romi, sužnji, Judi in podobne.

Časovno zaznamovana so tudi dela, ki opisujejo holokavst. Odnos avtorja, ki je pisal takoj po 2. svetovni vojni, se razlikuje od odnosa avtorja, ki piše o holokavstu danes. O nekaterih knjigah s to tematiko piše Kathrin Wexberg v prispevku *Etwas erfinden, um die Wahrheit besser zu begreifen. Literarische Darstellungsformen des Holocaust* (Kako bi resnico bolje dojeli. Literarne oblike opisov holokavsta).

O času in brezčasju v mladinski literaturi razmišlja Christine Knödler v prispevku *Zeichen Zeit (Znamenje Čas)*.

Čas in časovna obdobja imajo pomembno mesto tudi v sodobni mladinski literaturi. Junaki iščejo svojo identiteto tako, da proučujejo svojo preteklost in preteklost svoje družine, se lotevajo brskanja po preteklosti in zgodnjem otroštvu osebe, ki jim je ljuba, svojo preteklost tudi izbrišejo in si z novo identiteto začnejo ustvarjati novo življenje. Tudi pisatelji imajo v besedilih, ki zajemajo snov iz njihovega lastnega otroštva, različne pristope. O vsem tem piše Marlene Zöhrer v prispevku *Lebensgeschichten* (Življenjske zgodbe).

Alois Prinz, priznani literarni teoretik in pisec številnih biografskih del, je pri svojem pisanju zelo pozoren na to, da v njegovih delih kljub upoštevanju dejstev vendarle prevladuje literarni vidik. O njegovih zelo berljivih življenjepisnih delih za mlade piše Kathrin Wexberg v prispevku *Geschichte funktioniert nur*

über Geschichten (Zgodovina učinkuje le preko zgodb).

Andrea Mecke posveča svoj prispevek *Die Uskokten leben* (Uskoki živijo) priljubljeni klasični junakinji Zori in njeni tolpi iz hrvaškega mesteca Senj. Knjiga avtorja Kurta Helda (alias Kläber) *Die rote Zora und ihre Bande* (Rdeča Zora in njena tolpa) je prvič izšla pred več kot osemdesetimi leti. Zora in njeni uskoki se pojavljajo vedno znova v knjižnih ponatisih ter gledaliških in filmskih priredbah. Avtorica prispevka na kratko opiše tudi kontroverzni par, zakonca Liso Tetzner in Kurta Kläbra.

Ernst Seibert v prispevku *Nation* (Narod) kritično razmišlja o pojavljanju in obravnavanju pojma narod v avstrijski mladinski literaturi.

Gerhard Falschlehner in Kathrin Wexberg posvečata svoja prispevka *Richard Babmerger 1911 – 2007* preminulemu pisatelju, znanstveniku, založniku, soustanovitelju in vodji avstrijskega knjižnega kluba za mlade in inštituta za mladinsko književnost (Österreichischer Buchklub der Jugend, Institut für Jugendliteratur).

Franz Derdak v prispevku *Historie: Folie oder politischer Denkanstoss?* (Zgodovina: norost ali politična spodbuda za razmišljanje?) analizira nekaj mladinskih knjig, katerih vsebina se navezuje na dogajanja v deželah bližnjega vzhoda in Afrike, ki naj bi šolarjem približale in omogočile boljše razumevanje drugačnega sveta.

Novejša avtobiografska dela, v katerih so opisani spomini na otroštvo, ki so ga zaznamovali holokavst, železna zavesa ali pa čas kulturne revolucije na Kitajskem, dobivajo nove dimenzije. Caroline Roeder se v prispevku *Politimprägnierte Kindheit* (S politiko prežeto otroštvo) posebej osredotoči na slikanico Čeha Petra Sísa (živi in ustvarja v Ameriki) *Die Mauer* (Zid), München, Wien: Hanser, 2007 in na slikanico Kitajca Angeja Zhanga: *Rotes Land Gelber Fluss*

(Rdeča dežela Rumena reka), München: Hanser, 2007.

V svetu izredno odmeven spomin na otroštvo je ujet v stripu iranske avtorice Mariane Satrapi *Persepolis*, ki je doživel več kot 25 prevodov v druge jezike in bil kot animirani film na kanskem filmskem festivalu odlikovan z nagrado žirije. Mariane Satrapi je bila rojena leta 1969 v mestu Rasht v Iranu. Od leta 1984 do leta 1988 je živela v izgnanstvu na Dunaju, se nato vrnila v Iran in ga leta 1994 ponovno zapustila; Zdaj živi v Franciji. Knjiga je izšla leta 2002 v francoskem jeziku, film pa je nastal leta 2007 v francosko-ameriški (ZDA) koprodukciji. Prispevek o *Persepolisu* je napisala Silke Rabus.

Martina Rényi v prispevku *Erlebte Erfahrung* (Doživeta izkušnja) predstavi knjigo pisateljice Renate Welsch *Johanna* (1979), zgodbo iz časa pred 2. svetovno vojno v Avstriji, ki jo opredeli kot zgodovinsko zgodbo za vse čase.

Prispevki **druge številke** so tematsko ubrani na reči. Reči ali stvari so tisto, kar nas obdaja, s čimer se nenehno srečujemo, jih nekatere poimenujemo z določenimi imeni, nekatere pa ostanejo preprosto le reči. In kaj je z rečmi v mladinski literaturi?

Elisabeth Wildberger v prispevku *Schläft ein Ding in allen Titeln* (V vsem tiči neka reč) opiše nekaj knjig za najmlajše, v katerih s pomočjo neverjetne otroške domišljije nastajajo imenitne zgodbe, ki so jih spodbudile čisto preproste reči.

Marlene Zöhrer v prispevku *Erzählte Welten* (Pripovedovani svetovi) prikaže s posameznimi primeri iz mladinskih knjig, da v tekstu opisane stvari, kot na primer glasba, ki jo poslušata junak, kosi garderobe, ki jih nosi, športni dogodek, ki se ga junak udeleži, in drugo lahko posredno prikažejo, kje in kdaj se je zgodba odvijala in opredelijo karakter junaka.

Pisateljica Adelheid Dahimène v prispevku *Ich wäre gern ein wenig gegenstandsloser* (Raje bi imela manj stvari) spregovori o stvareh, ki jih zbiramo praktično vse življenje. Začne se pri deklicah z zbiranjem papirnatih prtičkov in pri dečkih z zbiranjem slik živali, nogometašev in drugega ter nadaljuje z zbiranjem najrazličnejših predmetov. Opuščene zbirke so odložene v kleti in na podstrešju. Ob selitvah jih večina vrže stran. A v novem bivališču si kmalu začnejo kopičiti nove stvari.

Nicole Kalteis v prispevku *Sammeln – ordnen – archivieren* (Zbiranje – urejanje – arhiviranje) na primerih iz mladinskih knjig prikaže pomembno vlogo zbirateljstva. Ljudje zbiramo stvari, spomine, zgodbe, ideje. Zakaj to počnemo, ni čisto jasno. Lahko je to relikv iz časov, ko sta bila nabiranje in lov nujna za preživetje. Nekateri psihologi vidijo povezavo med delovanjem možganov in našim zbiranjem. Tudi v možganih se veliko zbira, ureja in arhivira. Otroci so rojeni zbiratelji. Če pomislimo, kaj vse najdemo v otroški sobi ali v otroških žepih, je otroško zbiranje na videz sicer kaotično, pa vendar ima vsak predmet otroške zbirke določeno vlogo. Neka reč ima lahko čarobno moč, ki povede otroka v domišljjski svet, kjer ga ščiti pred nevarnostmi. Posedovanje neke zbirke je lahko celo povod spopad med otroškimi skupinami. Z odraščanjem postaja zbiranje bolj sistematično in urejeno in zadovoljuje zbirateljsko strast.

Lukas Bärwald v prispevku *Kunst-Stücke* (Umetni-deli) v pregledu mladinskih knjig, v katerih nastopajo osebe, ki nosijo proteze, nadomestne dele telesa (od kapitana Kljuke do robotov), poudari, da gre pravzaprav za simboliko minevanja.

Kathrin Steinberger v prispevku *Vom Herrn der Dinge zum Sachenreiter* (Od posedovanja do izgube stvari) opiše najpogostejše predmete, ki se pojavljajo v

fantazijski literaturi; med njimi prevladujejo prstani in nakit, sledijo meči in noži in nato še kamni. Junaki sicer rešujejo s pomočjo teh čudežnih predmetov probleme in naloge, vendar na koncu te čudežne stvari in celo del sebe izgubijo, z izkušnjami in spoznanji pa pridobijo zrelost.

Na smetiščih in pokopališčih za stare avtomobile je ogromno stvari, ki otroke spodbujajo k obnovi ali kreativni predelavi, s čimer dobijo tudi novo vlogo. Tam so tudi odvržene igrače, ki lahko v pravih rokah zaživijo na novo. In so reči, ki nekaterim omogočajo preživetje ali pa vzbujajo željo po drugačnem in boljšem življenju. Franz Lettner v prispevku *Hier würde ich gerne wohnen ...* (Tu bi rad živel ...) opozori na mladinske knjige s tovrstno tematiko, katerih avtorji so Fulvio Testa, Jörg Müller, Tomi Ungerer, Christine Nöstlinger, Kevin Brooks, Tommy Wieringa in še nekateri.

Heidi Lexe v prispevku *Beerdigungen* (Pogrebi) pokaže s primeri iz knjig vse tiste reči, ki se zdijo otrokom nujno potrebne, ko se dokončno poslavljajo od svojih ljubih živali ali predmetov, na katere so bili navezani. Posebej pozorni pa so otroci na posamezne stvari tudi ob obredu slovesa z drago osebo.

1, 2, 3 ... kirschrote runde Nascherei (1, 2, 3 ... češnjevo rdeča sladkarija) je naslov prispevka Sigrid Binnenstein, v katerem opiše knjige, ki so namenjene najmlajšim otrokom. V njih so stvari, ki jih otrok spoznava in začenja poimenoovati.

Einar Turkowski je leta 2005 navdušil strokovnjake s svojim diplomskim delom in s svojimi prvimi ilustracijami, za katere je na 21. bienalu ilustracij v Bratislavi leta 2007 prejel prestižno nagrado Grand Prix. Istega leta je prejel še nagrado za slikanico v Troisdorfu (Troisdorfer Bilderbuchpreis). Že leta 2008 je bila z njegovo ilustracijo opremljena naslovnica kataloga bolonjskega knjižnega sejma. O

tem, kaj zaznamuje umetnost tega nemškega ilustratorja, piše Hans ten Doorenkaat v prispevku *Eine Leidenschaft, ein Wagnis ...* (Ena strast, eno tveganje ...).

Kako pomembni so najrazličnejši predmeti, ki jih ilustrator vnese kot rekvizite v svojo upodobitev nekega prizora, opozori Silke Rabus v prispevku *Reine Nebensache?* (Čisto postranska stvar?).

Nemški ilustrator Jens Rasmus v prispevku *Ein kleines Ding: die Vignette* (Majhna reč: vinjeta) spregovori o vinjeti, v kateri se lahko bolje izrazi kot v risbi velikega formata. Prav v vinjeti zaživijo tiste majhne stvari, za katere sicer nikjer več ni prostora.

V tej številki so predstavljeni nagradenci (knjige in avtorji) avstrijske nagrade za mladinsko književnost v letu 2008 (Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis).

V prispevku *Sprechen in Bildern* (Povedano v slikah) predstavi Wendelgard Beikircher mlajšo, a s številnimi mednarodnimi priznanji nagrajeno francosko ilustratorko Isabel Pin, ki sedaj živi v Berlinu. Za knjigo *Eine Wolke in meinem Bett* (*Oblak v moji postelji*), Berlin: Aufbau Verlag, 2007, sta skupaj s pisateljem Heinzom Janischem leta 2008 prejela avstrijsko nagrado za mladinsko književnost v kategoriji slikanice.

Heidi Lexe v prispevku *Gilt nun nicht mehr, was bisher war?* (Ali ne velja več to, kar je doslej?) predstavi nagrajeno knjigo Lilly Axster in Christine Aebi *Alles gut* (*Vse dobro*), Gumpoldskirchen, Wien: de'A Verlag 2007.

Jens Thiele v prispevku *Vernünftiger Text und launiges Bild? Zum dialog von Wort und Bild in Das Meer ist riesengross* (Pametno besedilo in šaljiva slika? O dialogu med besedo in sliko v *Morje je neizmerno*) predstavi v kategoriji knjig za mladostnike nagrajeno delo *Das Meer ist riesengross*, Bibliothek der Provinz, 2007, ki jo je napisala Inge Fasan in ilu-

strirala Linda Wolfsgruber. O isti knjigi sta napisala prispevka še pisateljica Inge Fasan in Tamare Bach.

V rubriko 'za vse čase' Lukas Bärwald tokrat uvršča knjigi *Die Spatzenelef* (*Vrabčje moštvo*) pisatelja Karla Brucknerja (prva izdaja Globus Verlag, 1949, zadnja Dachs, 2000) in *Elf Freunde müsst ihr sein* (Prijeteljska enajsterica morate biti) pisatelja Sammyja Drechsla (prva izdaja Thienemann, 1955, zadnja Thienemann, 2008). Naslov prispevka je *Der Klassiker: Die Wiener Spatzenelef gegen das 'Team' aus Berlin* (Klasika: Dunajskih enajst vrabcev proti moštvo iz Berlina).

V obsežnem delu številke, ki je posvečen recenzijam novejših knjig, je tudi predstavitev *Rdeče kapice* bratov Grimm v upodobitvi Květe Pacovske iz leta 2007.

Objavljeno je tudi vabilo na prvi tečaj za ilustratorje pod vodstvom Renate Habinger. Cena udeležbe na poletni šoli je (bila) 320 evrov, za študente pa 290 evrov.

Številki je priložen še privlačen plakat, na katerem so vse knjige, ki so prejele nagrado Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2008. Knjige so predstavljene s kratkimi povzetki vsebin in potrebnimi bibliografskimi podatki.

V **tretji številki** je precej prispevkov posvečenih knjigam, ki so bile nominirane za nemško nagrado za mladinsko književnost 2008 (Deutscher Jugendliteraturpreis). V posameznih kategorijah (slikanice, knjige za otroke, knjige za mladostnike, poučne knjige in knjige po izboru žirije mladih) je nominiranih po šest knjig, ki so originalno nemške ali pa prevedene v nemščino. Zanimivo je, da je od tridesetih nominiranih knjig kar dvajset prevodov, največ iz angleščine, v izboru žirije mladih pa so sami prevodi. Seznam nominiranih knjig je bil objavljen spomladi na leipziškem knjižnem

sejmu, nagrade pa so bile podeljene jeseni na frankfurtskem knjižnem sejmu. Tudi v tej številki revije je priloga s seznamom nominiranih knjig. Avtorji posameznih prispevkov pa nominirane knjige obširno ocenjujejo, izražajo pa tudi svoje kritično mnenje o nagradi.

Med avtorji nominiranih del je tudi ameriška pisateljica in Andersenova nagrajenka iz leta 1978 Paula Fox, s katero se je pogovarjala Siggi Seuss. V prispevku z naslovom *Alles blieb ungesehen schön* (Vse so lepo prezrli) nam pisateljica odkrije svoj odnos do današnjega načina življenja mladih, ki žal ne opažajo stvari okrog sebe, saj so čisto poglobljeni v virtualni svet. Za nagrado je bila nominirana njena knjiga *Ein Bild von Ivan* (*Slika o Ivanu*).

Zanimiv (tudi zato, ker je eden redkih) je intervju s švicarskim pisateljem, Andersenovim nagrajencem 2008, Jürgom Schubigerjem. Pisatelj jeva knjiga *Der weisse und der schwarze Bär* (*Beli in črni medved*), ki jo je ilustrirala Eva Muggenthaler, je bila nominirana tudi za nemško nagrado za mladinsko književnost 2008. Naslov prispevka, ki sta ga pripravili Christine Lötscher in Christine Tresch, sodelavki švicarskega inštituta za otroške in mladinske medije (Schweizerischer Institut für Kinder- und Jugendmedien) v Zürichu, je *Das Dazwischen gehört sehr zu mir* (Tisto vmes je samo zame). V pogovoru pisatelj izčrpno pripoveduje o svojem pisanju proze in poezije.

Pisci prispevkov v **četrți številki** se posvečajo številkam. Zanima jih, kako in s kakšnim namenom so prisotne v knjigah za mlade.

Nicole Kalteis v prispevku *Mit zwei beginnt das /Er/zählen* (Z dva se prične /pripovedovanje/ preštevanje) obravnava nekaj mladinskih knjig, v katerih ima štetje vlogo nekega sistema. Lahko gre za zbiranje, ki je oštevilčeno in katalo-

gizirano, lahko za nizanje presenečenj, ki se dogajajo vsak dan skozi vse leto, lahko za številko predela mesta, kjer junak stanuje in ga to statusno opredeljuje, lahko gre za odštevanje, ki je za dogodke odločilno, lahko za štetje kilometrov, ki je bistveno za premagovanje razdalj. Številke so posebej priljubljene pri avtistih.

Christine Knödler v prispevku *Zahlen zählen* (Štetje števil) obravnava knjige za otroke in mlade, ki mlade preko igre uvajajo v matematiko. Spomni tudi na številke, ki se pojavijo v imenih knjižnih zbirk (na primer Pet prijateljev), v naslovih (na primer *Črni 7*) številka je lahko tudi me (na primer Septimus) ali pa je dodana imenu (na primer Pavel četrti), da niti ne govorimo o pomenu številke perona. V zgodbah dobi pomen številke pojasnilo.

Susan Kreller v prispevku *Zahlen bitte!* (Štejte, prosim!) s primeri iz knjig pokaže na to, da so številke, preštevanje in sezname v mladinskih knjigah zelo pogosti.

Heinke Ubben v svojem prispevku *Jetzt schlägt's 13* (Sedaj udari 13) razglablja o simboliki števil in prisotnosti simbolike v mladinski literaturi.

Sistem zaporedja velja tudi v knjigah, ki so napisane v obliki dnevnika ali pa ima dnevnik v njih pomembno vlogo. O tovrstni literaturi, v večji meri namenjeni deklicam in bolj izjemoma fantom, piše Jana Mikota v prispevku *Literarische Tagebücher* (Literarni dnevniki).

Dejstvo je, da je naše življenje povezano z matematiko, čeprav se tega večina ne zaveda. Z matematiko je povezan tudi literarni ustvarjalni proces. V nekaterih knjigah se tudi protagonisti zatečejo k matematiki in s pomočjo števil skušajo reševati svoje stiske. To so lahko avtisti ali pa tako imenovani čudežni otroci. O tem piše Aischa Luckner v prispevku *Mathematik als Stilmittel der Jugendliteratur* (Matematika kot stilno sredstvo v mladinski literaturi).

Lukas Bärwald v prispevku *Ordnung hilft Haushalten* (Red pripomore h gospodarnosti) pokaže na primerih iz mladinske literature na vlogo števil, ki opredelijo verodostojnost kraja, socialni položaj literarne osebe ali pa pokažejo pot v drugi svet.

Andrea Mecke v prispevku *Von Wurzeln und Differenzen* (O koreninah in razlikah) predstavi mladinske knjige, v katerih je govora o različnih načinih življenja v okviru družine. Število družinskih članov je povezano s simboliko števil. Odnosi med njimi niso vedno dobri, vendar se večinoma izkaže, da je družina pomembna vrednota.

V tej številki sta predstavljeni še Rotraut Susanne Berner in Renate Habinger, priznani in uveljavljeni ilustratorki.

Knjiga Johanne Spyri *Heidi*, ki sodi med klasike mladinske literature, doživlja vedno nove izdaje. Tokrat je več prostora namenjenega izdajam z ilustracijami Hannesa Binderja in Tomija Ungererja.

Tanja Pogačar

LEVSTIKOVE NAGRADE

Levstikove nagrade **Založbe Mladinska knjiga**, ki praznujejo letos že 60 let so bile prve založniške nagrade v povojnem obdobju. Ustanovljene so bile predvsem z namenom, da bi spodbujale slovenske književnike, slikarje in znanstvenike k ustvarjanju za mlade bralce. Prvič so bile podeljene leta 1949. Založba jih je nato štirideset let vsako leto podeljevala pesnikom in pisateljem, ilustratorjem in avtorjem poljudnoznanstvenih del za izvirne stvaritve, ki so bile po mnenju strokovnih žirij najboljše

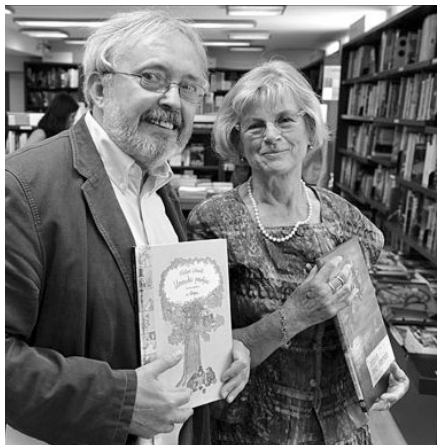
dosežki v ustvarjanju knjig za otroke in mladino in so izšle pri Mladinski knjigi. Tako so Levstikove nagrade pomembno prispevale k razvoju otroške in mladinske književnosti v slovenskem kulturnem prostoru.

Od leta 1989 Mladinska knjiga nagrade podeljujejo bienalno. Ob petdeseti obletnici prve podelitve (1999) je Založba uvedla še nagrado za življenjsko delo. Prvi nagrajenki za življenjsko delo sta bili pisateljica Kristina Brenkova in akademska slikarka – ilustratorka *Marlenka Stupica*.

Skupaj je bilo doslej podeljenih kar **198 nagrad**.

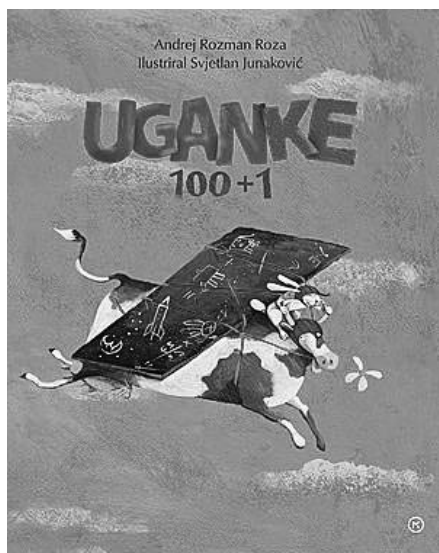
LETOŠNJE LEVSTIKOVE NAGRADE:

- za življenjsko delo: pisateljica in prevajalka **Polonca Kovač** in akademski slikar in ilustrator **Matjaž Schmidt**
- za izvirno besedilo: pisatelj **Andrej Rozman-Roza** za avtorske uganke v slikanici *Uganke 100 + 1*
- za izvirne ilustracije: akademski kipar **Svetlan Junaković** (*Uganke 100 + 1*)



Nagrajenca, ilustrator Matjaž Schmidt in pisateljica Polonca Kovač (foto: Aleš Černivec/Delo)

V utemeljitvi nagrade za življenjsko delo **Polonci Kovač** je žirija med drugim zapisala, da je »pisateljica Polonca



Kovač zaslovela že kar s prvo knjigo, leta 1975 izdanimi *Zverinicami z Večne poti*, zatem pa je v nekaj desetletjih ustvarila vrhunski opus, ki ga enakovredno sestavljajo pravljíčno-fantastične živalske zgodbe in bolj realistične pripovedi. V delih, kot so *Jakec in stric hladilnik*, *Klepetava želva*, *Zgodbe od A do Ž*, *Težave in sporočila psička Pafija*, *Pet kužkov išče pravega*, *Vesoljsko jajce ali 1+1=5*, *Urške so brez napake*, *Andrejev ni nikoli preveč*, *Kaja in njena družina*, *Zelišča male čarovnice* na izviren, pogosto humorno iskričav način obravnava številne tematike, ki vznemirjajo ne samo odrasčajoče mladiče, temveč nemalokrat tudi njihove odrasle. V slovenskem prostoru izstopa tudi po redki, premalo cenjeni sposobnosti združevanja poučnosti oziroma spoznavnosti z umetniškostjo in literarnim pristopom, s čimer se obravnavane tematike dosti bolj dotaknejo bralcev, kot če bi jim bile podane samo v suhem, stvarnem jeziku. Polonca Kovač je poleg tega v slovenščino prestavila nekaj klasičnih del svetovne književnosti, predvsem izstopata njena prevoda celotnih Grimmovih pravljíc in *Dnevnik Ane Frank*. Starejših literarnih časov se

je dotaknila tudi v svojih zapisih o Andersenu in drugih pravljíčarjih.«

V utemeljitvi nagrade **Matjažu Schmidtu** pa lahko preberemo, da je nagrajenec »slikar z dolgo ustvarjalno dobo. Pri ilustracijah je vedno dragocen in zanesljiv sodelavec, pa če gre bodisi za leposlovje ali naravoslovje, bodisi za knjige, revije ali učbenike. Znanje, talent, humor in veselje do slikanja so tisto tkivo, ki ga že skoraj štirideset let uvršča med najpomembnejše in najbolj zaželene ilustratorje na Slovenskem. Videti je, da besedilo, ob katerem bi se zmedel ali utihnil, ne obstaja. Za vsako pravljíco, zgodbo, pesem ali članek ima svoj slikarski odgovor, vedno pravljíčen in resničen obenem. Vedno drugačen, nepredvidljiv, z očarljivo hudomušno distanco, ki nikogar ne pusti ravnodušnega. Nezgrešljivi slog dopolnjuje enostavna slikarska tehnika. Vedno uporablja le najnujnejša orodja, a ta mu zadostujejo, da lepo in natančno pove vse, kar želi in kakor želi.«

Žirija za izvorno besedilo, predsednik **Ciril Horjak** ter člani Majda Koren, Katja Stergar in Andrej Ilc, je v utemeljitvi nagrade za *Uganke 100 + 1* zapisala: »Knjižica je na prvi pogled le niz rimanih opisov vsakdanjih predmetov, pojavov in bitij. V verze stkana vprašanja pa bralko ali bralca presenetijo. Mojstrstvo Andreja Rozmana - Roze je v tem, da vsakdanje, vsem znane stvari razkriva z nenavadnimi opisi. Starost bralca pri tej igri ni pomembna. Vsaka uganke je kot biser, ki ga mora odkriti. Čeprav je nagrada literarna, moramo omeniti, da se uganke odlično dopolnjujejo z ilustracijami. Ni presenetljivo, da je slikanica pobrala literarno nagrado romanom in pesniškim zbirkam. Tudi prav. Dobra stotinja ugank je napisana prav zato, da se z njo spet učimo čuditi se svetu.«

Žirijo za izvorne ilustracije so sestavljali predsednica Tanja Mastnak

ter člani Ančka Gošnik Godec, Robert Kereži in Pavle Učakar, v utemeljitvi nagrade pa je zapisano: »Ilustracije Svjetlana Junakovića so daleč od kakršnega koli trenda ali znanega sloga in odlično izdelane. Njegove podobe premikajo meje in vedno znova redefinirajo polje ilustracije. S svojim slikarskim postopkom alkimistično gradi globoko, fino vibrirajočo, kompaktno in jasno 'čebulasto' strukturo, polno domislic in paradoksov likovne teorije.

Z užitkom in sproščeno jih uporablja, da pretanjenemu očesu omogoča sprehode skozi plasti barve in risbe ter njihovih prostorskih sporočil.«

Dobitniki nagrade **za življenjsko delo** so v zadnjih desetih letih bili še: Kristina Brenkova, Marlenka Stupica, Kajetan Kovič, Ančka Gošnik Godec, Tone Pavček, Marjanca Jemec Božič, Dane Zajc, Jelka Reichman, Niko Grafenauer, Marjan Manček.

NAVODILA AVTORJEM

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

Za stik z urednico lahko uporabijo tudi el. naslov: darka.tancer-kajnih@mb.sik.si

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

Če rokopis ni sprejet, urednica avtorja pisno obvesti.

Ob izidu revije dobi avtor 1 izvod revije in avtorski honorar.

Tehnični napotki:

Prispevki za revijo *Otrok in knjiga* so napisani v slovenščini, izjemoma po dogovoru z uredništvom v tujem jeziku. Pričakuje se, da so rokopisi, namenjeni objavi v reviji, jezikovno neoporečni in slogovno ustrezni. Dolžina razprave naj ne presega ene in pol avtorske pole, tj. 45.000 znakov, drugi prispevki pa naj ne presegajo 10 strani (20.000 znakov). V rubriki Polemika bomo objavili samo prispevke v obsegu do 5000 znakov. Razprave morajo imeti sinopsis (do 300 znakov) in povzetek (do 2000 znakov oz. do 1 strani). Sinopsisi bodo objavljeni v slovenščini, povzetki pa v angleščini (za prevod lahko poskrbi uredništvo). Rokopis je potrebno oddati v dveh na papir iztisnjenih izvodih (iztis naj bo enostranski, besedila naj bodo napisana v enem od popularnih urejevalnikov besedil za okensko okolje, v pisavi Times New Roman, velikost 12 pik z eno in pol medvrstičnim razmikom na formatu A4. Naslov članka in naslovi ter podnaslovi poglavij (zaželeno je, da so daljši članki smiselno razčlenjeni) naj bodo napisani krepko.

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

za knjigo:

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

za del knjige:

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

za zbornik:

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

za članek v reviji:

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

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

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

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

VSEBINA

RAZPRAVE – ČLANKI

Niko Grafenauer: <i>Saša Vegri in nespečnost njenih otroških pesmi</i>	5
Alenka Polak: <i>»Otrok kot središče bralnega sveta« (Pomen individualnih razlik, individualizacije in diferenciacije ter timskega dela pri spodbujanju branja)</i>	17
Igor Saksida: <i>Kaj je primerna knjiga? – le kakšno vprašanje je to! (Triletnik poslušša Deklevove Pesmi za lačne sanjavce – osmošolec bere izštevanske in zafrkljivke)</i>	25
Dragica Haramija: <i>Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika</i> ...	34
Alenka Rot Vrhovec: <i>Vključevanje bralne značke v šolski vsakdanjik</i>	39
Miha Mohor: <i>Poustvarjalno pisanje in branje za značko</i>	46
Marijanca Ajša Vižintin: <i>Otroci priseljenci in bralna značka</i>	55

OKO BESEDE 2009

RADIJSKA ADAPTACIJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI / SLOVENSKA OTROŠKA IN MLADINSKA RADIJSKA IGRA	62
Igor Likar: <i>Gledanje 'onstran' vida ali Kako nevidno skozi glas postane vidno</i>	65
Borut Gombač: <i>Čeprav radijske igre zmeraj poslušam v temi, je v prostoru svetlo</i>	74
Klemen Markovčič: <i>Literatura in radijska igra za otroke (Razmerja med literaturo, režijo in produkcijo radijske igre)</i>	77
Vilma Štrifof Čretnik: <i>Kako pisati radijske igre za otroke in kako sploh priti do njih</i>	82
Franček Rudolf: <i>Radijske igre za otroke</i>	85
Jana Kolarič: <i>Nekaj konkretnih rešitev uprizoritvenih problemov na primeru radijske igre Odiseja 3000</i>	89

IN MEMORIAM

Kristina Brenkova (22. 10. 1911 – 20. 11. 2009)

Andrej Ilc: <i>Zgodba o Kristini Brenkovi je zgodba o knjigah za otroke na Slovenskem</i>	95
Marjana Kobe: <i>Utrinki spominov na dr. Kristino Brenkovo</i>	96

OCENE – POROČILA

Gaja Kos: <i>Kako nora je v resnici Flisarjeva nora dežela?</i> (Evald Flisar: <i>Alica v nori deželi</i>)	99
Kristina Picco: <i>Odrešitev kot maksima in najmočnejša možna motivacija</i> (Neli Kodrič Filipič: <i>Punčka in velikan</i>)	100
Tanja Pogačar: <i>1000 und 1 Buch 2008</i>	101
<i>Levstikove nagrade</i>	107

CONTENTS

DISCUSSIONS-ARTICLES

Niko Grafenauer: <i>Saša Vegri and the insomnia of her children's poetry</i>	5
Alenka Polak: <i>"Child as the focus of the reading world"</i> <i>(The importance of individual differences, individualization, differentiation and team work in the promotion of reading)</i>	17
Igor Saksida: <i>What is a suitable book? – what kind of a question is that!</i> <i>(A three-year old listens to Dekleva's Pesmi za lačne sanjavec /Poems for Hungry Dreamers/ - an eight-class pupil reads limericks and teasing poems)</i>	25
Dragica Haramija: <i>Mentor's promotion of individual's reading ability</i>	34
Alenka Rot Vrhovc: <i>The inclusion of reading badge into everyday school-life</i>	39
Miha Mohor: <i>Interpretative writing and reading for the badge</i>	46
Marijanca Ajša Vižintin: <i>Immigrant children and the reading badge</i>	55

OKO BESEDE 2009

RADIO ADAPTATIONS OF CHILDREN'S LITERATURE / SLOVENE CHILDREN'S AND JUVENILE RADIO PLAY	62
Igor Likar: <i>Looking 'beyond' sight or How the invisible becomes visible through voice</i>	65
Borut Gombač: <i>Although I always listen to radio plays in darkness, the room itself is light</i>	74
Klemen Markovčič: <i>Literature and radio play for children (Relations between literature, direction and production of radio play)</i>	77
Vilma Štrifof Čretnik: <i>How to write radio plays for children and how to find them</i>	82
Franček Rudolf: <i>Radio plays for children</i>	85

Jana Kolarič: <i>A few concrete staging solutions in the case of radio play <i>Odyssey 3000</i></i>	89
---	----

IN MEMORIAM

Kristina Brenkova (22.10.1911 – 20.11.2009)

Andrej Ilc: <i>The story of Kristina Brenkova is the story about children's books in Slovenia</i>	95
---	----

Marjana Kobe: <i>Memory flashbacks of Kristina Brenkova</i>	96
---	----

REVIEWS – REPORTS

Gaja Kos: <i>How crazy is Flisar's crazy country in reality? (Evald Flisar: <i>Alice in Crazyland</i>)</i>	99
--	----

Kristina Picco: <i>Redemption as maxim and the strongest possible motivation (Neli Kodrič Filipič: <i>Little girl and giant</i>)</i>	100
--	-----

Tanja Pogačar: <i>1000 und 1 Buch 2008</i>	101
--	-----

<i>Levstik Awards</i>	107
-----------------------------	-----

OTROK IN KNJIGA

76

Glavna in odgovorna urednica Darka Tancer-Kajnih

Revijo je ob finančni podpori
Javne agencije za knjigo
založila Mariborska knjižnica

Naklada 700 izvodov

Letna naročnina 17 EUR
Cena posamezne številke 7,5 EUR

OTROK IN KNJIGA	MARIBOR 2009	LETNIK 36	ŠT. 76	STR. 1–116
-----------------	--------------	-----------	--------	------------