

## 9 INTERPRETACIJA MLADINSKEGA LITERARNEGA BESEDILA

S polglasnim branjem literarnega besedila v parih se je končala **faza sestavljanja spontanega besedilnega pomena** v okviru otrokovega horizonta pričakovanj in v okviru njegove aktualne recepcijske zmožnosti. Naslednja faza, **faza šolske interpretacije mladinskega literarnega besedila**, ki sledi, je namenjena

- usmerjanju pozornosti na posamezne prezrte značilnosti besedilnega temelja in
- sistematičnemu razvijanju otrokove recepcijske zmožnosti.

Tako prvo kot drugo pa je možno le **ob ponovnem opazovanju besedila in izpuščenih sestavin** (Grosman, 2004: 137), katerega rezultat je sestavljanje polnejšega besedilnega pomena ter globljega literarnoestetskega doživetja.

Da bi razumeli **proces spreminjanja učenčevega spontanega doživetja mladinskega literarnega besedila v razvitejše literarnoestetsko doživetje na podlagi** zaznavanja novih (dodatnih) besedilnih signalov in nanovo usvojenega **"koščka" recepcijske zmožnosti**, si moramo priklicati v zavest, **kaj se v procesu sestavljanja besedilnega pomena dogaja in od kod izvirajo učenčeve težave v tem procesu.**

Posvetimo se najprej vprašanju,

### 9.1 Od kod izvirajo učenčeve težave v procesu sestavljanja besedilnega pomena

Najpomembnejše znanje, ki ga učitelj potrebuje v zvezi z učenčevim literarnim doživetjem, je mogoče najti v knjigi Zagovor branja Mete Grosman. (Grosman, 2004).

V poglavju Učenčevo literarno doživetje avtorica razčlenjuje težave, ki so povezane z zaznavanjem in pomnjenjem daljšega literarnega besedila, in citira P. Lubocka, ki je že leta 1926 ugotavljal, da med večurnim ali celo večdnevni branjem **bralec** iz nepregledne množice opisov in podatkov **izbira bližje sestavine leposlovnega dela** □ npr. romana □ in **zanemarja ali celo prezre druge**, ki so s stališča avtorja in dela prav tako pomembne. Ponavadi si ustvari **boljšo predstavo o**

**pripovednih osebah** in **zgodbi**, saj tako sestavljanje predstav o ljudeh in dogodkih vadi v vsakdanjih stikih s soljudmi oziroma bolj natančno: **predstavo o tistih osebah, ki ga posebej zanimajo**. Bolj **zapletene sestavine**, še zlasti tiste, ki prispevajo k umetnostni oblikovanosti, pa **prezre** že zato, ker so mu velikokrat neznane. Prezrtih sestavin pa si seveda ne more priklicati v spomin. Tako si **ustvari včasih le zelo pomanjkljivo predstavo o prebranem besedilu**, ki se neredko oddaljuje od avtorjevega besedila. (Grosman, 2004: 155)

1. Sprva so, piše Grosmanova, kritiki in pedagogi to **"selektivno" obnašanje bralca** razlagali s podmeno, da se bralec pri "dekodiranju" leposlovnega besedila vede podobno kot v vsakdanjem zaznavanju ljudi in dogodkov ter pri ustvarjanju svojih predstav o njih: vidi samo nekatere sestavine, stvari, poteze ali probleme, druge pa prezre. Vsemu **zaznanemu** nato **pripiše pomene in razlage, ki izvirajo iz njegovih osebnih izkušenj** in so **v skladu** z njegovimi posebnimi **zanimanji in družbeno ter kulturno pogojenim znanjem**. V tem smislu **bralčevo zaznavanje besedila poteka ob prepoznavanju podobnosti in razlik s tem, kar je bralcu znano iz prejšnje izkušnje**. (Rader, 1974. Cit. po Grosman, 2004)

2. Novejša psihologija in eksperimentalna estetika pa sta pokazali, da moramo vzroke za bralčevo nepopolno ali celo izkrivljeno dožemanje besedila iskati tudi globlje v **osebnostni zgradbi bralca**, še zlasti v **nagnjenju**, da pogosto **išče predvsem potrditev lastne osebnostne strukture in gledanja na svet**. Ker je to nagnjenje podzavestno in del človekovega neprestanega iskanja gotovosti (Holand, 1986. Cit. po Grosman, 2004), utegne učenec, ki bi ga učitelj pri pouku potiskal v smeri preseganja tovrstnega doživljanja literature, to občutiti kot kritiko svoje osebnosti.

Vse to kaže upoštevati, ko razmišljamo o tem, kako bralec izpolnjuje svojo recepcijsko vlogo, še posebej takrat, kadar **bele lise dopuščajo**, da v skladu s svojimi **ustvarjalnimi zmoglostmi taka nedoločena mesta polni** in si **zamišlja** v besedilu nezapisana pojasnila. (Iser, 1974 in 1978)

3. Pri sestavljanju spontanega besedilnega pomena utegnejo nastati **težave tudi zaradi premajhne bralčeve medbesedilne izkušnosti**, pa naj gre za nepoznavanja nekega drugega literarnega dela, katerega literarnoestetsko doživetje bi bilo potrebno za ustrezno doživljanje aktualnega literarnega besedila (na primer originalne pravljice za doživljanje Dahlovih narobe pravljic) ali za nepoznavanja dovolj velikega števila isto(literarno)vrstnih besedil, kar bi omogočalo bralcu razbiranje žanrskih značilnosti besedila, ki ga je prebral.

4. Poleg tega pa najnovejši opisi branja odkrivajo, da utegnejo izvirati bralčeve težave pri sestavljanju besedilnega pomena iz njegovih **omejenih domišljjskih in spominskih zmoglosti**. Bralec namreč "daljšega besedila ne doume takoj kot celoto, marveč ga dojema le postopoma, v zaporedju posameznih segmentov, ki se v procesu branja □ linearno podanih besedilnih podatkov in napovedovanja prihodnjega

dogajanja na temelju njihovega razumevanja □ spreminjajo v spomine in pričakovanja vse do celostne predstave o besedilu. Vsak naslednji segment besedila sočasno gradi na vseh teh spominih in pričakovanjih, ki jih tudi kar naprej preoblikuje, medtem ko imajo vsi poprejšnji bralčevi spomini in pričakovanja, ki jih zbuja besedilo, ves čas tudi retroaktivne učinke". (Grosman, 2004: 158) Opisani **proces permanentnega sestavljanja besedilnega pomena** in neprestanega napovedovanja prihodnjega dogajanja, **neprestanega postavljanja hipotez**, je pri recepciji mladinske književnosti še posebej problematičen, saj

- otrok na eni strani s spominom komajda lahko obvladuje količino besedilnih podatkov, iz katerih je mogoče/treba sestaviti besedilni pomen, na drugi strani pa
- ena izmed najizrazitejših značilnosti njegove aktualne stopnje recepcijske zmožnosti prav **zahteva, da se dogajanje odvija v skladu z njegovimi pričakovanji**. In če literarni svet te potrebe (želje) ne upošteva, če je ne zadovoljuje, se **otrok v svojem spontanem branju nagiba k prekinitvi recepcijske situacije**, saj "je s to zgodbo nekaj narobe", "saj je ta zgodba zanič". Za razvito recepcijsko zmožnost bistvena lastnost: **potrpljenje** pri sestavljanju besedilnega pomena na temelju zmeraj na novo zaznanih besedilnih podatkov in zmeraj vnovično rušenje začasnih hipotez o pomenu besedila **otroku** preprosto **manjka**. Tega se mora namreč šele naučiti. In sicer prav v procesu šolske interpretacije mladinskega literarnega besedila.

## 9.2 Kaj se dogaja v procesu sestavljanja besedilnega pomena nemladinske literature

Sestavljanje besedilnega pomena teče skozi tri temeljne stopnje branja. To so

- o **zaznavanje** posameznih sestavin besedila oziroma besed in stavkov,
- o **razumevanje**, ko bralec povezuje posamezne stavke v pripoved in ustvarja predstave o njihovem času, kraju, dogajanju, namenu in posledicah, ko dano besedno gradivo poveže v predstavo o svetu, dogodkih itd., in
- o **interpretacija**, v kateri bralec poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj hoče avtor povedati in zakaj. Iskanje odgovorov na slednji vprašanji vse več strokovnjakov opisuje kot tematizacijo, se pravi pripisovanje določljive teme oz. problema celotnega besedila.

Vse tri stopnje so med seboj tesno povezane: po eni strani se pri branju gibljemo od zaznavanja in razumevanja k interpretaciji, po drugi strani pa interpretacija obvladuje vse naše poznejše besedilno zaznavanje in razumevanje. Glede na to, za kakšno interpretacijo se odločimo, bomo posamezne besedilne sestavine videli in razumeli v različni luči. (Grosman, 2004)

Opisani model sestavljanja besedilnega pomena se seveda nanaša na branje nemladinske književnosti ali na tako branje mladinske književnosti, katerega bistvena značilnost je t. i. žanrski prenos, vendar ni mogoče spregledati dejstva, da ga lahko, z nekaterimi omejitvami, ki izhajajo iz značilnosti omejene recepcijske zmožnosti mlajših bralcev, vzamemo za svojega tudi, ko skušamo razložiti, **kaj se dogaja v procesu branja mladinske književnosti, kadar sestavlja besedilni pomen otrok.**

Oglejmo si potemtakem najprej, kakšne so **napake, ki jih delajo pri sestavljanju besedilnega pomena ob branju nemladinske književnosti** (in ob branju mladinske književnosti z žanrskim prenosom) **odrasli bralci**, ali natančneje rečeno: bralci, ki so že prešli obdobje konkretnih intelektualnih operacij.

Največ "napak" branja in iz njih izvirajočih omejenih ali neutemeljenih aktualizacij leposlovnega besedila se zgodi na ravni, ki ji pravimo **ZAZNAVANJE**. Bralec preprosto ne zazna posameznih besedilnih sestavin ali pa jih zazna nepravilno. Grosmanova imenuje take "napake" "bralni spregledi" ali "neutemeljene predstave" in opozarja, da je **razvijanje bralčeve zmožnosti zaznavanja danega besednega gradiva prvi pogoj za razvoj bolj izkušene bralne zmožnosti**. "Učenec mora najprej sam spoznati, da sleherno besedilo, tudi risanka in vse druge oblike besedil za otroke, vsebuje in ponuja več, kot odkrije prvi pogled na branje. Zato se je treba k besedilu vračati, se z njim igrati in ga ponovno brati. (Grosman, 2004: 172)

In kaj naj v šoli počnemo, da bi učenci zaznali več, zato razumeli bolje in doživeli globlje?

Poleg **neposrednih opozoril** na **pomenske možnosti posameznih besed** in njihovih povezav z vprašanji o njihovem pomenu in vplivu na pomen drugih besed ali o njihovi vlogi v sobesedilu lahko učitelj osvetli njihov pomen in delovanje tudi na druge manj neposredne, a včasih nič manj učinkovite načine.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>▣ <b>Pomen posamezne besede</b>, npr. pridevnika, lahko osvetli tako, da uporabljeno besedo nadomesti z drugo besedo in pokaže nastale spremembe v opisu, predstavah in širšem pomenu.</li><li>▣ <b>Spremembe v besednem redu</b>, še zlasti, če spremenimo začetne in končne besede v verzu, lahko podobno osvetlijo delovanje in pomen posameznih besed v sobesedilu.</li></ul> |
|---|

□ Tudi **zamenjave posameznih vrstic v pesmi** ali **zaporedja stavkov v proznem besedilu** lahko učencu razkrijejo pomembne mehanizme delovanja umetniškega besedila. (Grosman, 2004)

Na prvi pogled se potemtakem zdi, da se raven zaznavanja omejuje le na zaznavanje besedne ravni literarnega besedila ali v najboljšem primeru: elementov literarnega sloga, a na ravni zaznavanja gre najčešče še za kaj več: med zaznavanjem in razumevanjem namreč ni smiselno posebej natančno razmejevati, saj lahko za (delne) opise pripovednih oseb in dogodkov trdimo, da zaznavamo posamezne sestavine njihovega opisa ali da take sestavine sestavljamo v razumljivo celoto oz. predstavo o osebi in dogajanju. (Grosman, 2004)

Kadar govorimo o **RAZUMEVANJU** kot drugi stopnji procesa odraslega branja, s tem izrazom navadno razumemo povezovanje posameznih stavkov v večje pomenske sklope in v pripoved ter medsebojno povezovanje teh sklopov oziroma segmentov besedila v celoto.

S povezovanjem posameznih stavkov v pripoved si bralec ustvarja predstave o času, kraju in dogajanju, ki ga pripoved predstavlja. (Grosman, 2004)

Bralec lahko ob recepciji literarnega besedila naredi napake tudi na ravni razumevanja. Poglejmo zakaj:

Omenili smo, da je brałčovo literarno doživljanje praviloma subjektivno naravnano. To je vzrok, da brałčeva zunajliterarna izkušnja in njegove predstave o realnosti odločilno vplivajo na razumevanje tega,

- kar se **dogaja**,
- na to, kar si **zapomni**, in
- na povezovanje zaznanih sestavin opisov,
- na njegove **razlage**,
- polnjenje v besedilu nedoločenih mest in
- na njegovo celotno oceno in interpretacijo.

In **kaj naj v šoli počnemo, da bi učenci bolje razumeli**, kar so zaznali, in da bi zato besedilo doživeli globlje?

Didaktika nemladinske (odrasle) književnosti na tem mestu zagovarja koncept, po katerem je treba **učenca**

□ na kar se da takten način **opozoriti na njegove "napake" v razumevanju**, v povezovanju, v pripisovanju pomena in v predstavah. Seveda tudi didaktika odrasle književnosti tega **ne** počne **neposredno**: seveda učencu ne reče, da je bral/razumel

besedilo napačno, ampak skuša dobiti drugačna branja, **drugačne rešitve od drugih učencev v razredu** in nato **s primerjavo različnih branj spodbuditi k razmišljanju o drugačnih možnosti** od prve.

▫ Šele, če učitelj nima take pomoči (v razredu) lahko poskuša **z vprašanji** pripeljati do boljših možnosti. (Grosman, 2004)

▫ Ob primerjanju različnih branj in vpraševanju priporoča didaktika nemladinske književnosti tri metode: **dogajalno premico, pisanje bralnega dnevnika in pisanje pripomb ob robu**. Posebej uporabna se zdi dogajalna premica, ki omogoča linearno opazovanje in ponovno pregledovanje besedila, bodisi po poglavjih ali večjih razdelkih, in vnašanje temeljnih besedilnih podatkov, kot so osebe, ki se pojavljajo v določenem poglavju ali večjem delu besedila, dogodki in dogajalno ozadje, katerim dodajajo še svoja opazovanja, komentarje, zanimive izpise oz. citate. **Dogajalno premico lahko delajo učenci v skupinah** pri pouku tudi **za posamezne dele oz. poglavja** in jo nato v medsebojni primerjavi ali "kritiki" izpuščenih vsebin sestavijo za celotno besedilo. (Grosman, 2004)

Raven **INTERPRETACIJE** predstavlja najbolj abstraktno raven branja in zato tudi raven, na kateri je besedilo neprestano odprto vedno novim interpretacijam. Čeprav interpretacija izhaja iz sestavljanja in razumevanja posameznih delov besedila, je v veliki meri odvisna od bračevega osebnega videnja pomena in izbora zanjo najpomembnejših tem. Pri procesu odločanja o osrednjem problemu besedila, ki naj bi bil njegova tema, gre vedno za pripisovanje neke določene teme ali tematizacije besedila, zato je pomembno, da učenci spoznajo, da je besedila mogoče tematizirati na več načinov.

Odprtost besedila za vedno nove interpretacije nalaga učitelju potrebo po veliki strpnosti do vseh interpretacij, ki bi jih učenci sami odkrili in predlagali. Le tako jim pomaga ohraniti in okrepiti zaupanje v lastno doživetje in mnenje ter spodbuditi poskuse lastnega razumevanja. Brez takih poskusov namreč učenci ne bodo razvili potrebe po oblikovanju lastnega odnosa do besedila. (Grosman, 2004)

**Kako naj ravna učitelj v šoli, da bi učencem privzgojil sposobnost sestavljanja lastne interpretacije?**

Če hoče učitelj učencem vzgojiti tudi sposobnost lastne interpretacije, **ne sme takoj ponuditi gotove interpretacije** oziroma običajno več že sprejetih kritičkih interpretacij,

1. marveč mora poskušati **prikazati ves proces gradnje interpretacije**,
  - od izbora za posamezno interpretacijo pomembnih sestavin besedila in
  - njihove medsebojne odvisnosti

- do končne abstraktne ubeseditve teme.

2. Še bolje je, če učitelj učencem **prikaže možnosti več alternativnih interpretacij**, to je, če pokaže, kako

- izbor določenih sestavin in poudarek na določenih možnostih razumevanja vodita do ene interpretacije,
- medtem ko izbor drugih sestavin in drugačen poudarek vodita do drugačne interpretacije.

3. Učitelj lahko tudi pokaže, da so razne interpretacije med seboj skladne in se dopolnjujejo, lahko pa so tudi izključujoče, pa jih je tudi mogoče zagovarjati.

4. Ko so učenci že bolj vešč na področju interpretacije, jih lahko soočimo z več interpretacijami in jim naložimo, da poiščejo v besedilu tiste sestavine, ki govorijo v prid ene ali druge interpretacije.

Čeprav je raven interpretacije za učenca razmeroma težka, Grosmanova učitelje opozarja, da šele na tej ravni učenec doseže razumevanje besedila, ki presega skupek posameznih opisov in dogodkov oziroma vtisov o njih. Šele na tej ravni prebrano besedilo razume kot umetniško celoto in ga vidi v vseh za razumevanje književnosti pomembnih perspektivah. Ta raven razumevanja pa je nujna sestavina celovito razvite bralne zmožnosti. (Grosman, 2004: 178 – 179)

### **9.3 Kako se razlikuje proces sestavljanja besedilnega pomena nemladinske literature od procesa sestavljanja besedilnega pomena mladinske literature na ravni otroške recepcije**

Proces sestavljanja besedilnega pomena mladinskega literarnega besedila je v temelju zgoraj opisanemu procesu sestavljanja pomena nemladinskega literarnega besedila močno podoben, vendar se od njega v nekaterih točkah vendarle razlikuje.

1. Najprej se otroška recepcija od odrasle seveda razlikuje v

- otrokovi nesposobnosti zaznavanja splošnih sodb v literarnem besedilu in
- s tem povezani nesposobnosti povezovanja posameznega v literarnem besedilu s širšo generčno stvarnostjo.

Literarna teorija mladinske književnosti (Saksida, 1992) sploh opozarja, da je eden izmed razlikovalnih elementov med nemladinsko književnostjo in mladinsko književnostjo prav delež splošnih sodb:

- izrecnih splošnih sodb in

- tistih sodb o posameznem, ki so tesno povezane z generično stvarnostjo.

Omenili smo, da je delež splošnih sodb v mladinski književnosti bistveno manjši kot v književnosti za odrasle. Nedvomno tudi zato, ker imajo njeni naslovniki, otroci, izjemno omejeno sposobnost posploševanja posameznega v obče veljavne resnice ali pa te sposobnosti sploh nimajo. Otroci imajo **premalo izkušenj, premalo doživetij, da bi sploh že razpolagali s poznavanjem t. i. generične stvarnosti**. Zanje so, kot rečeno, vsakdanji in izjemni življenjski položaji le posamezni dogodki in jih praviloma ne družijo v nikakršen vzorec življenjskih pravil in modrosti.

V nasprotju s takim "otroškim" branjem, berejo bralci, ki so že zaključili razvojno fazo konkretnih intelektualnih operacij, svojo (t.j. odraslo) književnost tako, da posamezno v njej zaznavajo kot odsev širše generične stvarnosti, da skušajo posamezno generalizirati v nekake splošnoveljavne sodbe in na ta način ugotoviti, kaj jim je skušal avtor povedati o svetu in o tem, kako sam gleda na svet. Bralci, ki so že dosegli raven abstraktne inteligence, odrasli bralci ali skoraj odrasli bralci, kakršni so učenci v srednji šoli, pa počnejo še več. Tudi kadar berejo mladinsko književnost, ugibajo, **katero splošno** jim skuša avtor predstaviti in iz katerega zornega kota to počne. Omenili smo že, da pravi takemu odraslemu branju mladinske književnosti literarna teorija mladinske književnosti

- žanrski prenos iz mladinske v nemladinsko književnost in tudi to,
- da je **intendirani bralec mladinske književnosti**, zamišljeni recipient, avtorjeva abstrakcija bračevih želja, potreb, načina razmišljanja, dožemanja in čustvovanja **otrok**.

To pa pomeni, da je odraslo branje mladinske književnosti, tisto, ki posamezne sodbe dviguje na raven splošnosti, tisto ki v otroškem besedilu išče višje pomene, "sicer dopustno, a glede na avtorjev namen neustrezno". (Saksida, 1992)

Razlogov, zakaj bralec v obdobju intuitivne inteligence in konkretnih intelektualnih operacij ne more opraviti procesa vrednotenja književnega besedila v pomenu odrasle intepretacije, je še nekaj:

2. Pri odraslem branju je ena od nalog interpretacije umeščanje besedila v širši kontekst, to je spoznavanje vloge besedila **"v literarno-kulturno, družbeno itd. zgodovinskem razvoju in sodobnosti."** (Krakar - Vogel, 1991:18) Ker otrok ne pozna ne literarne zgodovine, ne zgodovinskega, ne aktualnega kulturnega okolja in seveda tudi družbenih okoliščin ne, je seveda logično, da mu za tovrstno umeščanje besedila, poleg tega, da je miselna operacija te vrste zanj prezapletena, preprosto manjka ustreznih informacij in podatkov.



3. Podobno velja tudi za odraslo interpretacijo nujni **kriterij inovativnosti**. Kriterij inovativnosti pojmuje kot **"odstopanje besedila od "konstitutivnih pravil"** (Grosman, 1989: 80) in **bralčevih pričakovanj v zvezi z njimi**. Vzpostavljanje teh pravil v bralčevi zavesti namreč predpostavlja precejšnjo medbesedilno izkušnost, ki je otrok še nima v veliki meri, tako da inovativnost in izvirnost še ne moreta biti izhodišče za njegovo vrednotenje leposlovja.

4. Eden temeljnih ciljev **odrasle interpretacije** je bralčevo iskanje odgovora na vprašanje, **kaj hoče avtor povedati in zakaj**. Že za zaznavanje tovrstnega vprašanja in še posebej za iskanje (nahajanje) odgovora nanj pa potrebuje bralec visoko razvito recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv v literarnem besedilu. Konkretnije: **da bi se lahko bralec vprašal, kaj mu je hotel avtor povedati (in zakaj)**, in da bi se lahko bralec **sam** dokopal do domneve, kaj in zakaj, **potrebuje zmožnost**, kakršno E. Andringa opisuje **na četrti stopnji zmožnosti zaznavanja perspektiv v literarnem besedilu**, ko govori o »sposobnosti integracije perspektiv«. Na tej stopnji so ljudje sposobni uvideti dejstvo, **da so trenutna dejanja in motivi zanje zelo pogosto umeščena v širok kontekst in jih je mogoče interpretirati tudi iz neke "nadrejene perspektive"**. In **avtorjevo perspektivo** je na vsak način treba videti kot tako "nadrejeno perspektivo." Otrok, ki ne razlikuje med svojo perspektivo in perspektivo drugih (stopnja 0), otrok, ki komajda prepozna, da ima »drugi« »svojo« v »svojem načinu mišljenja utemeljeno perspektivo (stopnja 1), otrok, ki se je sposoben koncentrirati le na eno samo perspektivo (stopnja 2), otrok, ki je sicer sposoben zaznati in razlikovati različne perspektive, a si teh različnih perspektiv ne more priklicati v zavest sočasno, in jih tudi ne uzreti v njihovi sovisnosti (stopnja 3), tega seveda ne more!

Vse to pa narekuje povsem drugačno gledanje na vlogo in namen tretje ravni sestavljanja pomena literarnega besedila: INTERPRETACIJE. Ponovimo: Če je interpretacija odraslega branja nemladinskega literarnega besedila **faza, v kateri "bralec smiselno poveže dogajanje z avtorjevim namenom oziroma poskuša odgovoriti na vprašanje, kaj hoče avtor povedati in zakaj**, in če je **intendirani bralec mladinske književnosti otrok** (in ta to nedvomno je), potem je otroška interpretacija tista, ki je bližja "avtorjevemu namenu", in je otroški način razmišljanja in čustvovanja tisti pravi kontekst, katerega prekrivanje s pomenskim poljem besedila da "pravi pomen", pravo "popolno" doživetje literarnega besedila.

**Učiteljeva naloga v fazi interpretacije potemtakem ne more biti (kot v srednji šoli) zamenjevanje učenčeve spontane interpretacije s svojo,**

**za njegov občutek boljše in popolnejše, tisto, ki je nastala v procesu žanrskega prenosa iz mladinske v nemladinsko književnost.**

Iz tega pa izhaja, da se **tretja raven otroške recepcije mladinskega literarnega dela bistveno razlikuje** od kasnejšega šolskega ukvarjanja s književnostjo, ko učenci pri pouku berejo nemladinsko (odraslo) književnost.

Naloga ravni interpretacije mladinske književnosti je:

**vrednotenje na podlagi primerjave med leposlovjem kot posebnim videnjem stvarnosti in bralčevim vsakodnevnim srečevanjem z njo.** (Saksida, 1992)

Bistvo otroške interpretacije mladinske književnosti pa je potemtakem

**primerjanje besedilne stvarnosti s stvarnostjo, ki predstavlja bralčevo poznavanje neliterarnega ekvivalenta v literaturi upovedene stvarnosti.**

To pa pomeni, da na ravni vrednotenja (interpretacije) ne prihajajo v poštev nikakršne odrasle – že pripravljene – interpretacijske različice mladinskega literarnega besedila in da so edine pravilne prav otroške interpretacije.

**Ali torej to pomeni, da so prve spontane otroške interpretacije že dokončne in da v šoli ne moremo napraviti ničesar, da bi privedli otroka do globljega literarnoestetskega doživetja, kot ga ponuja spontana otroška recepcija?**

Otroška interpretacija je sicer res pogojena le z zaznanimi besedilnimi signali in otroku dostopno (torej relativno omejeno) zunajbesedilno stvarnostjo, vendar je tudi v tem primeru (ali prav zato) možnih interpretacijskih različic več.

Iz tega pa lahko izpeljemo,

– da sta pri branju mladinske književnosti sestavljanje pomena in interpretacija sicer res zadeva, ki teče med avtorjem in bralcem, in da

– učitelj res nima pravice, da bi se v ta dialog vmešaval (in učenca poučeval o pravem pomenu besedila, ki ga beremo!),

□ a da se ravno s tem, ko različni otroci v razredu sestavijo različne (spontane) interpretacije istega besedila, za učitelja odpirajo možnosti za razvijanje recepcijske zmožnosti vsakega izmed učencev v razredu.

Pri tem pa ni mogoče dovolj odločno poudariti,

da se naloga učitelja ob branju mladinskega literarnega besedila v šoli omejuje le na ravnino **ZAZNAVANJA** posameznih sestavin besedila.

Kako naj to razumemo?

Ob spontani recepciji otrok sestavi svoj (otroški) besedilni pomen, kakršen nastane na podlagi besedilnih signalov, ki jih je zaznal. Kljub temu da se ob recepciji mladinske literature v razredu odrekamo poučevanju učencev o odrasli recepciji, nastali po žanrskem prenosu, pa ni mogoče spregledati dejstva, da lahko otroci zaznajo manjše ali večje število besedilnih signalov. In tako nastane včasih zelo poljuben besedilni pomen mladinskega literarnega besedila. Včasih pa do sestavljanja pomena sploh ne pride, ker otrok že na sredi obupa □ in si reče, da je besedilo pač "brez veze". Oboje se zgodi preprosto zato, ker otrok **ni zaznal dovolj velikega števila besedilnih signalov**, indicev, ki jih je za dekodiranje pomena v besedilo vgradil avtor, da bi lahko bralec dekodiral predvideni pomen.

**Kaj lahko v primeru, ko otrok ne zazna dovolj velikega števila besedilnih signalov, stori učitelj?**

Učitelj lahko skozi filter znanja, ki mu ga daje na voljo poznavanje zakonitosti otroške recepcije, **odbere tiste besedilne signale**, ki ustrezajo stopnji otrokovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in bralnega razvoja in za katere je predvidel (ali ugotovil), da so jih otroci prezrli, **IN NANJE USMERI UČENČEVO POZORNOST**.

In potem?

**Potem bo otroke pustil same, da si bodo lahko (pogojeno s svojim individualnim kontekstom, s svojim horizontom pričakovanja) ustvarili predstave o času, kraju in dogajanju, ki ga besedilo predstavlja, in da**

**bodo lahko v naslednji fazi besedilo tudi interpretirali glede na svojo zunajbesedilno izkušnost.**

**Učitelj se sme potemtakem ob branju mladinske književnosti angažirati le pri prvi stopnji interpretacije besedila, le pri zaznavanju, kasneje pa se umakne, saj lahko otrok le na ta način aktualizira svoj besedilni pomen.**

Glede na to, kako pomembno je, da učitelj posega le na prvo raven recepcije mladinske literature, se zdi potrebno, da na tem mestu definiramo, kaj vanjo spada, in da določimo, **kje je meja med zaznavanjem in razumevanjem, drugo ravno recepcijskega procesa:**

Videli smo, da Grosmanova definira zaznavanje pri odrasli recepciji kot zaznavanje posameznih sestavin besedila oziroma besed in stavkov (Grosman, 2004), saj govori o pomenskih možnostih posameznih besed in njihovih povezavah z vprašanji o njihovem pomenu in vplivu na pomen drugih besed ali o njihovi vlogi v sobesedilu. Iz tega je mogoče razbrati, da zajema **odrasla recepcija ravno zaznavanja le kot zaznavanje jezikovne izrazne možnosti literarne umetnine**, zaznavanje t. i. besednega sloga. Pri recepciji mladinske književnosti pa ni čisto tako: v priročniku *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole* se lahko poučimo, da je "poleg oblikovanosti izrazne ravnine ... važna **funkcija** njenih prvin; zaznavanje se tako druži z razumevanjem ...". ( Saksida, 1992: 25)

Zaznavanja pri recepciji mladinske književnosti torej ne kaže reducirati na "videnje", "opažanje" oblikovanosti jezikovne izrazne ravnine. Pojmovanje, da pomeni zaznavanje pri branju npr. proznega dela le registriranje in razumevanje besed v povedih, dekodiranje pomena redkih primer, metafor in še nekaterih elementov besednega sloga, bi bilo v tem primeru preozko. Sploh če pomislimo, kako imajo otroci neredko težave pri zaznavanju književnih oseb, književnih dogajalnih prostorov, funkcije književnih oseb v književnem dogajanju in seveda pri tem, zakaj kdo kaj stori (torej pri zaznavanju motivacije za ravnanje književnih oseb).

**In zato moramo šteti pri otroškem branju mladinske književnosti k ravni zaznavanja najmanj še zaznavanje elementov notranje zgradbe literarnega dela** (književnih oseb, dogajalnega časa, prostora, motivacije, dogajanja). Kajti **šele potem, ko je vse to zaznal, si lahko bralec "ustvarja predstave o času, kraju in dogajanju"**, torej o tem, za kaj gre v mladinskem literarnem besedilu, ki mu ga pripovedujejo, ki mu ga berejo ali ki ga bere sam.

**In kaj spada pri recepciji mladinske književnosti na raven razumevanja?**

**Razumevanje** je pri otroškem branju mladinske literature raven, **ko se bralec vživi v literarni svet, ko postane njegov del** do te mere, da svojo realno okolico komaj še registrira. Raven razumevanja je raven, ko bralec sestavlja na ravni zaznavanja registrirane elemente (besednega sloga, notranje zgradbe literarnega dela) v t. i. **domišljjskočutne predstave, ko poišče vrata za identifikacijo in ko se čutno in čustveno preseli v literarni svet ter v njem doživlja književno dogajanje, kot ga doživljajo književne osebe v književnem prostoru. Raven razumevanja je čas mimetične zamaknjenosti v književno dogajanje,** zato je to torej **čas, ko je treba otroka z literarnim delom pustiti samega.**

**Učitelj se** v komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti potemtakem **postavlja med bralca in besedilo v vlogi posrednika med njima le na ravni zaznavanja.** Kasneje se umakne in na ravni razumevanja zagotavlja otrokom čas in mir, da sestavijo svojo mimetično doživetje, da vstopijo v literarno delo in za trenutek postanejo njegov del. **Šele na ravni vrednotenja se učitelj spet aktivira** – toda le toliko, da **otroke spodbuja, naj ubesedijo svoj pomen literarnega dela** zato, da bo na ta način postalo jasno, kako so možne različne interpretacije istega besedila in kako so lahko (v primeru branja otroške literature) prav vse pravilne. Ob tej priložnosti lahko učitelj ugotovi, da je novo razumevanje besedilne stvarnosti smiselno in literarnoestetsko doživetje dovolj globoko. Ali pa ugotovi, da otroci še zmeraj niso opazili (zaznali!) katerega izmed ključnih besedilnih signalov in da zato besedila še ne razumejo kot smiselne celote. V tem primeru se krog sklene; **učitelj se vrne v fazo zaznavanja in pomaga otrokom uzreti za razumevanje ključni besedilni signal.**

#### **9.4 Kateri so besedilni signali, ki naj jih učitelj pomaga zaznavati**

Književna didaktika nemladinske književnosti stavi v veliki meri na **šolski pogovor o umetnostnem besedilu**, ki ga vidi kot samodejno nadaljevanje branja. Ker namreč bralec obstoječega pomena besedila ne razbira že v naprej, marveč besedilo, ki ima pomenski potencial, opomenja s svojim jezikovnim znanjem, izkušnjami, znanjem o svetu in o različnih literarnih konvencijah, mora tudi ves čas tvoriti domneve o tem, kaj besedilo ponuja, in te domneve sproti popravljati na osnovi novih besedilnih podatkov. (Grosman, 2004: 211)

**Kaj je torej predmet pogovora o prebranem nemladinskem literarnem besedilu?**

Tudi književna didaktika nemladinske književnosti poudarja da je nujen predpogoj za vse oblike pogovora o bolj zapletenih besedilnih sestavinah in razsežnostih učenčevu lastno literarno doživetje. Pogovor o:

- o raznih oblikovnih značilnostih in
- o o tem, kako se v besedilu manifestirajo,
- o opredeljevanje žanra, ki prispeva k razumevanju žanrskih posebnosti ali odmikov ter k razbiranju takih značilnostih v drugih besedilih,
- o opisi in razčlenitve posameznih oseb in dogodkov ter njihovih medosebnih razmerij
- o in tematske razlage

postanejo za učenca zanimivi šele na osnovi njegovega lastnega in iz tega rastočega zanimanja. (Grosman, 2004) In zato tudi književna didaktika nemladinske književnosti opozarja, da **mora biti šolski pogovor o umetnostnem besedilu** v prvi vrsti **osredinjen na učenca**. To pa pomeni, da mora **izhajati iz učenčevih mentalnih predstav** o osebah in o dogajanju oz. o besedilu – zato, **ker je učenec** ob branju natiskane barvne delce kroga in premice na papirju, ki sestavljajo **črke, pretvoril v mentalne predstave o osebah, dogajanju in vseh drugih besedilnih pojavih po svoje**. In ker je vsaka ustvarjena mentalna predstava odvisna od njegovega predhodnega znanja in njegovih prepričanj, to pomeni, da je enkratna in se razlikuje od vseh mentalnih predstav, ki so jih ustvarili sošolci in drugi bralci, ki so besedilo brali pred njim. (Grosman, 2004)

Pouk, ki želi doseči vzgojne učinke, lahko poteka samo **na temelju pogovora z učencem o njegovih lastnih literarnih doživetjih in o vseh spremljajočih čustvih, negotovostih, vprašanjih in odnosih** ter mora biti ves čas osredinjen na učenca. Že od samega začetka pogovora o prebranem moramo učence spodbujati k izražanju njihovih lastnih mnenj in odnosa do besedila, ali in zakaj jim je besedilo všeč oz. jim ni všeč, skupaj z vsemi negotovostmi, ki so se jim porodile ob branju. Pri tem ne smemo pozabiti opozoril naratologov, da že sam proces branja od bralca terja iskanje odgovorov na številna vprašanja, ki jih besedilo ves čas odpira, da pa bralci/učenci na ta vprašanja odgovarjajo zelo različno. **Pri pogovoru moramo upoštevati oboje, učenčeva vprašanja in odgovore nanje**. Šele različni odgovori na vprašanja: kaj se dogaja in zakaj, kakšna je povezava med trenutnim, predhodnim in poznejšim dogajanjem in kaj iz tega lahko sledi, kakšni so vzgibi ene ali druge pripovedne osebe in kako gleda na druge osebe, pomagajo bralcu oplemenititi fiktivno pripoved. Pogovor o njihovih lastnih odgovorih na ta in podobna vprašanja jim omogoča vzpostavljanje in ozaveščanje lastnega (čustvenega) odnosa do besedila, jih spodbuja k razmišljanjem o lastnem branju in razumevanju, **posreduje pa jim tudi**

**bistveno sporočilo, da branje ni samodejen proces razumevanja, da se ob njem sprožajo številna vprašanja, ki jih je potrebno in možno razrešiti, in spoznanje, s katerim se srečajo pri primerjavah branj v skupinah, da bralci isto besedilo berejo in razumejo različno.** (Grosman, 2004: 224)

**Kako književna didaktika nemladinske književnosti realizira načelo na učenca osredinjenega šolskega pogovora o književnem besedilu, katerega rezultat naj bo globlje literarnoestetsko doživetje in razvitejša recepcijska zmožnost?**

Najjasnejši vpogled v slovensko šolsko stvarnost bo pokazal pregled priporočenih vprašanj, ki jih za šolski pogovor o umetnostnem besedilu ponuja književna didaktika nemladinske književnosti.

V najnovejši književni didaktiki Bože Krakar Vogel iz leta 2004 lahko najdemo nekaj **zbirk temeljnih pojmov za analizo literarnih del**. Avtorica njihov pregled razvršča na:

- kataloge temeljnih pojmov za analizo lirike,
- kataloge temeljnih pojmov za analizo pripovedništva in
- kataloge temeljnih pojmov za analizo dramatike.

Oglejmo si najprej katalog temeljnih pojmov za analizo **lirskega besedila**:

□ Pazljivo branje pesmi, obnova pesmi z drugimi besedami, tema in motiv pesmi, glavna ideja, lirski subjekt in njegov način govora, komu je pesem namenjena, na kateri kraj, čas, priložnost je pesem vezana, kakšno je v njej razpoloženje, notranja zgradba in razvoj pesmi, oblika in zunanja zgradba pesmi, glasovne, skladenske figure, metrična shema, verz, uvrstitev v literarnozgodovinski kontekst, kritično ovrednotenje (Barbarič, 1995. Cit po Krakar Vogel, 2004: 95 □ 96)

Katalogi temeljnih pojmov za analizo **pripovedništva**:

□ Najpomembnejše je, da bralec razume, kdo pripoveduje zgodbo, o kom pripoveduje in s kakšnim podtonom (vloga pripovedovalca) ter kje in kdaj se zgodba dogaja. Nato pa še, kakšno je zaporedje dogodkov (razlikovanje med fabulo in sižejem) in kateri so temeljni principi povezovanja enot v celoto. (Pezdirc Bartol, 2003. Cit. po Krakar Vogel, 2004: 96)

N. Barbarič pa našteva naslednje elemente in možne povezave pri analizi pripovedništva:

□ Snov in zgodba, zunanja in notranja zgradba, dogajalni čas in kraj, konflikt. "Analiziramo lahko npr. zunanjo zgradbo, povezavo notranje in zunanje zgradbe, potek in vrsto dogajanja v okviru notranje zgradbe, odnos med dogajanjem in drugimi plastmi pripovedi, npr. opisi, refleksijo, razmerje med dogajanjem in dogajalnim časom, zaporedje dogajalnega časa, razmerje med dogajalnim in pripovednim časom, dogajalni kraj in pripovedno perspektivo, vpliv dogajalnega kraja na zgodbo in pripovedne osebe, vrsto konflikta, ki sproži dogajanje, sile, ki povzročajo konflikt, razvoj konflikta, vrh, zaključek konflikta.

□ Pripovedne osebe, npr. način opisa pripovednih oseb, število in tipe pripovednih oseb, njihov socialni in politični položaj, psihološko podobo, odnose med njimi ..., razvoj ... ironično prikazovanje oseb, kontrastiranje, alegorične in simbolne pomene oseb, arhetipe, pomene in simboliko imen, ovrednotenje pripovednih oseb.

□ Pripovedovalec, npr. tip pripovedovalca, pripovedovalec in avtor, problem več pripovedovalcev, pripovedovalčevo stališče in način pripovedi, pripovedovalčev odnos do pripovednih oseb in vpliv na notranjo in zunanjo zgradbo pripovedi, pripovedovalčeva vloga v pripovedi.

□ Ideja in miselne prvine, npr. glavni problemi v pripovedi, glavne ideje, izvor idej, način izražanja idej, zaključki, ovrednotenje idej ...

□ Jezik in slog, npr. pripovedovalca, posameznih oseb, uporaba dialekta, slenga ... socialna in individualna označenost jezika ..., delež pripovedi, opisa in razlage, razmišljanja, prepričevanja, premi in odvisni govor ..., tipi dialoga, funkcija dialoga v notranji zgradbi ..., načini izražanja čustvenih stanj preko govora oz. dialoga in njihova funkcija v besedilu." (Barbarič, 1995: 14 □ 15. Cit. po Krakar Vogel 2004, 96)

Najpreglednejši katalog temeljnih pojmov za analizo pripovedništva podaja B. Krakar Vogel v tabeli **za šolsko interpretacija pripovednega literarnega dela**.



## Šolska interpretacija pripovednega literarnega dela

<b>Bralec</b> (izraža interpretacije)	<b>Literarno delo</b> (vir interpretacije)			<b>Kontekst</b> (pomoč pri interpretaciji)	
<b>Doživljanje</b> prvotno spontano sprejemanje literarnega dela: subjektivno, neartikulirano	Mi je všeč? Sem navajen takega branja? Kako predstavljam, kar je napisano (osebe, prostor ...)? Kaj se je odvijalo drugače, kot sem si predstavljal? Kaj čutim pri branju (razpoloženje, želje ...)? Kaj me najbolj/najmanj pritegne? Na kaj me prebrano delo spominja?				
<b>Razumevanje</b>	<b>Analiza dela</b> Kako nastaja literarno delo? Kaj je v literarnem delu?		<b>Sinteza -</b> povezave?		
	Pred literarnim delom <b>Snov</b> Kaj od tega, kar je v literarnem delu, je/bi bilo tudi v dejanskem delu (čeprav ne bi bilo napisano literarno delo)?  <b>Motivi</b> Katere dogodke, osebe, čustva, stanja ... najdemo v literarnem delu kot del te snovi? (Izrazi z besedo ali besedno zvezo.	<b>Avtor</b> - hoče, - doživi, - preoblikuje  - izbira, družijo svoje  - sestavlja, gradi  - izraža.	Literarno delo (pripovedno)  <b>Motivi</b> Kateri so poglobitveni? <b>Tema</b> O čem govori literarno delo (izrazi v eni povedi)? <b>Ideja</b> Kaj sporoča literarno delo (deli, celota)? <b>Zgradba</b> Zunanja zgradba □ Koliko je vidnih delov pripovedi in kakšni so? Notranja zgradba □ Kako so med seboj spojene različne sestavine pri povedi? <b>Dogajalna zgradba</b> - Zgodba: Obnovi dogajanje! - Sintetična/analitična: Kako so dogodki časovno razvrščeni? - Notranji ritem: Pospešitve, zaviranja v dogajanju? (- Vrsta/zvrst: Koliko dogodkov?) <b>Kraj, čas pripovedi?</b> Kakšne so književne osebe? <b>Pripovedovalec</b> - Slogovni postopki? - Tip? - Notranji slog pripovedovalca (stališče)? <b>Slog</b> Kako avtor družijo dele besedila? Katera jezikovna sredstva uporablja? Kakšen je slog na skladenjski, besedni, oblikoslovni, zvočni ravni?	Kako so posamezne sestavine povezane z drugimi?  Kako učinkujejo posamezne sestavine v literarnem delu?	Kako uvrščam literarno delo (v obdobje, smer, avtorjev opus, vrsto literature, odlomek v celoto)?  S katerimi deli primerjam prebrano (sestavine, celoto)?
<b>Vrednotenje</b> argumentirana presoja, ocena	Zakaj mi delo je/ni všeč? Kako se opredeljujem do posameznih sestavin, do celote? Kaj to literarno delo pomeni (v svojem času, danes, glede na druga dela, okoliščine)?			Kako primerjalno vrednotimo?	

In še katalogi temeljnih pojmov za analizo **dramatike**

Najprej katalog N. Barbarič:

"tip drame ..., teme in zgradba drame, kako v drami raste napetost in kateri elementi k temu prispevajo, kateri dogajanje zavirajo, osebe □ protagonisti in antagonisti, pomen za idejo drame, čas v drami, dogajanje in poročanje o dogajanju, vsebina in vrsta didaskalij, uvodne in končne dramske opombe, ostali elementi uprizoritve, slog in jezik drame, realizem, fantastika, problem verjetnosti. (Barbarič, 1995: 15 □ 16. Cit po: Krakar Vogel, 2004)

□ M. Pezdirc Bartol (2003) izpostavlja še, kako je najpomembneje,

da so učenci zmožni razbrati iz dialoga, kakšen je odnos med osebami, kdo govori komu in kaj, ter da razumejo vlogo neverbalne komunikacije, kot je zapisana v didaskalijah.

□ In katere sestavine je mogoče opazovati v dramskih delih po Marjanu Štrancarju?

"V izbranih dramskih besedilih/fragmentih naj dijaki s ponovnim branjem problemsko □ hevristično razčlenjujejo: dramske prostore in čas, dramsko dogajanje (ključne dramske situacije, dogodke in dejanja) osrednje dramske like (njihove vloge, zgodbe, mrežno prepletenost razmerij, najpomembnejše motivacije, ključne replike) kompozicije, dialog (dramski jezik, avtorjeve perspektive) slog ter stransko besedilo oz. uprizorljivost besedila." (Štrancar, 2000: 66. Cit po: Krakar Vogel, 2004)

Pregled katalogov temeljnih pojmov za analizo nemladinskih literarnih del in predvsem **razmislek o splošni uporabnosti teh katalogov za šolsko interpretacijo mladinske literature** iz zornega kota znanja o zakonitostih in značilnostih razvoja otrokovih recepcijskih zmožnosti nas hitro pripelje do spoznanja,

**da so katalogi temeljnih pojmov za analizo nemladinskih literarnih besedil nadvse koristno vodilo, a da jih je treba za potrebe šolske interpretacije mladinske književnosti uporabljati preišljeno in predvsem selektivno.**

Katalogi temeljnih pojmov sicer zares predstavljajo "nabor besedilnih signalov", ki naj bi jih bralec zaznal, če naj njegovo branje vodi h globokemu literarnoestetskemu doživetju. In zagotovo predstavljajo omenjeni katalogi nekakšno "ček listo", s pomočjo katere lahko učitelj po branju nemladinskega literarnega besedila preveri, kaj so učenci že zaznali in na katere prezrte besedilne signale mora v nadaljnjih korakih šolske interpretacije učence še opozoriti. A take izčrpne ček liste so za književno didaktiko mladinske književnosti nevarne že zato, ker napeljujejo k interpretaciji mladinske književnosti po principu **žanrskega prenosa. Ker napeljujejo k vrednotenju posameznega v mladinskem literarnem besedilu skozi prizmo reprezentativnosti tega posameznega kot odseva širše generične stvarnosti. Ali preprosto rečeno: ker napeljujejo k sestavljanju odraslega pomena mladinskih književnih besedil!**

Ko se učitelj pripravlja na šolsko interpretacijo mladinskega literarnega besedila, so mu lahko katalogi temeljnih pojmov za interpretacijo nemladinskih literarnih besedil nekaj splošni kašipot in so mu lahko le v pomoč, da bo lahko sestavil **katalog pojmov za interpretacijo za SVOJE učence.**

**To pa z drugimi besedami pomeni, da žal ni mogoče sestaviti KATALOGA TEMELJNIH POJMOV ZA INTERPRETACIJO MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI, saj so taki katalogi odvisni od že dosežene stopnje recepcijske zmožnosti vsake izmed skupin učencev, ki jim beremo literarno besedilo posebej!**

**Splošnoveljavnega odgovora** na vprašanje, kateri so tisti besedilni signali, ki jih bodo učenci najbrž prezrli, in k zaznavanju katerih naj jih spodbudi šolska interpretacija mladinskega literarnega besedila, v komunikacijsko-recepcijskem modelu poučevanja mladinske književnosti, ki je v prvi vrsti **osredinjen na učenca**, torej ni. Še najbližje bodo učitelja privedli **učni načrti za književno vzgojo in pripadajoči standardi**, ki kar precej natančno določajo, kolikšen del recepcijske zmožnosti naj bi učenci neke starosti razvili na ravni vsakega izmed segmentov svoje recepcijske zmožnosti. A tudi ti ne morejo dati dokončnega odgovora na vprašanje,

KATERE BESEDILNE SIGNALE BODO OB BRANJU IZBRANEGA MLADINSKEGA LITERARNEGA BESEDILA SPREGLEDALI VAŠI UČENCI IN H KATERIM BESEDILNIM SIGNALOM BOSTE MORALI USMERITI NJIHOVO POZORNOST V FAZI ŠOLSKE INTERPRETACIJE.

To lahko z največjo stopnjo verjetnosti predvidi le vsak učitelj za svoje učence:

▫ najprej zato, ker je učitelj mladinske književnosti in pozna značilnosti razvoja otrokovih recepcijskih zmožnosti, in

▫ zato, ker vsaj do neke mere pozna horizonte pričakovanj svojih učencev:

▫ tako doseženo stopnjo njihove recepcijske zmožnosti

▫ kot tudi to, kakšni so kot ljudje,

kaj jih zanima,

kaj se jih po navadi dotakne ....