

## 10 METODE, S KATERIMI UČITELJ POMAGA OTROKOM DO POLNEJŠEGA DOŽIVLJANJA MLADINSKEGA LITERARNEGA BESEDILA

"Čeprav ... je osrednji problem pouka bralne zmožnosti, kako pomagati učencu k zaznavanju čim več besedilnih sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživljanja leposlovnega besedila, so **poti**, po katerih dosegamo ta cilj, veliko manj jasne. .... Vse bolj očitno namreč postaja, da nimamo in verjetno **še dolgo ne bomo imeli nekih splošno uporabnih pravil in nasvetov**, kako pomagati učencem razviti učinkovito bralno zmožnost." (Grosman, 2004: 166)

Tako didaktika nemladinske književnosti o metodah

- za spodbujanje zaznavanja večjega števila besedilnih signalov,
- za razvijanje posameznih segmentov recepcijske zmožnosti in
- za razvijanje zmožnosti sestavljanja polnejšega besedilnega pomena ter intenzivnejšega literarnoestetskega doživetja.

Gornja trditev velja v še posebej veliki meri za **iskanje splošno uporabnih pravil in nasvetov** za

- **zaznavanje besedilnih sestavin** in njihovih povezav pri branju in poslušanju mladinske književnosti in pri
- razvijanju otrokove bralne (recepcijske) zmožnosti za poslušanje/branje in doživljanje mladinske književnosti,

zato ker različni učenci zaradi različno razvite recepcijske zmožnosti in še bolj različnih horizontov pričakovanja spregledajo različne za razumevanje potrebne (nujne) prvine mladinskega literarnega besedila, in seveda tudi zato, ker je vsaka pesem, vsaka pravljica, vsaka fantastična pripoved, vsaka pustolovska pripoved, vsaka lutkovna predstava, vsaka gledališka in radijska igra drugačna od katerega koli drugega mladinskega literarnega besedila. Avtor se namreč v vsakem izmed njih na drugačen način igra igro "avtor-besedilobralec in njegova recepcija", igro, v kateri na izviren (kar se da nov) način vgrajuje kar najrazličnejše besedilne signale za dekodiranje svojega sporočilnega namena, da bi nato bralec to igro sprejel, za recepcijo ponujene signale našel, ugotovil, kaj manjka, in nato prazna mesta dopolnil s samim seboj. Vsaka izmed teh iger se v vsaki recepcijski situaciji igra znova, na nov način, po novem vzorcu, različnem od katerega koli izmed prejšnjih. Več kot logično je potemtakem, ne le da splošno uporabnih nasvetov še nismo našli □ še več: zelo verjetno je celo, da jih niti v bližnji prihodnosti ne bomo. Vse dotlej, dokler ne bomo, kot v

kakšni antiutopični znanstvenofantastični nadaljevanki, vsi ljudje enaki in dokler literatura ne bo postala povsem enopomenska, kristalno pregledna in zato recepcija povsem predvidljiva.

Na tem mestu bi lahko literarna didaktika mladinske književnosti obupala in svetovala učiteljem v šoli in vzgojiteljem v vrtcih, naj se pač znajdejo in se po vsakem branju pravljice ali deklamiranju pesmi prepustijo svoji intuiciji, preverijo naj, katere ključne besedilne signale so njihovi otroci zaznali in katerih ne, otroke naj, kakor vedo in znajo, opozorijo na prezrte besedilne signale, in sicer tako, da bodo ob tej priložnosti otroci razvijali vsaj še enega izmed segmentov svoje recepcijske zmožnosti ... In vse to tako, da nikakor ne bodo uničevali asociativne zveze, da je **srečanje z literarnim besedilom v prvi vrsti prijetno doživetje**. A literarna didaktika mladinske književnosti tega ni storila. Tako kot tega ni storila didaktika opismenjevanja in branja, ki je za branje skorajda nepregledne množice neumetnostnih besedil vendarle naredila pregledno število **bralnih strategij**, s pomočjo katerih je mogoče lažje in hitreje do globljega razumevanja neumetnostnih besedil. In ne le to. Didaktika opismenjevanja in branja je razvila tudi didaktične strategije, kako učence naučiti boljšega branja in kako v kar največji meri razviti njihovo zmožnost razumevanja prebranega. Na podoben način je tudi didaktika mladinske književnosti ob vsej pisanosti literarnih besedil in ob vsej nepreglednosti recepcijskih situacij razvila **didaktične metode za šolsko interpretacijo mladinskih literarnih besedil** (Kammer, 2004), s pomočjo katerih je mogoče.

- spodbujati zaznavanje ob prvem in drugem branju prezrtih besedilnih sestavin in njihovih povezav in

- razvijati posamezne segmente otrokove bralne (recepcijske) zmožnosti za poslušanje/branje in doživljanje mladinske književnosti.

Didaktične metode za šolsko interpretacijo mladinskih literarnih besedil:

1. Metoda preverjanja prvega zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov
2. Metoda pojasnjevanja pojmov, razvrščanja in vrednotenja
3. Metoda fokusiranja
4. Metoda razvijanja zmožnosti oblikovanja domišljjskočutne predstave
5. Metoda poustvarjalnega branja
6. Integracijska metoda
7. Metoda strukturiranja besedil
8. Metoda grafičnega ponazarjanja besedila
9. Metoda tematskega pristopa
10. Metoda reševanja problemov v zvezi z nekoherentnostjo besedila
11. Produktivne književnodidaktične metode
12. Metode za zaznavanje, razumevanje in vrednotenje emocij
13. Metode za razvijanje zmožnosti recepcije poezije

#### 14. Razvijanje zmožnosti za recepcijo slikanice

## 10.1 Metoda preverjanja prvega zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov

V tej, pogosto prvi, fazi šolske interpretacije mladinskega literarnega besedila učitelj preveri, ali so učenci zaznali in (vsaj v obrisih) razumeli ključne besedilne podatke, ugotavlja, ali so sploh razumeli, »za kaj gre«, saj bi bila v nasprotnem primeru vsaka nadaljnja aktivnost v okviru usmerjanja otroške pozornosti k drugim (tudi prezrtim) besedilnim signalom in sestavljanju le-teh v razumljiv vzorec nesmiselna. (Še posebej, ker se držimo načela, da vodimo otroke k doživljanju literature, ne k učenju o literaturi!)

In kateri besedilni podatki so tisti, ki jih uvrščamo med ključne?

Po navadi v tej fazi interpretacije postavljamo vprašanja, povezana z elementi notranje zgradbe književnega besedila:

- s književnimi osebami,
- dogajalnim krajem,
- dogajalnim časom,
- književnim dogajanjem in
- (včasih!) z motivacijo.

Preverimo torej, ali so otroci zaznali potrebne besedilne podatke, da razumejo:

- o kje se pripoved dogaja,
- o o katerih osebah pripoveduje,
- o kako se pripoved začne,
- o kaj književne osebe počnejo potem (in potem...),
- o kdaj se vse to dogaja,
- o kaj nam besedilo pove o dogajalnem kraju,
- o včasih pa preverimo tudi, ali učenci razumejo, zakaj se vse to dogaja.

Pojasnimo najprej **vprašanje motivacije** in njene uvrščenosti med podatke, ki naj bi bili ključni za razumevanje mladinskega literarnega besedila: Motivacija je seveda eden izmed ključnih elementov notranje zgradbe književnega besedila in je zato za razumevanje literarne celote nenadomestljiva, vendar moramo biti pri uvrščanju vprašanja, ali otroci razumejo, zakaj se kaj dogaja, med nabor ključnih besedilnih podatkov pri mladinskem literarnem besedilu, nadvse pazljivi. Zaznavanje povezanosti med literarnimi motivi je segment recepcijske zmožnosti, ki ga otroci razvijejo razmeroma pozno, nekateri celo po osmem letu starosti. To pa pomeni, da za te otroke motivacijska povezanost med literarnimi motivi **ni problem zaznavanja** ali nezaznavanja besedilnih podatkov, **ampak problem, ki izvira iz še ne dovolj**

**razvitega segmenta recepcijske zmožnosti!** Če bi torej otroke že v prvi fazi interpretacije vprašali po nečem, česar **ne morejo zaznati**, ker je to zunaj dosega njihove recepcijske zmožnosti, bi se utegnilo zgoditi, da bi ti otroci izstopili iz recepcijskega procesa (in se vanj tudi kasneje ne bi več vrnili!). Kadar literarna motivacija ni preveč očitna, po navadi takrat, kadar je otroci ne morejo prepoznati kot del svoje zunajliterarne izkušnje, je zato bolje, da se ji posvetimo posebej, kasneje, in da v ta namen uporabimo metodo fokusiranja. V fazi preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov pa po njej ne sprašujemo.

Ali bodo otroci lahko sestavili obris literarnega pomena, kljub temu da niso zaznali enega izmed ključnih elementov notranje zgradbe književnega besedila?

Lahko! Zato, ker za razumevanje večine mladinskih literarnih besedil, na primer pravljice, zaznavanje povezanosti med literarnimi motivi sploh ni bistveno. Že od začetka prejšnjega stoletja namreč vemo, da je ena bistvenih značilnosti zgodnje otroške recepcijske zmožnosti ta, da so otroci sposobni slediti (po navadi kronološkemu) sosledju literarnih motivov, ki jih, po njihovi zaznavi, povezuje le to, da se dogajajo isti književni osebi. In vendar so pravljica literarna besedila ena tistih, za recepcijo katerih so otroci zmožni, še preden lahko poslušajo ali gledajo večino drugih vrst mladinskih literarnih besedil.

Po uporabi metode preverjanja zaznavanja in prvega razumevanja ključnih besedilnih signalov seveda še ne nastane tisti besedilni pomen, ki smo si ga zastavili za cilj šolskega literarnoestetskega doživetja. Nastajati začne le »skica« besedilnega pomena, ki praviloma ne preseže ravni parafraziranja oziroma **kratke obnove**. In zato ni mogoče dovolj resno poudariti, da

**faza zaznavanja besedila (zaznavanja osnovnih besedilnih signalov) nikakor ne sme in ne more ostati edina metoda dela z literarnim besedilom in da ji mora nujno slediti faza dela z besedilom/faze dela z besedilom, ki bodo otroke usmerjale k zaznavanju večjega števila besedilnih signalov, h globljemu razumevanju in intenzivnejšemu vrednotenju.**

Ker faza zaznavanja besedila še ne vsebuje procesov razvrščanja in vrednotenja in ker sta to procesa, ki sta za recepcijo literarnega besedila ključna, se bo pri načrtovanju šolske interpretacije konkretnega mladinskega literarnega besedila (in opazovanje tega, kaj so otroci ob spontani recepciji, prvem stiku z besedilom, zaznali in kako so to razumeli) izkazalo, da je treba fazi zaznavanja dodati vsaj še fazo, v kateri uporabimo metodo pojasnjevanja pojmov in metodo razvrščanja in vrednotenja. Sicer pa že natančno razmišljanje o tem, kaj se dogaja z

recepčijo mladinskega literarnega besedila v prvi fazi, ko uporabljamo metodo preverjanja prvega zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov, pokaže, da so prehodi med procesoma zaznavanja in vrednotenja praviloma drseči: ko prosimo otroke, **naj pripovedujejo** o tem, katere književne osebe so v besedilu opazili, katere so po njihovem mnenju glavne, katere stranske, kaj so te osebe počele, kje so to počele in zakaj menijo, da so počele, hitro ugotovimo, da naše zahteve ne morejo izpolniti, ne da bi vsaj deloma že razvrščali in vrednotili. O besedilnem svetu ali o delu besedilnega sveta sporočila namreč ni mogoče govoriti z jezikom besedila razen, kadar se besedilo naučimo na pamet. Ker pa tega najpogosteje ne storimo, moramo uporabiti svoje besede. **Izbor besed za pripovedovanje o tem, kaj smo opazili v besedilu, kaj nam je besedilo povedalo, kakšno se nam je kaj v besedilu zdelo, pa že kaže sledove subjektivnega vrednotenja!**

Kako uporabljamo metodo preverjanja zaznavanja in prvega razumevanja ključnih besedilnih signalov?

1. Po navadi poteka prvo nabiranje besedilnih signalov (nabiranje zato, ker je proces podoben, kot bi nabirali rože v šopek ali češnje v košarico), ki so jih učenci zaznali ob prvem branju (poslušanju), tako da učenci sodelujejo v **pogovoru**, ki ga vodi učitelj s svojimi vprašanji. Ta vprašanja so jasno strukturirana in praviloma zahtevajo enopomenske odgovore, po navadi gre za dopolnjevalni tip vprašanj.

Lahko pa ravnamo tudi drugače:

2. vsak otrok lahko dobi delovni list, na katerem so trditve o besedilu, nekatere izmed njih so pravilne, druge napačne.

3. Na delovnem listu so lahko naloge, ki vsebujejo pare resničnih in napačnih trditev o besedilu. Otroci se morajo odločiti, katere so pravilne.

4. Pri krajših besedilih lahko uporabimo celotno besedilo, pri katerem izpustimo nekatere ključne besede. Otroke prosimo, naj besedilo dopolnijo. Če jim hočemo reševanje olajšati, jim ponudimo rešitve po abecednem redu na spodnjem robu lista.

5. Otroci lahko dobijo delovni list, na katerem so na kratko obnovljeni dogodki iz besedila. Učenci jih morajo razvrstiti po vrstnem redu, kakor o njih pripoveduje avtor besedila. S tem tipom nalog ne preverjamo le, ali so otroci zaznali za razumevanje ključne besedilne signale, ampak predvsem to, ali so sploh brali.

6. Otroci lahko oblikujejo dogajalno premico in nanjo vpisujejo zahtevane podatke.

7. Otroci lahko dobijo ključne besede, h katerim morajo pripisati ustrezne informacije. To naj naredijo kar se da na kratko, v telegrafskem slogu.

8. Na podoben način lahko otroke prosimo, naj dopolnijo miselni vzorec, v katerega smo med nadrejene pojme zapisali elemente notranje zgradbe književnega besedila.

9. Iz besedila lahko »izrežemo« koščke govora književnih oseb in jih razvrstimo v poljubnem vrstnem redu. Otroci naj »govor« pripišejo osebi, ki ga govori v literarnem besedilu.

Ponujenih devet različic za rabo metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov je seveda mogoče variirati in dopolniti z neskončno mnogo izvirnimi rešitvami, ki jih bo po navadi ponudilo samo mladinsko literarno besedilo. Gotovo je, da bo učitelj izbral tisto izmed njih, ki je najbližja njegovemu slogu poučevanja in ki se mu bo zdela najprimernejša za njegove učence. Pri svojem vsakokratnem izboru pa bi vendarle moral upoštevati nekaj pravil:

- Najljubša različica metode za preverjanje zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov naj ne postane rutina! Izbirati je treba različne metode za doseganje njenega cilja.

- Pri **odgovarjanju na vprašanja** oz. pri reševanju nalog **naj imajo otroci literarno besedilo pred seboj, da bodo lahko preverili, kaj piše v njem**. Isto pravilo velja **tudi** v primeru, kadar metodo preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov uporabljamo kot **uvod v pogovor o domačem branju**. Knjiga na klopi bo pomagala le tistim učencem, ki so jo prebrali. **Pri neprebranem domačem branju pa ne bo koristila kaj veliko!**

- Pisna različica metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov ima vrsto prednosti:

- pozornost otrok lahko usmerimo na tiste besedilne signale, ki jih bomo potrebovali pri naslednjih literarnodidaktičnih korakih,

- z besedilom delajo in o njem razmišljajo vsi učenci in ne le najglasnejši,

- vsakdo lahko izbere svoj tempo,

- učitelj ima možnost spremljati individualne recepcijske zmožnosti in napredke,

- pisni izdelek (na primer dogajalno premico ali miselni vzorec) lahko kasneje, ko bomo opazili še katerega izmed besedilnih signalov, dopolnimo.

Če bomo vsakokrat po prvem in drugem srečanju z mladinskim literarnim besedilom na katerega od opisanih načinov preverili, ali so otroci zaznali ključne podatke v besedilu in ali so jih razvrstili v osnovno ogrodje besedilnega pomena, bomo dosegli dva cilja:

1. Najprej se bomo izognili otroškemu tipajočemu ugibanju in "tavanju v megli",

- o kakršnega lahko opazimo pri nekaterih mlajših učencih na frustracijski stopnji branja, ki imajo še težave s tehniko branja in z elementarnim razumevanjem, s tem v zvezi pa z ugotavljanjem tega, kaj je pomembno v na videz nepregledni množici enakovrednih besed, ki se po njihovem

mnenju delijo le na težke, dolge in lahke, kratke, take, ki jih je lahko prebrati.

- o "Tavanje v megli" in ugibanje lahko opazimo tudi pri učencih, ki besedila niso brali, npr. zato, ker ga je bilo treba prebrati za domače branje, ali zato, ker je bilo treba med učiteljevim branjem postoriti kaj drugega.
- o In seveda pri enih in drugih, če beremo besedilo, ki je zelo blizu roba aktualne stopnje recepcijske zmožnosti.

2. Poleg tega pa omogoča preverjanje zaznavanja in razumevanja ključnih podatkov v besedilu učitelju **vpogled v recepcijske zmožnosti njegovih učencev** in tako izbor literarnih besedil, primernih njegovim zmožnostim in interesom v prihodnje, pri aktualnem besedilu pa smotrnejše načrtovanje naslednjih korakov pri interpretaciji besedila.

Na prvi pogled se zdi, da je faza preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov nujna po poslušanju in branju vseh vrst mladinskih literarnih besedil in tudi podobna za vse take priložnosti. A ni tako. Preden se odločimo, ali jo bomo vgradili v šolsko interpretacijo mladinskega literarnega besedila ali ne, moramo vedeti, da je manj primerna za preverjanje zaznavanja in razumevanja osrednjih besedilnih signalov po branju mnogih lirskih besedil, saj so ta pogosto nedogodkovna, njihov sporočilni namen pa ne temelji na razumevanju tega, kaj, kje, kdaj in zakaj nekaj počno glavne in stranske književne osebe.

Določeno mero previdnosti pri rabi metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov pa narekuje tudi njen "skriti kurikulum". **Metoda namreč ne omogoča interaktivnega, na učence in njihove recepcije usmerjenega pouka**, saj razmeroma jasno strukturirana vprašanja, po navadi celo dopolnjevalna vprašanja zaprtega tipa, na katera je možen en sam odgovor (ki ga seveda učitelj in »boljši učenci« tako ali tako poznajo že vnaprej), dajejo vtis o obstoju ene same (ne-moje recepcije). Zato ni mogoče dovolj močno poudariti, da **služi metoda preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov le zagotavljanju »komunikacijske baze«, zato da bomo vsi vedeli, o čem se v nadaljevanju pogovarjamo**. To pa pomeni, da mora temu prvemu koraku obvezno slediti še nekaj naslednjih – osredinjenih na učenca in usmerjenih v razpravo o njegovih besedilnih pomenih ter v razvijanje zmožnosti opažanja, razumevanja in vrednotenja več in globlje.

Primeri rabe metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu pri pouku:



**Kako uporabljamo metodo preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu po domačem branju** (ko nikoli ne vemo, ali so otroci knjigo prebrali ali ne)?

Tradicionalna književna didaktika v slovenski šoli uporablja za preverjanje, ali so učenci prebrali domače branje ali ne, njihove obnove prebranih literarnih del, ki jim otroci dodajo še "točko", v kateri karakterizirajo književne osebe, "točko" s podatki o avtorju in "točko", v kateri morajo zapisati, ali jim je bilo literarno delo všeč. Taka oblika preverjanja recepcije ima kar nekaj pomanjkljivosti:

□ Najprej to, da učenci tovrstnih spisov niso preveč marali in so si skušali pisanje kar se da olajšati. Po navadi tako, da so si priskrbeli lanske zvezke z domačim branjem in nato z njihovo pomočjo pisali svoje domače branje. V časovni ali kaki drugi stiski pa so lanske zvezke preprosto prepisali. V današnjem času neomejene reprodukcije je rešitev problema še bližje, saj je mogoče vsako domače branje dobiti tudi v elektronski obliki in nato svoje domače branje napisati le s tehniko kopiraj-prilepi. In pri tem se niti ni treba truditi z iskanjem socialnih stikov z učenci starejših generacij (ki bi ti lahko vendarle rekli, da je kako literarno delo vredno prebrati!), saj krožijo obnove literarnih del z vsemi zaželenimi informacijami na medmrežju.

□ In tudi če zanemarimo dejstvo, da je bila (in je!) večina pisnih domačih branj prepisanih, ni mogoče mimo dejstva, da takšno preverjanje recepcije, tudi če ga je učenec napisal sam, nikakor ne prispeva ne k poglobljanju učenčevega literarnoestetskega doživetja, ne k opažanju večjega števila besedilnih signalov in ne k razvijanju njegove recepcijske zmožnosti. Dejstvo je namreč, da v obnovi otrok popisuje le, kar je zaznal, da uporablja pri karakterizaciji oseb nabor nekaj pridevnikov, ki jih uporablja za dobre književne osebe, in nekaj pridevnikov, ki jih uporablja za oznako slabih književnih oseb (ter po potrebi vse skupaj variira), in da ga zahteva po izražanju estetske sodbe spravlja v stisko, ki jo prav tako rešuje tako, da uporabi katero izmed besednih zvez, ki jo je ob kaki ustrezni priložnosti ujel in si jo za vsak primer zapomnil. Ob vsej nekoristnosti,

- ker ne predstavlja nikakršne kontrole
- in
- nikakršnega premika v smeri večanja recepcijske zmožnosti,

pa je tako pisanje domačega branja še vir neprijetnih asociacij v zvezi s književnim poukom in literaturo samo, saj občuti večina učencev tovrstne naloge kot hudo nadležne.

Če namesto pisanja domačega branja **didaktični korak preverjanja, ali so otroci zares prebrali mladinsko literarno besedilo**, s katero izmed predlaganih devetih metod **opravimo v šoli**, dosežemo kar nekaj ciljev:

- najprej seveda preverimo pri vsakem učencu posebej, ali je delo zares prebral,

- izognemo se neprijetnemu občutku, ki ga morajo imeti otroci v položaju, ko nas hočejo ogoljufati s prepisanim domačim branjem,
- izognemo se nepotrebemu domačemu delu (in tako razbremenimo učence, ne da bi pri tem zmanjševali kakovost književnega pouka in njegove učinke),
- ustvarimo skupno komunikacijsko bazo za šolski pogovor o učenčevi recepciji, ki ustvari pogoje, da bo šolska interpretacija zares lahko osredinjena na učenca.

### **Kako uporabljamo metodo preverjanja zaznave in razumevanja ključnih besedilnih signalov pri otrocih na frustracijski ravni branja?**

Kako bere učenec, kadar njegovo branje ustreza opisom frustracijske stopnje branja?

Na frustracijski stopnji branja ima učenec še velike težave s samo tehniko branja in seveda elementarnim razumevanjem prebranega. Njegovo branje na tej stopnji je neritmično in počasno. Učenci berejo besedo za besedo, namesto da bi brali skupine besed, izpuščajo in zamenjujejo besede, pri čemer spreminjajo tako pomensko kot skladenjsko sliko besedila. Svojih napak pri branju se pogosto ne zavedajo in jih zato sami ne popravljajo. Razumevanje prebranega je temu primerno: učenci si v procesu razumevanja prebranega ne pomagajo s kontekstnim ključem, pač pa vso svojo pozornost usmerjajo na glasovni in vidni ključ pri identifikaciji besed. Obnove prebranega so nepopolne, zelo pomanjkljive. Nekatere dele besedila učenci sicer obnovijo, vendar ti niso v logičnem (časovnem) zaporedju. Odgovori na vprašanja o prebranem kažejo na slabo razumevanje organizacije gradiva, slabo pomnjenje vsebine in napake pri razlagi. (Pečjak, 1995) Skratka, otroci imajo velikanske težave z ugotavljanjem tega, kaj je pomembno v zanje nepregledni množici enakovrednih besed, ki se po njihovem mnenju delijo le na težke, dolge, in lahke, kratke, take, ki jih je lahko prebrati.

Na prvi pogled se zdi, da govori opis frustracijske stopnje branja o otrocih v prvem in drugem, morebiti še v tretjem letu opismenjevalnega procesa. A ni tako. Eksperimentalne študije, ki so merile bralno zmožnost glasnega in tihega branja ter zmožnost razumevanja po prebranem, namreč kažejo, da kar velik del učencev vstopi s tako usvojeno bralno zmožnostjo v drugo triletje in da je še vedno nezanemarljivo število tistih, ki s tako bralno zmožnostjo drugo triletje tudi zapustijo. Učitelji pa vemo, da mnogi učenci v tretjem triletju in nekateri v srednjih šolah ne berejo nič bolje, a da svojo nezmožnost skrbno skrivajo pred posmehom sošolcev in nejevoljo učiteljev.

Število učencev v razredu, katerih branje sodi na frustracijsko raven branja, ima didaktične posledice: odločilno vpliva na šolsko interpretacijo mladinske književnosti, in sicer tako:

- da otroci mladinsko književno besedilo najprej dvakrat poslušajo in ga šele nato (spet **dvakrat**, enkrat tiho in enkrat polglasno) **preberejo**, in
- da jim učitelj v prvi fazi šolske interpretacije književnega besedila z metodo preverjanja zaznave in razumevanja ključnih besedilnih signalov pomaga razvrščati besede na pomembne in manj pomembne, podatke na ključne in nekoliko manj ključne.

Po branju Rdeče kapice lahko na primer na tablo nalepi dolg trak večnega računalniškega papirja. Nanj naj nariše dolgo črto in reče, da je to današnja pravljica. Nato naj odmeri ustrezen kos črte in vpraša, kje se dogaja prvi del pravljice. Pod daljico nato zapiše, da je to pri Rdeči kapici doma ali pred hišo pri Rdeči kapici ... (odvisno od tega, kako so dogajalni kraj zaznali in ga poimenovali učenci). Nato naj odmeri drugi kos daljice in vpraša, kje se je pravljica dogajala potem. In spet pod črto zapiše, da je bilo to v gozdu, ob poti, kjer so rasle rože, .... Zdaj naj se učitelj vrne k prvemu koščku daljice in naj vpraša, kdo je bil pred hišo. Nad črto naj zapiše, da sta bili to mama in Rdeča kapica. Isto naj stori s književnimi osebami na drugem dogajalnem kraju.

Zakaj tako? Ker nas bo metoda dogajalne premice pripeljala k rešitvi za razumevanje težavnega dela literarnega besedila, kjer se književno dogajanje razcepi na dva dogajalna prostora: na travnik ob gozdni poti, kjer Rdeča kapica nabira in nabira rože, in gozdno pot, kjer volk teče in teče, da bi čim prej prišel k babičini hiši. In tudi naslednja faza pravljice se dogaja tako, da sta dogajalna kraja sočasno dva: travnik ob gozdni poti, kjer Rdeča kapica še vedno nabira rože, in babičina hiša, kjer se zgodi tragedija z volkom in babico v glavni vlogi.

Nadaljevanje risanja dogajalne premice in književnih oseb, ki so vpletene v književno dogajanje, ni več težavno. Sledijo: babičina hiša z volkom in Rdečo kapico ter babičina hiša z lovcem, Rdečo kapico in babico.

Ko imamo tako pred seboj sosledje pravljичnih dogajalnih prostorov in književnih oseb v njih, se vrnemo k začetku in otroke prosimo, naj v telegrafskem slogu (vsakič z največ toliko besedami, kot je prstov na rokah) povedo, kaj se je na katerem izmed dogajalnih prostorov zgodilo.

Ob koncu prvega koraka šolske interpretacije Rdeče kapice morda lahko tvegamo vprašanje: "In zakaj se vse to sploh zgodilo?" Ker je namreč pravljичna motivacija v tem primeru zelo blizu otrokovi realni izkušnji, najbrž ne bo pretežko ugotoviti, da vsega tega zapleta ne bi bilo, če bi Rdeča kapica ubogala mamo. Kajti mama ji le lepo rekla: ....

In spet smo na začetku. Zdaj lahko uporabimo katero izmed ostalih dvanajstih didaktičnih poti: morda metodo fokusiranja in šele nato metodo igre vlog, metodo risanja...

Na vsak način pa papirnatega traku ne zavržemo, saj bomo (bodo učenci!) nanj napisali ali narisali, kaj so v besedilu opazili kasneje, potem ko bodo opravljeni vsi nadaljnji koraki šolske interpretacije te klasične pravljice.

**Raba metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu pri pouku, ko beremo besedilo, ki je zelo blizu roba aktualne stopnje recepcijske zmožnosti.** Oglejmo si primer prvega koraka šolske interpretacije Župančičeve pesmi Pismo.

Na prvi pogled je vse jasno.

A res le na prvi pogled. Že vprašanje po književnih osebah, ki so vpletene v književno dogajanje, pokaže, da zadrega ni majhna. Tudi od ne čisto neizkušenih bralcev dobimo odgovore kot: zamorski kralj, pismo, morda tu in tam kdo omeni otroke. In ko vprašamo, kaj se dogaja, dobimo odgovor, da je prišlo pismo. To je odgovor, ki bi ga lahko v najboljšem primeru priznali za pravilnega, če ne bi imeli nikakršnih izkušenj. A ker jih imamo, vemo, da moramo vprašati naprej in se pozanimati, kdo je pismo poslal. In spet dobimo napačen odgovor, da je bil to zamorski kralj. Iz tega razumemo, da je bil tudi prvi odgovor, češ da je osrednji dogodek v pesmi ta, da je prišlo pismo, napačen, saj pismo v resnici ni "prišlo" zares, ampak je nekdo naredil tako, da so otroci "mislili, da je prišlo pismo". Književne osebe **odrasli** v našem primeru ni zaznal nihče. In posledica tega je, da sploh ne vemo ne kaj se je dogajalo ne zakaj se je to dogajalo. Skratka, **nismo zaznali za razumevanje literarnega sveta ključnih besedilnih podatkov.**

Do čisto drugačnih recepcijskih rezultatov pridemo, če v prvi fazi šolski interpretacije uporabimo metodo preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu, in sicer tisto različico, ko postavimo pred učence (vsakega posebej ali morda še bolje: pred pare učencev) miselni vzorec, v katerem so okrog praznega osrednjega oblačka razvrščeni nadpomenski pojmi, elementi notranje zgradbe pesemskega besedila: čas dogajanja, kraj dogajanja, književne osebe, potek dogodkov.

Na miselnem vzorcu vsekakor označimo, kateri oblaček naj otroci izpolnijo najprej in v kateri smeri naj delo nadaljujejo. Nadvse pomembno je namreč, da se **najprej vprašajo, kdaj se dogodek v pesmi dogaja.** Ker je sporočilo, *kakor bi trenil, morate spat*, zapisano v samem jedru pesmi, v sklepnem verzu, ga otroci zagotovo niso spregledali. In iz vsakdanje realne izkušnje je mogoče zlahka izpeljati, da hodijo otroci spat zvečer. Odgovor na vprašanje o dogajalnem času potemtakem ni težak in v zvezi z njim ne pričakujemo nobenih težav.

Drugi oblaček miselnega vzorca pričakuje, da bodo otroci premislili, **kje se dogodek dogaja.** In ker zdaj že vemo, da je čas dogodka večer, ker otroci takrat odhajajo spat, in ker vsakdo ve, da odhajamo spat doma, kjer je kopalnica, da si lahko umijemo zobe, in postelja z

medvedkom in spalno srajčko, tudi izpolnjevanje drugega oblačka ni težko. Seveda **se pesem dogaja doma!**

V tretji oblaček je treba zapisati, **kdo so književne osebe**. Torej, **kdo je doma**. Zdaj bo zadrega že nekoliko večja. Seveda so doma otroci. Zakaj otroci in ne en sam otrok? Ker piše v pesmi, da morajo spat cicibani in ne ciciban! Morda bo to vse, kar bodo otroci vpisali v oblaček s književnimi osebami. Morda bodo vpisali še zamorskega kralja. Verjetno pa nikogar več. Vsekakor bodo rešitve različne. Ugotovitev, da se ne strinjamo niti o tem, katere književne osebe srečamo v pesmi, pa bo izzvala pozornost učencev in radovednost, kdo je zares doma. Pri pregledu miselnih vzorcev bomo lahko iz različnih rešitev izpeljali razpravo o tem, kdo ima prav in kakšne dokaze ima za to, da meni, da ima prav. No, na koncu se bomo vendarle morali sporazumeti, da otroci najbrže niso sami doma in da je doma še nekdo izmed odraslih. In če smo pred branjem Pisma uporabili motivacijo, pri kateri smo posedanjili problem odhajanja spat, problem boja med otroki in odraslimi za najprimernejši trenutek in dejstvo, da tako odrasli kot otroci v tem boju ne izbirajo sredstev, lahko zdaj izpostavimo še vprašanje, katera izmed odraslih oseb je doma. Tista, ki z naganjanjem otrok v posteljo nima težav, ali tista, ki potrebuje za to veliko veliko časa. Odgovor ne bo težak. Doma so namreč otroci in oseba, ki nima prav veliko avtoritete. Oseba, ki je ni treba čisto zares ubogati.

Zdaj se lahko posvetimo vprašanju **o književnem dogajanju**. Pozanimamo se, kakšne metode se je odrasla oseba spomnila, da bi vendarle otroke spravila v posteljo. Odgovor na to vprašanje je seveda na dlani. Pozornost je treba usmeriti le na **naslov pesmi in vsaj še na zadnji verz**.

Na opisani način smo z metodo preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu ustvarili temelj za naslednje korake šolske interpretacije, ko bomo otroke spodbudili, naj ustvarijo in upovedo domišljjskočutne predstave književnega kraja in književnega dogajanja, ko jih bomo spodbudili, naj prazne prostore v pesmi zapolnijo z elementi svoje izkušnje in svojega razumevanja sveta in ko jim bomo pokazali še funkcijo ritma pri graditvi sporočilnega pomena.

Na koncu poglavja o metodi preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih podatkov v besedilu ne moremo mimo dveh pomembnih opozoril:

1. Najprej si moramo zastaviti vprašanje o tem, **ali spadajo neznane besede med besedilne podatke, ključne za razumevanje literarnega besedila**.

Vprašanje je več kot na mestu, saj mnogi učitelji vstavijo fazo pojasnjevanja neznanih besed takoj za branje in poslušanje mladinskega literarnega besedila. Še več. Nekateri učitelji neznane besede pojasnijo pred branjem besedila, drugi pa celo zmotijo recepcijo in besede, za katere se jim zdi, da jih otroci ne bodo razumeli, pojasnijo že kar med branjem oz. pripovedovanjem. Prvi pozabljajo, da si učenci pojasnil, kaj kaj pomeni, najbrž ne bodo zapomnili na zalogo. In ko bodo srečali besedo v besedilu, se bo kaj lahko zgodilo, da bodo

pojasnilo že pozabili. Drugi pa s prehitrim razlaganjem neznanih besed med recepcijo otrokom jemljejo priložnost, da bi sami razvozlati pomen sprva neznanih besed iz sobesedila, da bi torej uporabili metodo, kakršno uporabljajo najpogosteje v vsakdanjem življenju.

Bolje kot prerano pojasnjevanje pomena neznanih besed je, da navadimo otroke, naj skušajo pomen najprej iz sobesedila uganiti sami. Skušajo naj ga izpeljati iz besedne družine, iz učiteljevega giba, ki spremlja pripovedovanje, ali ob individualnem branju uporabiti slovarček neznanih besed v berilu.

2. Ob metodi preverjanja zaznavanja in prvega razumevanja ključnih besedilnih signalov pa moramo spregovoriti še o kratki obnovi. **Sistematična raba** metode preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov nam namreč daje priložnost, da usvojijo otroci tudi zmožnost tvorjenja **kratke obnove**.

Na prvi pogled se besedilna vrsta kratka obnova zdi nekaj, česar se ni treba posebej učiti. A ni tako! Otroci imajo namreč nemajhne težave pri izbiranju, kaj je pomembno in kaj ne. Majhni otroci na primer pripovedujejo pravljico besedo za besedo, dokler jih spomin ne pusti na cedilu, nato prestrašeno pogledajo in rečejo »Ne vem ...« Obnove starejših otrok pa kažejo, da v začetku obnove pripovedujejo o podrobnostih, čez nekaj časa pa se jim začne neznansko muditi h koncu (še posebej, če obnavljajo v pisnem kanalu). Otroci imajo torej težave pri razlikovanju, kaj je bistveno in kaj ni, in pri razvrščanju dogodkov, posebej če dogajanje v besedilu ni razvrščeno kronološko.

Zato je torej pomembno, da jih naučimo tvoriti besedilno vrsto **kratka obnova literarnega besedila!**

Za začetek bo najenostavneje, če se bodo naučili uporabljati

formulo **5-krat K**

kaj se je zgodilo (v kakšnem vrstnem redu),

kje se je zgodilo,

kdo je bil tam (kdo je bil udeležen),

kdaj se je zgodilo,

kako je prišlo do tega (zakaj se je zgodilo).

Smiselno je torej, da učence opozorimo, naj v svoji kratki obnovi odgovorijo na vprašanje **kaj**, nato pa takoj omenijo podatke o kraju, času in o tem, kdo je bil tam ter zakaj se je to zgodilo. Pri tem jih naučimo uporabljati metodo petih prstov.

☐ Palec naj zmeraj označuje, **kaj**,

☐ kazalec zmeraj **kje**,

☐ sredinec književne osebe,

☐ prstanec **čas dogajanja** in

☐ mezinec, **kako je prišlo do tega**, da se vse skupaj zgodilo.

Tako bodo namreč najlaže tvorili kratko obnovo. Vsak izmed prstov jim bo pomagal naprej, kadar se jim bo pri pripovedovanju zataknilo, vsi prsti skupaj pa bodo poskrbeli za to, da bodo imeli strukturo besedilne vrste neprestano (grafično) pred seboj.

V drugi fazi naučimo učence še v ilustrirati **(dokazati) trditve** z izjavo: "V pripovedi pravi pisatelj takole: ..."

V tretji fazi naučimo otroke **za kratko obnovo uporabljati sedanjik**, (ker ta izraža brezčasnost). To slednje je namreč še posebej težko, ker je pravljica pogosto napisana v pretekliku.

### 10.3 Metoda fokusiranja

Z *metodo fokusiranja* usmerimo učenčovo pozornost na tisto mesto v literarnem besedilu, ki se zdi posebno pomembno za razumevanje besedila kot celote. O tem koščku besedila nato z učenci razpravljamo tako, da jih spodbudimo, naj ga skušajo ugledati tako v luči notranjih besedilnih kontekstov kot tudi iz perspektive zunajbesedilnih kontekstov.

Skorajda v vsakem literarnem besedilu so mesta, ki jim je treba nameniti posebno pozornost: bodisi zaradi tega, ker so težko razumljiva, bodisi so za razumevanje besedila posebej pomembna, nekatera izmed njih ključna. Pri *metodi fokusiranja* gre za ukvarjanje prav s temi koščki besedil.

Postopek je podoben kot proces razumevanja v hermenevtičnem krogu:

- **izhajamo iz celote in v njenem kontekstu opazujemo košček besedila,**
- **nato pozornost zopet usmerimo k celoti**
- **in potem spet k njenemu delu ...**

Del besedila, ki ga izberemo za opazovanje po *metodi fokusiranja*, mora biti zares pomemben. Lahko je izbran iz začetka besedila, iz njegove sredine ali iz njegovega konca.

▫ Če otroci usmerijo pozornost na **začetek** literarnega besedila, po navadi v naslov ali prvi verz (prva dva verza), prvo poved, uvodni odstavek, še preden slišijo, preberejo, vse besedilo, lahko gre najprej za postopek postavljanja hipotez, pričakovanj, o čem bo besedilo pripovedovalo. Tako zbudimo pri učencih ustrezna (ali povsem neustrezna) pričakovanja: otroci nato ob poslušanju (branju) preverjajo, ali so bila njihova pričakovanja prava ali ne.

▫ Kadar izberemo del besedila iz **sredine** besedila, tako da prekinemo branje, vgradimo didaktični korak fokusiranja, in nato nadaljujemo z branjem, storimo to zato, ker gre za razumevanje nadaljevanja posebno pomemben podatek. Vendar to počnemo res skrajno redko in kadar je zares potrebno (najpogosteje na željo učencev).

▫ Praviloma pa izvedemo *metodo fokusiranja* potem, ko otroci že poznajo besedilo, torej **v fazi interpretacije**. Samo tako jo lahko namreč uporabljamo v njeni izvorni obliki: da opazujemo pomembni košček besedila v kontekstu »bližnje literarne okolice« in v kontekstu



celotnega besedila. Na ta način bodo otroci razumeli ne le posamezni košček besedila ampak, kar je pomembneje: upoštevali bodo njegov pomen pri sestavljanju pomena celotnega besedila.

Z organizacijskega vidika je mogoče *metodo fokusiranja* uporabiti na tri načine:

1. Po navadi bo **učitelj** tisti, ki bo predlagal, h kateremu koščku besedila bo z učenci pri pouku usmeril pozornost.

2. Mogoče je seveda tudi, da **učitelj predvidi, da bo izbor prepustil učencem**, tako da jih bo prosil, naj se odločijo, katero mesto v besedilu se jim zdi posebno zanimivo ali posebno pomembno. Ta način se zdi posebno uporaben takrat, kadar imajo otroci sicer radi, da jim beremo, oz. celo kadar otroci sicer radi berejo, manj radi pa se pogovarjajo o tem, kar so prebrali, kar smo jim prebrali. Izbiranje ključnega mesta v besedilu jih motivira k oblikovanju individualnih, lastnih odločitev v zvezi z besedilom – in ker so odločitve nekaterih sošolcev seveda drugačne, tudi k zagovarjanju (argumentirani obrambi) svojega izbora. Tako dosežemo dva cilja:

- najprej to, da se otroci (sami od sebe, ne da bi jih k temu prisilili s postavljanjem sitnih vprašanj) pogovarjajo o besedilu in svojem razumevanju te ali one besede, tega ali onega elementa
- in seveda spoznanje, da so mnenja o tem, kaj kaj pomeni, lahko tudi različna in da je to popolnoma prav, dokler lahko vsak izmed tistih, ki so take pomene sestavili argumentirano (po navadi z navedbo koščka besedila, na katerem sodba temelji), dokaže ali vsaj skuša dokazati, da ima prav.

3. Lahko pa se zgodi, da bodo izbirali, h kateremu delu mladinskega literarnega besedila naj bo usmerjena *metoda fokusiranja*, **spontano** opravili **sami učenci**, ker bodo na kakem mestu zahtevali dodatno pojasnilo.

Na prvi pogled je *metoda fokusiranja* analitična metoda, saj usmerjamo pozornost na en sam segment besedila, v resnici pa gre za sintetično metodo, saj je treba za razumevanje izbranega segmenta upoštevati vrsto informacij (besedilnih signalov), ki so razpršene po vsem besedilu.

Postopek teče po navadi tako, da

- o učitelj otrokom ponudi kos besedila in sproži pogovor o njem,

- o učenci opazujejo ožji besedilni kontekst izbranega koščka besedila, da bi ugotovili, kaj pomeni,
- o nato skušajo izbrani segment razumeti s pomočjo priklica zunajbesedilnega konteksta: "Kaj mislimo, kadar uporabimo to formulacijo (kadar tako rečemo) v vsakdanjem življenju,
- o nato se vrnejo k opazovanemu besedilnemu segmentu in preverijo, ali je mogoče na tem mestu besedilo razumeti v pomenu, ki je v navadi v zunajbesedilni resničnosti, ki jo poznajo,
- o premislijo, ali lahko v širšem znotrajbesedilnem kontekstu najdejo informacije, ki bi jim pomagale razumeti izbrani del besedila na ustrežnejši način.

Metodo fokusiranja lahko uporabljamo za usmerjanje učenčeve pozornosti tako

- h književnim osebam,
- h književnemu prostoru,
- h književnemu času,
- h književnemu dogajanju,
- h književni motivaciji,
- k zaznavanju meje med resničnostjo in fantazijo.

### **10.3.1 Metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb**

V prvem koraku po poslušanju in branju mladinskega literarnega besedila smo z *metodo prvega preverjanja zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov* preverili, ali so otroci zaznali književne osebe v mladinskem literarnem besedilu, in to, ali so zaznali, kaj te osebe v književnem svetu "počnejo" oziroma "kaj se z njimi dogaja". Za začetek je bilo to dovolj, saj so s temi besedilnimi podatki otroci lahko sestavili prvo skico besedilnega pomena. A to gotovo ni vse, česar so bili naši otroci zmožni, zato jim z **metodo fokusiranja na prezrte besedilne signale, povezane s književnimi osebami**, pomagamo zaznati več, razumeti in vrednotiti bolje in doživeti intenzivneje. Z metodo fokusiranja jim potemtakem pomagamo razvijati **recepcijsko zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb**.

In kateri so tisti besedilni signali, ki jih otroci ob prvem sestavljanju spontanega besedilnega pomena utegnejo prezreti, a jih lahko kasneje, če k njim z metodo fokusiranja

usmerimo njihovo pozornost, v okviru svoje recepcijske zmožnosti uporabijo za sestavljanje novega vzorca besedilnega pomena?

1. **Ime književne osebe.** Otroci so v realni izkušnji usvojili pravilo, po katerem ime osebe nima nikakršne logične zveze s tem, kakšna je oseba, ki ga nosi. V mladinskem literarnem besedilu je pogosto drugače: Avtor namreč imena književne osebe najpogosteje ne izbere naključno ampak z njegovo izbiro bralcu že namiguje, kakšna bo vloga te književne osebe v književnem dogajanju (ali bo to dobra oseba ali slaba oseba), in to, kakšen odnos naj bi imela (bralec in avtor, namreč) do te književne osebe in njenega početja v književnem svetu. Če avtor neko književno osebo poimenuje Zvedavček ali če jo imenuje Bedak Jurček, (in če to ime postavi celo v naslov mladinskega literarnega besedila), potem je to gotovo storil zato, ker računa s tem, da bo izbira imena oblikovala bralčeva predvidevanja v zvezi s to književno osebo. Taka bralčeva predvidevanja se lahko potem potrdijo ali pa jih nadaljnje branje besedila popolnoma poruši: eno in drugo je del igre, ki se jo avtor igra z bralcem, in del planiranega literarnorecepcijskega užitka.

2. **Avtorjeve besede** o tem,

- kakšna je videti književna oseba,
- kako govori,
- kaj misli in čuti in o tem,
- kaj govorijo, mislijo in čutijo o njej druge književne osebe.

Skratka, otrokom skušamo v tem primeru z metodo fokusiranja usmeriti pozornost k temu, **kaj nam avtor o književni osebi pove neposredno.**

3. **Posredni besedilni signali**, ki pripomorejo k temu, da si sestavimo sliko o književni osebi:

- o Besedilni podatki, ki pripomorejo k odločitvi, ali je književna **oseba dobra oseba ali slaba oseba** ter, ali je to **glavna oseba ali stranska oseba.**
- o Besedilni signali, ki bralcu pripovedujejo o tem, **kakšna je** književna oseba (karakterizacija).
- o Govor književne osebe: kaj književna oseba reče,
  - kako to reče,
  - kako se odziva na govor drugih.
- o Govor drugih književnih oseb o književni osebi.
- o Besedilni signali, ki pripovedujejo, **kaj književna oseba misli.**
- o Besedilni signali, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba misli, da je prav in kaj ne.**

- o Besedilni signali, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba čuti**.
- o Besedilni signali, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba v književnem dogajanju počne** □ in lahko iz tega početja razberemo, kakšna književna oseba je.
- o **Književni prostor**, če služi temu, da si bralec ustvari sliko književne osebe.

Skušajmo si ustvariti sliko o tem, **kako usmerjamo z metodo fokusiranja pozornost k prezrtim besedilnim signalom, ki slikajo književne osebe**, na primeru iz odlomka prvega poglavja Dahlove fantastične pripovedi VDV □ veliki dobrodušni velikan.

V njem deklica Matilda sredi noči na oknu sirotišnice, kjer biva, opazuje, kaj se dogaja na ulici, obliti z mesečino. In kar vidi, je nadvse nenavadno. NEKDO hodi od hiše do hiše, se ustavlja pred okni otroških sob in pred vsako izmed njih počne NEKAJ nenavadnega.

Kdo?

Pisatelj vpelje nenavadno književno osebo z besedilnimi podatki, ki jih lahko štejemo med neposredne in takimi, ki jih štejemo med posredne.

Med neposredne informacije šteje gotovo podatek, da "to ni bil človek". In ker to ni bil človek, pisatelj o njem nekaj časa ne govori več v tretji osebi ednine moškega spola, ampak začne uporabljati srednji spol (kadar govori o **bitju**) in v tretji osebi ženskega spola (kadar govori o **visoki črni postavi**). Prvi odstavek prvega poglavja služijo temu, da pisatelj skozi Zofino perspektivo odkriva, KDO je čudno bitje. *Človek torej nikakor ne. Bitje je bilo namreč štirikrat višje kot najvišje človeško bitje. In kadar je hotelo pogledati skozi okna v prvem nadstropju, se je moralo celo skloniti, tako visoko je bilo.* To je zaenkrat vse, kar vidi Zofi in kar "vidimo" z Zofi bralci. A potem pride postava nekoliko bliže. Pravzaprav čisto blizu. In Zofi ugotovi, *da mora biti to nekakšno BITJE. VELIKANSKO BITJE. VELIKAN.* Na prvi pogled se sicer zdi, da odločitev, KAJ bitje je, še ni dokončna, saj pisatelj v naslednji povedi pove, da je bil *velikan (če je bil, kar je bil) oblečen v dolg ČRN PLAŠČ*, a na jezikovni ravni se zdi vse odločeno. Nič več ni namreč rabe nedefiniranega srednjega spola (za bitje) ali nedefiniranega ženskega spola (za postavo). Od tega trenutka naprej pripoveduje pisatelj o velikanu le še v obliki za moški spol.

Vsi ostali besedilni podatki o velikanu so **posredni besedilni signali**. Bralec si mora na njihovi podlagi ustvariti sodbo o tem, za kakšno književno osebo gre: *Je to dobra književna oseba? Ali slaba književna oseba?* Neposrednih besedilnih informacij s tem v zvezi v besedilu ni. Sklep mora bralec narediti

- na podlagi tega, kaj književna oseba počne,
- na podlagi tega, kaj druga književna oseba o književni osebi misli in čuti, in
- na podlagi pisateljeve oznake književnega časa.

Oznaka književnega časa se zdi nasploh zelo pomemben besedilni signal, saj mu pisatelj nameni ves drugi odstavek prvega poglavja: *"To je bila ura čarovnij, pravi"* in tako oblikuje bralčeva pričakovanja v zvezi z velikanom in njegovo vlogo v literarnem svetu.

In kaj velikan to noč počne? Nič hudega. A tega ne izvemo kar takoj, saj nam pisatelj najprej pove, da se velikan premika po ulici tako, da *išče senčne kote, kamor ni segla mesečina*. In potem nam pove, da se velikan *ustavlja ter gleda v notranjost hiš*. Najbolj nenavadna pa sta vsekakor njegov VELIKI KOVČEK, ZELO DOLGA, TANKA TROBENTA in oglata steklenica, katere vsebino je velikan s pomočjo trobente pihal v otroške sobe. In ne le to: splošna informacija, da velikan pogleduje v otroške sobe in tam nekaj naklepa, se počasi izkristalizira v konkretno grožnjo, ko se velikan skloni v spalnico, kjer sta spala Michael in Jana Goochey ...

Vsekakor se vse to početje **zdi** Zofi nadvse zastrašujoče: takoj ko je **videla** čudno bitje na koncu ulice, je *odprla usta, da bi zakričala, toda iz sebe ni spravila nobenega glasu. Njeno grlo je, tako kot vse telo, otrplo od strahu*. In tudi ko je opazovala njeno početje, jo je bilo še zmeraj strah: *"Zofi je zamišljeno strmela v skrivnostno, z mesečino obsijano ulico,"* izvemo, in kasneje: *"Zofi je to opazovala in zadrževala dih ..."* Pa čisto na koncu: *»Zofi je zastokala in se odrinila od okna. Stekla je prek sobe, skočila na posteljo in se pokrila z odejo. In tam se je prihulila, tiho kot miška, in dregetala po vsem telesu.«*

Ob koncu take uvodne predstavitve se pisatelj odloči, da bo bralca opremil s še nekaj **neposrednimi besedilnimi podatki** o videzu velikanovega obraza. V ta namen uporabi **filmsko tehniko velikega kadra**: velikan *"je obrnil glavo in pogledal proti drugi strani ulice. Zofi je v mesečini ujela pogled velikanskega, podolgovatega, bledega obraza s še bolj velikanskimi ušesi. Njegov nos je bil oster kot nož, nad nosom pa sta bili dve živahni, iskreči se očesi in ti očesi sta gledali naravnost v Zofi. V njih je bilo nekaj divjega in vražjega."*

Podatkov o velikanu je v besedilu zares veliko, a mnogi med njimi so taki, da se zdi nadvse koristno z metodo fokusiranja usmeriti otroško pozornost naravnost vanje, sicer se utegne zgoditi, da jih bodo otroci prezrli in jih ne bodo mogli upoštevati pri svoji odločitvi, ali gre za dobro ali slabo književno osebo. In vendar se zdi, da bi ob skrbnem fokusiranju pozornosti otroci tovrstne besedilne signale lahko zaznali, saj nobeden izmed njih ne presega njihove realne in/oz. medbesedilne izkušnje.

Metodo fokusiranja izvedemo v nekaj zaporednih korakih:

<p>najprej damo otrokom list papirja, ki je razdeljen na dva stolpca. Na vrhu stolpcev je zapisano, da v prvega spadajo besede, ki jih <b>pisatelj pove</b> o velikanovi zunanosti, v drugega pa besede, iz <b>katerih izvemo, kaj se dogaja</b>. Stolpec KAJ SE DOGAJA je nato razdeljen še na dva stolpca. V prvega izmed njih naj otroci zapisujejo, KAJ VELIKAN DELA, in v drugega, KAJ ZOFI MISLI IN ČUTI.</p>
---

Nato pustimo otroke same z besedilom. Če želimo, lahko opazuje besedilo vsak

sam, lahko pa jim tudi dovolimo, da delajo v parih.

Nato rešitve primerjajo. Na tablo (ali grafoskop) pritrdimo enako, a večjo, tabelo, kot so jo reševali učenci, in po poročanju oblikujemo skupno rešitev. Ker smo le izpisovali (zaznavali!) besedilne podatke, je rešitev le ena in zato ne posegamo v individualne interpretacije.

Zdaj se posvetimo vsaki izmed kolon posebej. Otroci naj si za začetek predstavljajo, kako velik je odrasel človek. In koliko je štirikrat toliko. Izračunamo, da je 4 krat 175 cm = 700 cm ali 7 metrov. Na tla nato narišimo 7 metrov in skušajmo nato določiti velikanovo višino še na zidu. Ugotovili bomo, da se v našem razredu velikan ne bi mogel vzravnati. In da bi, če bi ga postavili ob zunanji zid hiše, njegova glava segala do vrha drugega nadstropja. Ni čudno torej, da se je moral sklanjati k oknom v prvem nadstropju. Nato si skušajmo predstavljati, koliko je stara Zofi. In koliko je velik toliko star otrok? Postavimo predvidevanje, do kod bi Zofi segla velikanu.

Potem pogledimo še, **kaj velikan počne**.

- Kaj vemo o takih, ki se klatijo ponoči in nočejo, da bi jih kdo videl?
- Kaj si mislimo o takih, ki gledajo od zunaj v notranjost hiš?
- In kaj naj si mislimo o tujcih, ki nadlegujejo otroke, kadar njihovih staršev ni v bližini?

Iz tega zornega kota se zdijo ČRN PLAŠČ, VELIKI KOVČEK in ZELO DOLGA, TANKA TROBENTA nadvse nevarni.

In: ali so otroci opazili, kakšne črke je pisatelj uporabil, da je zapisal ČRN PLAŠČ, VELIKI KOVČEK in ZELO DOLGA, TANKA TROBENTA. Ali nam izbira teh alarmantno velikih črk kaj pove? Če bi bila to barvna knjiga, s kakšno barvo bi bile natisnjene te besede?

Nazadnje se posvetimo še izpiskom o Zofinih **čustvih**?

Nato pa preglejmočasne rezultate metode fokusiranja na književne osebe: razumevanje in vrednotenje velikanove osebe v besedilnem svetu.

Delni rezultat bo zagotovo nekje v smeri GROZNO! STRAŠLJIVO! NEVARNO! TAKOJ JE TREBA ZBUDITI JANINE IN MICHAELOVE STARŠE!

A potem se posvetimo še velikanovemu obrazu, ki se je ob koncu odlomka pojavil neposredno pred Zofi. Obraz je bil sicer podolgovat, bled, njegov nos je bil oster kot nož, a nad nosom sta bili dve živahni, iskreči se očesci. In ti očesci sta gledali naravnost v Zofi. V

*njih je bilo nekaj divjega in vražjega. Vprašajmo otroke,*

□ kdaj so že slišali, da ima kdo *živahne in iskreče se oči*.

□ In: Kakšni so ljudje, ki gledajo *naravnost v oči*?

Ni dvoma, da bodo otroci živahne in iskreče oči povezali z otroštvom, pogled naravnost v oči pa z iskrenimi ljudmi.

Drugi delni rezultat metode fokusiranja na književne osebe bi se moral najverjetneje izteči v : KAJ PA VEM! Velikan je lahko dober ali hudoben.

Zdaj usmerimo pozornost še k naslovu in skušajmo ovrednotiti besedilne podatke z njegove perspektive: po ulici je hodil VDV - **veliki dobrodušni velikan**. To seveda postavlja vse skupaj v čisto drugo luč. Le kako, da naslova nismo opazili že prej?

Zdaj povemo otrokom, da se nam to pogosto dogaja in da je zato dobro, besedilo brati skrbno, in tudi to, da je včasih treba kakšno reč pogledati še enkrat in premisliti tudi za nazaj!

Ali so otroci zdaj zaznane besedilne podatke, povezane z velikanom, sestavili v nov vzorec razumevanja in prevrednotili njegovo vlogo v literarnem svetu?

Po tem pa ni pametno vpraševati neposredno. Veliko koristneje je, če ponovimo vprašanje: bi moralo biti Janino in Michaelovo mamo in očka strah? Kaj meniš, kaj je bilo v steklenici, katere vsebino je velikan pihnil v otroško sobo?

Iz otroških odgovorov bomo lahko razbrali, ali smo z *metodo fokusiranja na književne osebe* dosegli didaktični namen, iz njihovih predvidevanj o vsebini steklenice pa lahko izpeljemo motivacijo za branje integralnega besedila.

### **10.3.2 Metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega prostora**

Pojem književnega prostora je v literarni teoriji močno povezan s pojmom književnega časa, tako da imamo včasih celo težave o vsakem izmed njiju razmišljati in govoriti ločeno. Še posebej to velja za zaznavanje obeh skupin besedilnih signalov ob otroški recepciji mladinske književnosti, saj nepoznavanje književnega časa, ki ga opisuje pisatelj v realističnem mladinskem besedilu, pogosto onemogoča zaznavanje in razumevanje besedilnih signalov, ki jih avtor uporablja za to, da bi intendiranemu bralcu omogočil sestaviti domišljjskočutno podobo književnega prostora.

Vendar težave pri recepciji književnega prostora niso zmeraj enako velike:

□ ob poslušanju mladinskih (nedogodkovnih) lirskih besedil jih namreč skorajda ni, saj v tem primeru velja literarnoteoretično pravilo nemladinske književnosti, ki pravi, da v lirsko izpovednem besedilu, ki je ustrezna "beseda in ritem" trenutnemu razpoloženju, nista ne vem

kako zamotana niti književni čas niti književni prostor. Oba sta trenutni čas in trenutni prostor pesnikove izpovedi in bralčeve recepcije. Lirik se pač izpoveduje neposredno, iz sebe, iz svojega prostora. (Kmecl, 1976).

□ Ob poslušanju, branju, gledanju dramskih in pripovednih besedil je drugače. Tudi dramatik in pripovednik se izpovedujeta, saj je znana misel, da ni v literaturi besedila, ki ne bi bilo do te ali one mere avtobiografsko, saj lahko pisatelj piše le v okviru lastnih življenjskih izkušenj, vendar se izpovedujeta posredno: preko **zgodbe**, ki ni njuna življenjsko otipljiva resničnost, preko **književnih oseb**, ki imajo pogosto bore malo opraviti z njunim osebnim stanjem, preko **fiktivnega časa** in preko **fiktivnega prostora**, ki nista nujno njun trenutni čas in prostor. Vse te reči govorno ustvarita zunaj sebe (Kmecl, 1976) in vse te reči mora bralec iz koščkov njunega govora (ustreznih besedilnih signalov) sestaviti v eidetsko sliko, v domišljjskočutno predstavo književnih oseb, književnega časa, književnega prostora in književnega dogajanja.

Recepcijska situacija se po težavnosti bralčeve naloge bistveno razlikuje, če gre za recepcijo književnega prostora dramskega besedila ali če gre za recepcijo književnega prostora pripovednega besedila. "V **gledališkem, filmskem ali televizijskem besedilu pomaga oblikovati izmišljeni prostor scenarist**, ki na odru, ki ga že njegova privzdigljenost ali pogreznjenost ločita od "realnega" prostora ter tako poudarjata njegovo fiktivnost (pri filmu je to rob filmskega formata ...), **postavi sceno**: posebno sobo, pokrajino, hišo ipd., kakor pač predvideva scenarij". (Kmecl, 1976) **Gledalec gledališke predstave**, lutkovne predstave, filma oz. televizijskega filma, nadaljevanke, nanizanke, risanke tako **nima nikakršnega dela z dopolnjevanjem besedilnih signalov** z elementi svoje pretekle realne in medbesedilne izkušnje, saj je vse delo zanj opravil že scenarist! Vendar opisano "udobje" pri recepciji dogajalnega prostora ne velja za vse dramske vrste, tudi ne za vse vrste mladinske dramatike, saj zahteva **recepcija radijske igre** od poslušalca izjemo natančno zaznavanje ustreznih "besedilnih signalov" ter živahno domišljjsko dejavnost pri sestavljanju domišljjskočutnih predstav književnega prostora. V radijski igri ima dramatik namreč močno omejeno možnost **govornega slikanja** književnega prostora. Pravzaprav ga skorajda ne more slikati z neposrednim opisovanjem. Vse potrebne informacije na ravni govora morajo biti posredne (na primer take, da o dogajalnem prostoru kaj pripomni katera izmed dramskih oseb!) ali pa jih radijska igra ustvari **s pomočjo zvokov**: in tako poslušalec ve, da je dogajalni prostor radijske igre mesto, če sliši hupati avtomobile, ve, da je dogajalni prostor kmetija, če sliši mukati krave, in ve, da je dogajalni prostor nekje ob vodi, če sliši žuboreti potok. Te "besedilne" signale nato dopolni z elementi svoje realne (in medbesedilne) izkušnje □ torej s slikami o tem, *kako je v mestu ob prometni ulici, kako je na kmetiji ali kako je ob vodi*, in si tako ustvari domišljjskočutno predstavo dogajalnega kraja.

Le malo manj zahtevne so miselne in domišljjske operacije, ki so potrebne za ustvarjanje domišljjskočutnih predstav **književnih prostorov pripovednih besedil**. Tu ima



(drugače kot pri radijski igri) bralec na voljo veliko več **besednih** informacij, saj mu pisatelj književni dogajalni prostor lahko obširno predstavlja s pripovednima tehnikama opisa ali orisa. Obe literarni prvini se na prvi pogled zdita kot ustvarjeni za funkcijo besedilnih signalov, na podlagi katerih si lahko bralec zlahka sestavi domišljjsko sliko književnega prostora, saj **opis** po definiciji *predstavlja kak zunanji predmet tako jasno in določno, da si opisano stvar predstavljamo tako, kakor bi bila resnično pred nami* (Trdina, 1979), **oris** pa omogoča pisatelju, da ob vsem tem pripoveduje še o lastnih *čustvih in vtisih, ki so spremljali njegovo lastno doživljanje dogodkov in pojavov, o katerih pripoveduje* (Trdina, 1979), a kaj ko opazovanje otroške recepcije kaže, da so otroci do takih izčrpnih opisov in orisov književnih prostorov (in seveda tudi književnih oseb) kaj nepotrpežljivi. V najboljšem primeru jih namreč preletijo po diagonali (da bi ugotovili, kje jih je konec in ali morajo začeti *zares* brati) v najslabšem primeru pa knjigo preprosto zaprejo, češ da je dolgočasna. Pisatelji sodobne mladinske proze to seveda vedo, zato v sodobni mladinski prozi obširnih opisov in/orisov literarnih dogajalnih prostorov preprosto ni, ali jih vsaj ni veliko. To je po eni strani dobro, ker se tako približujejo recepcijskim potrebam bralca – naslovnika. A po drugi strani **zahteva** ta literarna ustvarjalska spretnost **sodobnih pisateljev**, ki vse **potrebne informacije**, ki jih bralec potrebuje za to, da bi si v domišljiji sestavil sliko književnega dogajalnega prostora, **vtkejo v besedilo mimogrede**, bežno (tako, da bralec ne opazi, da ga "morijo" z opisovanjem), **od bralca veliko več recepcijskega napora pri zaznavanju takih v besedilu razpršenih besedilnih signalov**, in seveda veliko več recepcijske spretnosti pri samostojnem **sestavljanju teh besedilnih signalov v smiselno sliko**, pri ugotavljanju, kaj manjka, in pri dodajanju le-tega iz zaloge lastnih (realnih in domišljjskih) spominskih zalog.

To pa pomeni, da potrebujejo učenci ob recepciji mladinske književnosti pomoč pri zaznavanju, razumevanju in vrednotenju besedilnih signalov, ki jih je pisatelj vgradil v besedilo zato, da bi si bralec sestavil domišljjskočutno podobo književnega dogajalnega prostora – še posebej, ker je obstoj književnega časa in književnega prostora zmeraj v logični zvezi s številnimi drugimi prvini književnega besedila. (Kmecl, 1976)

Kako v ta namen uporabljamo metodo fokusiranja si bomo ogledali ob odlomku iz Čarobnega napoja nemškega pisatelja Michaela Endeja z zgovornim podnaslovom *Satanarheolažgenialkopeklenski punč želja*.

Gre za odlomek, v katerem opazujemo tajnega čarovniškega svetnika Belcebuba Zgubo, kako nekega silivestrskega večera nemiren kadi v samoti svojega laboratorija.

Bralec bi podatek, da je dogajalni čas predvečer novega leta, utegnil dopolniti s svojim razumevanjem sveta in svojo zunajbesedilno izkušnjo: ta pa pravi, da je nemir na silivestrski večer lahko:

– posledica tega, da ti bodo, čeprav si še majhen, dovolili ostati pokonci vse do polnoči,

□ posledica tega, da moraš (kot mama) skuhati veliko večerjo za goste in ne veš, ali se bo vse posrečilo in ali bo vse pravi čas nared,

□ posledica tega, da boš smel na ta večer obleči svojo najnovejšo in najlepšo obleko ....

Skratka, nemir na silvestrski večer je lahko le posledica prijetnega vznemirjenja v pričakovanju, kaj vse prijetnega te še čaka tja do polnoči!

A v primeru Belcebuba Zgube je ta hipoteza povsem napačna. Belcebuba Zgubo je na ta predvečer novega leta groza. Silno groza. A tega nam Ende ne pove neposredno. Pravzaprav stori celo nekaj drugega: že kmalu po začetku poglavja, v drugem odstavku pove bralcu **neposredno**, kako *se v notranjosti vile ni dogajalo nič nenavadnega ....* In vendar bralec ve, da temu zavajanju ne sme verjeti. Vse, kar je prebral že v prvem odstavku, in vse kar pisatelj reče v drugem odstavku, odstira pripovedovalčevo hotenje **posredno z opisi in namigi o dogajalnem prostoru v bralcu sistematično zgraditi občutek groze.**

□ Da bi opazovali ta postopek, najprej fokusiramo otroško pozornost v slikanje razpoloženja z **imeni dogajalnih prostorov**: Park, v katerem stoji Belcebubova vila, se namreč imenuje *Mrtvi park* in vila, kjer živi, se imenuje *Hude sanje*.

□ Nato usmerimo otroško pozornost na to, kakšna je svetloba v Mrtvem parku. Pisatelj namreč pravi, da je *v tem zadnjem delu popoldneva postalo v parku nenavadno temno*. Torej ne le temno, ampak *nenavadno temno!*

Potem ko so otroci zaznali imena dogajalnih prostorov in svetlobo, s katero je bil (ne)oblit dogajalni prostor, lahko tvegamo in malo pomagamo pri sestavljanju pomena: **Otrokom povemo,**

**da uporabljajo pisatelji opis dogajalnega kraja pogosto tudi za slikanje razpoloženja in za to, da predstavijo književne osebe in napovejo književno dogajanje.**

Zdaj nadaljujemo z opazovanjem besedilnih signalov, povezanih s književnim prostorom. Najprej usmerimo otroško pozornost na podatke o notranjosti vile Hude sanje: posebej jih opozorimo, naj bodo pozorni na pohištvo, saj so tu:

□ odprt kamin, kjer je gorel ogenj z zelenimi plameni in čarovniški laboratorij napolnjeval s strašljivo svetlobo,

□ nihajna ura nad kaminom, ki je bila neke vrste kukavica, mehanizem pa tarnajoči palec, po katerem je udarjalo kladivo,

□ udobni naslanjač, ki ga je pred štiristo leti iz deščic za krste lastnoročno izdelal spreten vampirski mojster, in

□ blazine na naslanjaču, ki so bile sešite iz volkodlakove kože, ki se je z leti nekoliko ogulila.

□ Nekako pa spada k inventarju laboratorija tudi pipa, ki jo je kadil Belcebub Zguba. Podobna je bila majhni mrtvaški glavi in vedno, kadar je potegnil, so se zasvetile oči iz zelenega stekla. Dimni oblaki so se v zraku preoblikovali v najrazličnejše podobe: številke in formule, ovijajoče se kače, majhne strahove, največkrat pa v vprašaje.

Opis vse te groze v laboratoriju seveda ni naključen. Sploh kače, strahovi in vprašaji, ki se sukljajo iz pipe, so ključni za **oblikovanje bralčevega pričakovanja književnega dogajanja**, ki Belcebubu Zgubi ne bo prineslo kaj dobrega: in **iz te perspektive zdaj opazuje in razume naslednji odstavek**:

"Belcebub Zguba je globoko vzdihnil, vstal in se začel sprehajati gor in dol po laboratoriju. Prepričan je bil, da ga bodo poklicali pred sodišče. Ampak s kom neki bo imel opravka? In kaj naj navede v svojo obrambo? In predvsem: bodo sprejeli njegova pojasnila?"

Zdaj zaznavanje in razumevanje za literarno dogajanje ključnih besedilnih signalov ne bo več problematično. Pomembno je, da zaznamo, da **eliksir številka 92** še ni gotov, a bi moral biti, in to, da gre za tekočino, ki bi jo prodajali v vseh samopostrežnih trgovinah kot dodatek k hrani in pijači in ki bi povzročil, da bi vsi, ki bi ga zaužili, verjeli, da služi vse, kar dela on, Belcebub Zguba, napredku človeštva. Nemarna reč torej. Ki pa še ni gotova. In ki bi rešila vse njegove težave, če bi bila gotova, saj ga v tem primeru ne bi klicali pred sodišče.

Zdaj je vse jasno. In če je res, preverimo tako, da v postopek interpretacije vgradimo igro vlog in prosimo otroke, naj si zamislijo prizor na sodišču.

### **10.3.3 Metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa**

Omenili smo, da je pojem književnega časa v literarni teoriji, še posebej v literarni teoriji mladinske književnosti, močno povezan s pojmom književnega prostora, saj nepoznavanje književnega časa, ki ga opisuje pisatelj v realističnem mladinskem besedilu, pogosto onemogoča zaznavanje in razumevanje besedilnih signalov, ki jih avtor uporablja za to, da bi intenciranemu bralcu omogočil sestaviti domišljjskočutno podobo književnega prostora. To pa je v procesu recepcije mladinskega literarnega besedila za bralca še pomembnejše kot za bralca nemladinskega literarnega besedila, saj šele zaznavanje in razumevanje tistih besedilnih signalov, ki opredeljujejo književni čas in prostor, omogoča delovanje t. i.

**posedanjevalnega učinka literarnega besedila,  
bralčevega občutka,**

□ da se vse godi sprti, obenem z branjem/poslušanjem/gledanjem, v njegovem sedanjiku in

□ da je sam del literarnega sveta, časa in osebja. (Kmecl, 1976).

**Posedanjevalni učinek** je del avtorjeve strategije, kako mimetizirati literarni svet, in je tesno **povezan s procesom iskanja vrat za identifikacijo ter identificiranja** z eno izmed književnih oseb, kar je za mladega bralca ključno za konstituiranje literarnoestetskega doživetja (in kar ostaja po navadi tudi za odraslega bralca v večini literarnoreceptijskih situacij ena izmed osrednjih ali vsaj zelo mikavnih značilnosti literarnoestetskega branja).

Za ustvarjanje fikcije književnega časa mladinskega literarnega besedila lahko uporablja avtor tako neposredne kot posredne besedilne signale:

□ lahko bralcu preprosto **pove**, da se književno besedilo dogaja v neki sedanjosti, v neki preteklosti ali neki prihodnosti. V tem primeru gre za **neposredno poimenovanje dogajalnega časa**.

□ Lahko pa vse to pove bralcu na posreden način, tako da mora bralec o književnem času v neki preteklosti sklepati iz "naključno" omenjenih

- o **predmetov** (za katere na primer ve, da so jih uporabljali v starih časih in jih danes ne uporabljamo več),
- o **okoliščin** (za katere bralec ve, da danes ne veljajo več),
- o **dogajanja** (za katerega bralec ve, da v današnjem času ni več v navadi),
- o **poimenovanja predmetov** (ki jih danes sicer še uporabljamo, a jim rečemo drugače),
- o **pripovednega sloga** (za katerega bralec ve, da so ga sicer uporabljali nekoč, a da danes te reči povemo drugače),
- o **načina govora književnih oseb** (za katerega bralec ve, da so ljudje nekoč sicer res tako govorili, a da danes te reči povemo drugače).

Tako v primeru ko se avtor odloči, da bo uporabil za upovedovanje informacije o književnem času neposredno metodo, kot tudi v primeru, ko se odloči, da bo to informacijo podal s posrednimi besedilnimi signali, mora, če je njegov naslovnik otrok, računati na **nekatero posebnosti otroške recepcije književnega časa** in značilnosti razvoja tega segmenta recepcijske zmožnosti:

Najprej gre seveda za recepcijsko posebnost naivno pravljичnega obdobja, v katerem pomenita otrokom pojma *nekoč* in *danes* nekaj drugega, kot pomenita starejšim otrokom in

odraslim. **Nekoč** namreč ni vse tisto, kar se je dogajalo pred sedanjim trenutkom, in **danes** ni vse tisto, kar se dogaja v trenutku pripovedovanja ali tik pred njim, **nekoč** pomeni v tej fazi recepcijskega razvoja čas, **kjer je bilo vse drugače kot danes, kjer velja subjektivna miselna shema, kjer so povsem zabrisane meje med domišljjskim in realnim**. A tudi v tem nekoč veljajo posebna pravila: kralji imajo tri sinove (ali sina edinca ...), vile izpolnjujejo po tri želje, volkovi so krvoločni in nevarni, vsakdo dobi, kar je zaslužil, pa četudi mora na pomoč pravljичni čudež, in za dobre se zmeraj konča srečno. **Ko sliši otrok besedo NEKOČ**, pripravi v aktualni horizont pričakovanja svoje izkušnje s pravljичnimi svetovi in zatrdno ve, da bo dogajanje teklo v skladu s subjektivno miselno shemo.

Na drugi strani pomeni v tem obdobju beseda **danes** da **je treba besedilo razumeti in vrednotiti v kontekstu realne izkušnje**: nikakršna dobra vila ne bo prišla in človeka rešila sitne obveze, da je treba vsako jutro v vrtec, in ni pomoči: mami in očetu se vsako jutro mudi. Tega ni mogoče spremeniti, četudi si človek še tako želi, da bi se lahko oblekel sam. In zvečer je treba spat. Ko rečejo starši: ali le malo kasneje. Nikakršnega čudeža ni, ki bi uredil svet tako, da bi bilo mogoče videti in doživeti vse tiste čudovite reči, ki jih odrasli počnejo potem, ko pošljejo otroke spat.

Zaznavanje besedilnih signalov, ki pomagajo otroku odločiti, ali je dogajalni čas **nekoč** ali **danes**, ali gre torej za dogajanje po subjektivni ali po realni miselni shemi, je v tem obdobju kaj preprosto. NEKOČ je v pravljичnih besedilih skorajda zmeraj eksplicitno naveden. In sicer kar na začetku, tako da ga skorajda ni mogoče spregledati. Pri DANES, naloga sicer ni tako preprosta, a tudi kaj preveč zapletena ni: ko otrok zazna besedilne signale kot: vrtec, avtobus, sladoled, kocke LEGO, špinača, umazane roke ..., ve, da gre za književno dogajanje, ki je/bo najverjetneje nadvse podobno tistemu, kakršnega doživlja v realnem svetu sam. In ve, da mora (lahko) domišljjskočutno podobo književnega prostora ustvariti tako, da v besedilo projicira like iz svojega realnega sveta.

Na meji med naivnim pravljичnim obdobjem in obdobjem konkretnih intelektualnih operacij se oblikuje v otrokovem kognitivnem razvoju spoznanje, da *so tudi taki nekoč, ko niso živeli zmaji in tudi palčki ne*. Skratka, da so pred današnjim časom ljudje živeli drugače kot danes, a da je življenje vendarle teklo po zakonitostih, ki veljajo v realnem svetu: treba je bilo ubogati starše, kamni so zmeraj padli na tla in volka se je bilo treba bati, ker če je storil, kar zna storiti, ni bilo več rešitve. V prvi fazi tega obdobja je vse preteklo zlito v eno samo sliko: REALNO, A DRUGAČNO KOT DANES. Kasneje, z gledanjem filmov, risank, branjem in gledanjem slikanic, poslušanjem pripovedovanja odraslih, učenjem zgodovine v šoli se oblikuje v otrokovi zavesti **cela VRSTA teh REALNIH NEKOČ**: nekoč, ko so bile piramide, nekoč, ko še ni bilo avtomobilov in so se vozili le s kolesi, nekoč, ko bili vitezi oblečeni v pločevinaste obleke in niti kolesa ni bilo, tako da so se prevažali s kočijami ali jahali konje .... Poznavanje zgodovinskih obdobja je v začetku še kaj pomanjkljivo, zato **teče**

**mehanizem zaznavanja in razvrščanja besedilnih signalov, povezanih s književnim časom, drugače, kot pri odraslem bralcu.** Pri slednjem zadostuje že zaznavanje enega samega besedilnega signala, ki nakazuje na književni čas, da se sproži postopek dopolnjevanja literarnega sveta z ustreznimi podobami: če na primer avtor omeni kralja Arturja, bralec nemudoma ve, da gre za dogajanje v srednjem veku, ve, v kakšnih hišah so takrat živeli preprosti ljudje in v kakšnih plemiči, ve, kako so bili eni in drugi oblečeni, ve kako so pridelovali hrano in kaj so jedli .... Skratka, *ko sliši besedo kralj Artur* vstavi v svoj horizont pričakovanja za književno dogajanje ustrezni *mentalni diapozitiv srednjeveške Anglije*.

Pri bralcu mladinske literature za kaj takega ni ne potrebnega zgodovinskega znanja ne potrebne literarnoreceptijske spretnosti, zato smemo v začetku računati le na to, da se bo **otrok ob zaznavi ustreznih besedilnih signalov** odločil **sestaviti** besedilne signale v tak besedilni vzorec, v tako sliko literarnega sveta, ki *bo delovala po objektivni, realistični miselni shemi in se bo od vsakdanjega zunajbesedilnega okolja razlikovala v tolikih elementih, kolikor jih bo upovedilo književno besedilo*.

*Z metodo fokusiranja na besedilne signale, ki označujejo književni čas, lahko pomagamo otroku razvijati recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa.*

**H katerim besedilnim signalom lahko z metodo fokusiranja usmerjamo pozornost učencev,** da bi jim pomagali zaznati književni čas, ustvariti domišljjskočutne podobe književnega prostora in književnih oseb ter se tako mimetično potopiti v književni svet in književno dogajanje?

Prvo pravilo je gotovo, da z **"zgodovinskim kontekstom" ne velja pretiravati**. Za poučevanje zgodovine imamo odrasli na voljo druge priložnosti in druge šolske predmete. Pri izboru besedilnih signalov naj veljata dve načeli:

1. pozornost usmerjamo le na tiste zgodovinske podatke, ki so nujno potrebni za konstituiranje besedilnega pomena, in

2. pozornost usmerjamo le na take besedilne podatke, ki jih lahko otroci v aktualni fazi recepcijske zmožnosti uporabijo za prepoznavanje književnega časa in razumevanje besedilnega sveta.

V kontekstu zgodovinskih podatkov, ki so potrebni za razumevanje besedilnega sveta, je treba razlikovati dve vrsti besedil:

- |  |
|--|
| <p>➤ <b>besedila, ki jih je mogoče polnovredno doživeti, ne da bi vedeli, v kakšnih okoliščinah je teklo življenje v tistih časih, in besedila, ki jih</b></p> |
|--|

brez poznavanja zgodovinskega okvira ni mogoče razumeti. Med prva spada na primer že omenjena Župančičeva pesem Pismo. **Odrasli vemo**, da se dogaja v neki sedanosti, ki ni naša sedanost. In seveda tej maniri sestavimo domišljjskočutno podobo dogajalnega prostora: v otroški sobi ni sodobnih igrač, ampak so tam gugalni konjički, v kuhinji imajo štedilnik na drva in nikakršnega hladilnika in v dnevni sobi nimajo televizijskega sprejemnika, zato pa verjetno kamin in kakšen udoben naslanjač, v katerem dedek pripoveduje pravljice. **Otroci** dopolnijo domišljjskočutno predstavo književnega prostora povsem drugače: književno dogajanje umestijo v sliko svojega realnega doma ali tistega pri babici. Kar je sicer napačno, a v nikakršni meri ne zadeva "pravilnosti" literarnoestetskega doživetja: vseeno je namreč, v kakšnem književnem prostoru podijo odrasli otroke spat. Bitka je zmeraj enaka!

- In potem so tu **besedila, ki jih preprosto ni mogoče razumeti, če bralec ne pozna okoliščin**, v katerih se je dogajalo književno dogajanje. Bevkove Pestrne in Seliškarjeve Bratovščine Sinjega galeba današnji otroci ne berejo preveč radi, ker jim je svet, v katerem se dogajata, tuj. A gre za močni literarni besedili. In škoda bi bilo, da bi končali v pozabi literarne zgodovine mladinske književnosti le zato, ker je za konstituiranje literarnega pomena potrebno poznavanje zgodovinskega okvirja. Ni mogoče dovolj poudariti, da rešitev recepcijskih problemov ob tovrstnih besedilih ni v izčrpnem zgodovinskem uvodu, ampak v potrpežljivosti: če se besedilni svet realističnega mladinskega literarnega besedila preveč razlikuje od bralčeve zunajbesedilne resničnosti, je najverjetneje treba besedilo bralcem ponuditi nekoliko kasneje, kot je bilo to predvideno ob njegovem nastanku. **Z metodo fokusiranja v tem primeru ne bi dosegli želenih rezultatov, saj ta služi le zaznavanju prezrtih besedilnih signalov in ne dodajanju novih vsebin (informacij) v bralčev horizont pričakovanj.**

### **Kdaj torej uporabljamo metodo fokusiranja?**

Z metodo fokusiranja usmerjamo otroško pozornost le na take besedilne podatke, **ki jih lahko** otroci v aktualni fazi recepcijske zmožnosti **uporabijo** za prepoznavanje književnega časa in razumevanje besedilnega sveta.

In kateri so taki besedilni signali?

To je seveda od skupine do skupine otrok drugače. A dobra pomoč se zdi zgoraj omenjeni seznam podatkov, s katerimi avtor "mimogrede" na posreden način informira o književnem času

- Otroke torej opozorimo na **imena književnih oseb**. Ta so lahko taka, za katera se zdi, da so danes nekoliko zaprašena, torej iz starih časov, ali taka, za katera se zdi, da jih bodo uporabljali nekoč v prihodnosti.
- Opozorimo jih na **predmete**, ki jih omenja besedilo, za katere vemo, da so jih uporabljali v starih časih in jih danes **ne uporabljamo več**, oz. predmete, ki jih danes še ne poznamo, a od razvoja znanosti in tehnike pričakujemo, da jih bodo ljudje nekoč izumili, poznali in uporabljali.
- Opozorimo jih na **okoliščine**, za katere predvidevamo, da bodo vedeli, da danes ne veljajo več, ali take, ki jih danes zagotovo še ni.
- Opozorimo jih na **dogajanja**, ki se jim mora iz perspektive današnjega časa zdeti čudno, ker v današnjem času ni več v navadi ali zato, ker takih navad še nimamo.
- Pogosto lahko otroci književni čas razberejo iz **poimenovanja predmetov**, ki jih danes sicer še uporabljamo, a jim rečemo drugače,
- in iz **pripovednega sloga**. V preteklih časih so si ljudje pripovedovali zgodbe drugače, kot to počno danes. Uporabljali so nenavadne oblike besed, in za naš današnji občutek nenavaden besedni red.
- Eden najhitreje dostopnih besedilnih signalov, iz katerega lahko otroci razberejo književni čas, pa je **način govora književnih oseb**. Otroci zelo hitro vedo, da so ljudje nekoč sicer res tako govorili, a da danes te reči povemo drugače, in zelo hitro izostrijo občutek za to, da je nenavadni govor, s kakršnim se izraža književna oseba, drugačen na drug način: ne zato, ker bi bil iz starih časov, ampak zato, ker govori književna oseba v času, ki ga še ni.

Če bomo v procesu šolske interpretacije uporabili metodo fokusiranja in usmerili otroško pozornost na omenjene besedilne signale, jih bodo otroci brez težav zaznali in jih nato uporabili za sestavljanje besedilnega vzorca: lahko si bodo v domišljiji ustvarili besedilnemu svetu ustrezno mentalno predstavo književnega prostora in književnih oseb v njih, lahko bodo poiskali vrata za identifikacijo in se potopili v eno izmed književnih oseb in nato zlit z njo miselno, čustveno in čutno doživljali literarno dogajanje v tem svojem literarnem svetu.

#### **10.3.4 Metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja**

"Spremembe in verige sprememb imenujemo dogajanje" (Kmecl, 1976), spremembe v književnem svetu in verige takšnih sprememb pa imenujemo književno dogajanje. Kadar je književno dogajanje zaokroženo: z "začetkom" in "koncem" govorimo o t. i. zgodbi ali fabuli. Dogajanje, tj. *spreminjanje, urejeno v zgodbo*, je po navadi tisto, kar vsaj navzven in nekako



najbolj otipljivo dela iz besedila smiselno celoto. (Kmecl, 1976) In predvsem je književno dogajanje, urejeno v zgodbo, tisti segment mladinskega literarnega besedila, ki ga otroci najprej opazijo, in tisti, ki se jim zdi najbolj bistven. Če bomo otroka, ki smo mu prebrali Rdečo kapico, vprašali, o čem je pripovedovala pravljica, za odgovor gotovo ne bo "izluščil" teme besedila in rekel, da je šlo za problem neupoštevanja pravil in kaznovanje takega početja. Česa takega namreč ne more storiti že zato, ker še nima razvite miselne zmožnosti abstraktnega mišljenja, zato se mu bo zdel najprimernejši odgovor na vprašanje, za kaj gre v Rdeči kapici, da nam bo začel v kronološkem zaporedju naštevati pravljичne dogodke: mama je rekla Rdeči kapici, naj nese ..., in potem ji je rekla, naj ne hodi s poti, ker je v gozdu volk. In potem je Rdeča kapica v gozdu zares srečala volka ....

Opisani postopek zaznavanja in razumevanja besedilnih signalov, ki upovedujejo književno dogajanje na primeru Rdeče kapice, je naloga, ki je po recepcijski zahtevnosti za naslovnika/bralca najmanj zahtevna. **Književno dogajanje je v pravljичnem besedilu razvrščeno kot zgodba ali fabula, torej po vrsti, kakor se je (kakor bi se lahko) zares dogajalo.** Avtor pove, kaj je bilo najprej, nato, kaj je bilo potem, in šele na koncu, kako se je zgodba končala. Zmeraj pa seveda ni tako. Tudi v mladinskih literarnih besedilih ne. Včasih namreč avtor zgodbo literarno preuredi. Kot na primer Astrid Lindgren v Piki Nogavički, v kateri s prvim poglavjem "pademo" v **literarno sedanjost** in izvemo, da v stari hiši sredi vrta čisto sama živi devetletna deklica, ki se imenuje Pika Nogavička. In da nima ne očeta ne mame, kar je pravzaprav imenitno, kajti tako ni nikogar, ki bi jo silil piti ribje olje, ko pa raje liže bonbone. Takoj ko to izvemo, nam pisateljica začne pripovedovati, **kaj se je zgodilo veliko pred trenutkom**, s katerim je začela svoje pripovedovanje: **ko je bila Pika čisto majhna**, ji je umrla mama, in **ko je bila veliko starejša** (a ne toliko stara kot zdaj), je z ladijske palube splaknilo njenega očeta. In nato nam pisateljica pripoveduje o **dogodkih, ki so se zgodili med sedanjostjo in tisto preteklostjo, ko je Pika izgubila očeta**: o tem, kako je Pika zapustila ladjo, se poslovila od mornarjev in se vselila v vilo Čira-čara. In šele zdaj nam besedilo začne pripovedovati o tem, kako je Pika spoznala Anico in Tomaža. A tudi poslej ne ostanemo v sedanjosti, saj pisateljica **časovno pravilno urejeni tok dogodkov od sedaj v smeri proti potem**, pogosto prekine in nam pripoveduje o Pikinem otroštvu. Zmeraj tedaj, ko se ji zdi, da bi Piko in njeno ravnanje v sedanjosti bolje razumeli, če bi vedeli nekaj, kar se ji je zgodilo v preteklosti. Kadar pisatelj zgodbo v svoji literarni pripovedi uredi tako po svoje, govorimo o **sižejju**.

Razlika med zgodbo in sižejem se v veliki meri krije z razliko med sintetično in analitično zgradbo:

Bistvo **sintetične zgradbe** je sledenje naravnemu časovnemu zaporedju sprememb (tj. dogajanja). Vse se godi pred bralčevimi domišljjskimi očmi sproti kakor v vsakdanjem življenju.

Bistvo **analitične zgradbe** so nekaki pojasnjujoči **retrospektivni vložki**, s katerimi avtor pojasnjuje aktualno dogajanje. Sintetično dogajanje je v tem primeru prekinjeno z delom (preteklega) dogajanja, ki po naravni logiki ne sodi sem. (Kmecl, 1976)

Nekatere književne vrste so v celoti zasnovane na podobnem odkrivanju "predzgodbe", ki je v usodni in zagonetni zvezi z neposredno "vidno" resničnostjo (Kmecl, 1976), tudi v mladinski književnosti. Takšne so npr. mladinske kriminalke, v katerih se s postopno rekonstrukcijo zgodbe v besedilu ukvarja detektiv (na primer detektivski mojster Bloomkvist) ali skupina mladih detektivov (na primer v kriminalkah, nanizankah Banda Irharjev, Pet prijateljev in Skrivnosti), ki od začetka do konca zgodbe odkrivajo "predzgodbo" zločina, ki nam ga je avtor predstavil v začetku zgodbe.

Iz literarnoreceptijskega zornega kota nedvomno velja, da je

- kadar avtor **zgodbo** v mladinskem literarnem besedilu **predstavlja v obliki sižėja,**
- in kadar imamo opraviti z **analitično dogajalno zgradbo,** zaznavanje in predvsem razumevanje besedilnih signalov, povezanih s književnim dogajanjem, za bralca seveda veliko zahtevnejša naloga kot takrat, **kadar se zgodba in literarna ureditev zgodbe ujemata.**

Iz literarnodidaktičnega zornega kota pa to pomeni, da potrebujejo učenci pri zaznavanju besedilnih signalov, ki so povezani s časovno neurejenimi koščki literarnega dogajanja, in pri razumevanju le-teh (urejanju v časovno logično urejeno zgodbo!) pogosto učiteljevo pomoč.

Kako jim učitelj v tem primeru pomaga z metodo fokusiranja, bomo pokazali na primeru v živalske pravljice Svetlane Makarovič Pod medvedovim dežnikom.

V njej uporabi avtorica tehniko retrospektivnega nizanja toka dogodkov: medved na svojem sprehodu skozi gozd, srečen, ker dežuje in ker lahko končno uporabi svoj novi rdeči dežnik, srečuje drugo za drugo premočene in premražene živali, živali, ki si komajda upajo (ali pa si sploh ne upajo) prositi, naj jim dovoli, da se stisnejo k njemu na suho. Kronološki tok dogodkov, torej to, kar se dogaja **sedaj** pred našimi očmi (pripovedni sedanjik), nam ne daje nobenih pojasnil v zvezi s tem, zakaj se živali vedejo tako čudno. Celo nasprotno: iz medvedovega vedenja je mogoče sklepati, da je izredno prijazen in dobrovoljno bitje, saj pisateljica že v prvem odstavku daje priložnost za identifikacijo z njim, ko pripoveduje o tem, kako je medved **komaj čakal**, da bo deževalo. To pa je občutek, ki ga otroci zelo dobro poznajo, saj ga verjetno ni otroka, ki ne bi že kdaj dobil darila, za katerega mu rečejo, da ga bo **lahko uporabil, ko ....** In po razvojnoreceptijski teoriji vemo, da nudi istovrstnost izkušnje književne osebe in realne izkušnje mladega bralca najširša vrata za identifikacijo. Otrok se torej ob branju živalske pravljice Pod medvedovim dežnikom najverjetneje že v prvem

odstavku identificira z medvedom in mu potemtakem pripiše **svoje** (pozitivne) lastnosti. In on vendar ni tak, da bi se ga moral kdo bati, da bi ga moral le plašno gledati (kot to počne srnica), in sploh ne tak, da bi si ga kdo ne upal česa vprašati.

Zakaj se torej srnica, veverica, zajček in miška vedejo do medveda tako, kot to kaže opis na kronološki dogajalni premici?

Natanko tako, kot je zapisano v literarni teoriji, to "brez znanja o nekaterih preteklih dogajanjih" ni jasno, zato mora avtorica naknadno »analitično« v besedilo vnesti pojasnila iz preteklosti – predzgodbo: vsakič ko medved sreča katero izmed živali, mora pogledati za hip nazaj in pojasniti, da je le-ta tik pred tem srečala lisico. In ne le to. Srnica, zajček, miška in veverica kar natanko pojasnijo, kaj se je zgodilo, kako so prosile lisico za pomoč, ter kaj je na to lisica rekla in kaj je naredila. Kronološki tok dogodkov: *opis medvedovega sprehoda na deževen dan* je tako štirikrat prekinjen s pripovednimi zastranitvami po časovni premici nazaj, s štirimi predzgodbami, ki so zgodile, preden so živali srečale medveda – in v teh zgodbah je mogoče najti vzrok, zakaj kdo ravna, kot ravna, **motivacijo za ravnanje književne osebe** torej.

Da bi učitelj pomagal otrokom vse to razumeti, najprej usmeri njihovo pozornost h književnim osebam:

"V živalski pravljici Pod medvedovim dežnikom srečamo dve skupini književnih oseb: tiste, ki imajo dežnik, in tiste, ki ga nimajo. Povejte, katere živali spadajo v prvo skupino in katere v drugo!"

S tako formuliranim vprašanjem doseže dva cilja:

□ najprej usmeri otroško pozornost v to, da imata lisica in medved v zgodbi posebni vlogi, drugačni od vlog, ki jih imajo srnica, zajček veverica in miška.

Medved in lisica namreč predstavljata enega izmed dveh tipov književnih oseb, ki ju začenjajo otroci počasi opazovati v literarnem besedilu, potem ko presežejo skrajno egocentrično fazo svojega (tudi recepcijskega) razvoja in so si sposobni zamisliti, da ravna kdo morda tudi iz drugačnih nagibov in na drugačen način, kot bi v podobni situaciji ravnali sami. To je obdobje, ko poznajo otroci dva tipa **karakterno pogojenih** motivacij za ravnanje književnih oseb: motive za ravnanje t. i. **dobre osebe** in motive za ravnanje t. i. **slabe osebe**.

□ Poleg tega pa izpostavljanje lisice in medveda kot književnih oseb s posebno vlogo že počasi **usmerja h književnemu dogajanju**, saj je pravljica pravzaprav sestavljena iz opisa medvedovega sobotnega in lisičinega nedeljskega sprehoda.

Med tem ko otroci književne osebe prve in druge skupine naštevajo, jih učitelj zapisuje na tablo tako, da na eno stran table zapiše medveda in lisico, na drugo stran table pa v obliki stopničič še druge živali v vrstnem redu, kot jih lisica in medved srečujeta v gozdu.

Z drugim vprašanjem usmeri učitelj otroško pozornost na **dogajalni čas (in sočasno na književno dogajanje!)**:

»Koliko dni v medvedovem (in lisičinem) življenju prikazuje pravljica?«

Pravilen odgovor je seveda: "Tri", in sicer dan, ko je imel medved rojstni dan, dan, ko je po tem prvič deževalo, in naslednji dan, ko je bila nedelja.

Ko otroci odgovorijo na to vprašanje, je učitelj pravzaprav pravljico že **diferenciral na dogajalne sekvence**.

Zdaj bo usmeril otroško pozornost na **književno dogajanje**:

»Kako je bilo na medvedovem rojstnem dnevu?«

V domišljjsko predstavo medvedovega rojstnega dne bodo otroci zagotovo projicirali svoje izkušnje z rojstnimi dnevi, torej torto svečke, pesmico, prijatelje in darila – predvsem veliki rdeči dežnik, ki ga je bil medved očitno najbolj vesel.

Sledi fokusiranje k retrospektivnemu dogajanju:

»In kako je bilo tistega dne, ko je prvič deževalo, torej v soboto?«

Ker gre za zelo zahtevno nalogo, naj učitelj na tem mestu otrokom v pomoč ponudi skico književnega dogajanja, pravzaprav dogajalno premico, ki ponazarja književno dogajanje.

Skica naj ponazarja lisičino soboto, medvedovo soboto in nato lisičino nedeljo.

**Medvedova** sobota naj bo dopolnjena s kvadratkami, v katerih bodo v pravilnem sosledju označene živali, ki so srečevale medveda na prehodu z dežnikom.

**Lisičina** sobota pa naj bo grafično sicer analogna, le da v kvadratih njene sobote podatkov, katere živali je srečala, ne bo.

Nato naj učitelj vpraša: »*Kdo bi znal pripovedovati pravljico o tem, kako je soboto preživela lisica?*« To je seveda zelo težko, saj o tem pravljica ne pripoveduje v kontinuiranem toku dogodkov, ampak si moramo **sliko o dogajanju (o lisičini soboti) sestaviti iz koškov srniničine, zajčkove, veveričine in miškine pripovedi** o tem, **kaj se jim je zgodilo, preden so srečali medveda**. Neposredno iz toka »sedanje pripovedi« izve otrok namreč le to, kako sta se srečala lisica in medved. In ker je to torej tako težko, naj si otroci pomagajo z dogajalno premico, ki ponazarja »medvedov dan«, saj je lisičin dan medvedovemu zelo podoben, pravzaprav analogen, le da se je lisici vsaka reč zgodila nekoliko prej.

Potem ko so otroci književno dogajanje obnovili ob pomoči grafične ponazoritve, naj medvedov in lisičin sobotni prehod še dramatizirajo.

Zdaj naj učitelj usmeri njihovo pozornost še na književno dogajanje, ki bi ga najlaže strnili pod naslovom **Lisičina nedelja**.

»In kako je bilo v nedeljo? «

Tudi pripovedovanje o lisičini nedelji učitelj nasloni na dogajalno premico. Toda, ker so otroci zdaj gotovo že spretnejši in ker zagotovo že poznajo »logiko notranjega dogajanja«, je ta premica sestavljena iz praznih kvadratkov. Otroci vanje najprej vpišejo književne osebe.

Tako bodo namreč dobili podoben pripomoček, ki jim bo olajšal pripovedovanje o književnem dogajanju, kot jim ga je za sobotno dogajanje pripravil učitelj. (Kordigel, 2000)

### 10.3.5 Metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne motivacije

Literarna teorija uči, da je književno besedilo sestavljeno iz motivov, in to, da je motiv del snovi, ki je oblikovan v poseben, značilen, človeško pomenljiv in ponovljiv položaj, drobno enoto, ki jo je mogoče z drugimi enotami družiti v obsežnejše literarne sestave. Motivov seveda ni mogoče družiti poljubno. Med njimi so miselne zveze, medsebojno dopolnjevanje, osmišljanje. Pojavljanje vsakega izmed njih je treba v besedilu posebej upravičiti: vsako dejanje, vsako odločitev književnih oseb, vsako razmišljanje, vsak opis, vsak prizor, vsako razpoloženje. Takšna upravičila imenujemo **motivacije** (motivirati = utemeljiti, podpreti z razlogi). Njihov učinek je predvsem v tem, da družijo posameznosti v logično, koherentno (povezano, smiselno strnjeno, zaokroženo) celoto, v bralcu pa ustvarjajo vtis logične resničnosti, vtis, ko da drugače, kakor je v besedilu, sploh ne bi moglo biti. (Kmecl, 1976)

Literarne motivacije so glede na nalogo, ki jo opravljajo v besedilu, različnih vrst:

- Najbolj domače, najbolj navajene, so tako imenovane **verjetnostne motivacije**; svet, ki ga v tem primeru vzpostavlja književno besedilo, se mora bralcu zdeti docela možen, neskregan z resničnostjo, kakršno poznamo iz vsakdanjih izkušenj.
- Z bralčevimi izkušnjami v realnem zunajbesedilnem svetu so tesno povezane tudi t. i. **psihološke motivacije**. Verjetnost izhaja v tem primeru iz vzgibov, ki sodijo v človekovo notranje, duševno življenje.
- V **socialni (sociološki) motivaciji** uporablja avtor za odločitve književnih oseb razloge iz območja družbenega sistema, družbenih običajev, dogovorov, navad.
- Kadar temelji povezanost literarnih motivov na avtorjevi ideološko-filozofski predstavi o urejenosti sveta, govorimo o **ideološki motivaciji**.
- Kadar so dejanja književnih oseb motivirana z njihovim čustvenim odzivanjem, govorimo o **čustveni motivaciji** (ki pa bi jo lahko šteli tudi k neke vrste psihološkim motivacijam!).
- Kadar so motivi povezani v koherentno celoto z junaštvom književne osebe, imamo opravka s **psihološko-družbeno motivacijo**.
- In kadar je motiv osmišljen z umetniško zasnovano besedila, z učinkom, ki ga želi pripovedovalec doseči pri bralcu, govorimo o **umetniški motivaciji** ... (Kmecl, 1976)

Če naštetih literarnih motivacij opazujemo iz **receptijskega zornega kota**, hitro opazimo, da otroku, ki mu manjkajo ustrezne življenjske izkušnje, mnoge izmed njih niso dostopne. To seveda ne pomeni, da npr. sociološke, ideološke in psihološko-družbene motivacije v mladinski književnosti ni, pomeni pa, da je zaznavanje, razumevanje in vrednotenje tovrstnih motivacij za bralce, ki nimajo relevantnih izkušenj in znanja, posebej težavno in da po navadi potrebujejo pomoč:

- pomoč potrebujejo, da lahko razumejo, zakaj je prvoosebni pripovedovalec v Vorančevi povesti *Tri pisanke sredi gozda, ko se je prepričal, da ga nihče ne opazuje, pokleknil pred culo, pobral iz njega dva zeksa in v šertel krščenca svojih staršev porinil tisti svetli rajniš, ki mu ga je na jasi dala deklica,*
- pomoč potrebujejo, da lahko razumejo, povezanost motivov v Bratovščini sinjega galeba, ki temelji na avtorjem idealu kolektivističnega duha,
- pomoč potrebujejo, da lahko razumejo, zakaj oče v Prvem pismu ne dovoli na ovojnico zapisati Klagenfurt, čeprav ve, da njegov fant najbrž pošte, ki jo težko pričakuje, ne bo dobil ...

Kadar so motivi v mladinski književnosti osmišljeni s sociološko motivacijo, ideološko motivacijo ali s psihološko motivacijo, lahko učitelji upravičeno predvidimo receptijske težave. A za reševanje tovrstnih receptijskih težav metoda fokusiranja ni prava rešitev. **Metoda fokusiranja namreč ne rešuje receptijskih zagat, kadar te izvirajo iz pomanjkanja védenja in pomanjkanja izkušnje. Primerna je le v primerih, kadar z njo pomagamo otrokom opaziti, zaznati prezrte besedilne signale.**

Zaznavanje literarnih motivacij v mladinski književnosti pa ni težavno le, kadar gre za sociološko, ideološko ali psihološko motivacijo. Pravzaprav je težavna naloga zaznavanje in razumevanje katere koli motivacije, saj vemo,

- da otroci v predoperativnem obdobju svojega receptijskega razvoja sploh **ne zaznavajo nikakršne motivacije** in da so zanje literarni motivi povezani le kot sosledje dogodkov, ki se (praviloma eden za drugim!) dogajajo glavni književni osebi,
- vemo, da začnejo nato v obdobju konkretnih intelektualnih operacij otroci razvijati receptijsko zmožnost zaznavanja **vzročno-posledične literarne motivacije**. In da ob koncu prvega triletja ta zmožnost še ni razvita pri vseh učencih,
- in vemo, da lahko zaznavajo otroci **psihološko** in **psihološko-čustveno**

**motivacijo** sicer že v prvem triletju, vendar le, če so čustva razvita v nazorno sliko, in pod pogojem, da poznajo situacijo iz realne izkušnje. Sicer pa velja, da začnejo otroci razvijati senzibilnost za psihološke motivacije proti koncu drugega triletja in da so zanje posebej dovzetni v tretjem triletju!

Če pa vse to vemo, vemo tudi, **kdaj je pravi čas**, da otroke z metodo fokusiranja opozorimo na besedilne signale, iz katerih bodo lahko izluščili svoje razumevanje povezanosti med literarnimi motivi in razumeli, zakaj se je kaj v literarnem svetu zgodilo. Kot za razvijanje vsake zmožnosti **velja namreč tudi za zmožnost zaznavanja literarne motivacije, da je ne moremo izsiliti, lahko pa v pravem trenutku, ko so otroci zreli zanjo, ustvarimo pogoje, da se zmožnost razvije prej in v večji meri.**

Kako pomagamo otrokom z metodo fokusiranja ugledati besedilne signale in razumeti literarno motivacijo, si oglejmo na primeru odlomka o Veliki mišji zaroti iz Dahlove avtobiografske pripovedi Poba.

V njem avtor pripoveduje o velikem odkritju, ko so dečki nekega dne v svojem skrivališču odkrili smrdljivo mrtvo miš. In se domislili: "Počakaj malo, ... ne vrzi je stran! ... Zakaj je ne bi raje podtaknili v enega od steklenih kozarcev gospe Pratchett? In ko bo hotela s svojo umazano roko zagrabit pest sladkarij, bo namesto tega zgrabila smrdljivo mrtvo miš."

In nato avtor pripoveduje, kako so to storili:

*Ko smo vstopili, smo se hoteli najprej malo postaviti. Zdaj smo bili mi zmagovalci, gospa Pratchett pa je bila žrtev. Stala je za pultom, in ko smo se ji približevali, nas je opazovala z majhnimi, sumničavimi svinjskimi očmi.*

*"En malinov posip, prosim," ji je rekel Thwaites in ji pomolil en peni.*

*Držal sem se bolj zadaj, in ko sem videl, da se je gospa Pratchett za nekaj trenutkov obrnila stran, da bi iz škatle potegnila malinov posip, sem dvignil težak steklen pokrov s kozarca s štofelci in vanj vrgel miš. Potem sem pokrov namestil nazaj, kolikor je bilo mogoče potihem. Srce mi je divje razbijalo in dlani sem imel čisto potne.*

*"Še eno vezalko, prosim," sem zaslišal Thwaitesa. Ko sem se obrnil, sem opazil gospo Pratchett, kako je s svojimi svinjskimi prsti na plano privlekla vezalko.*

*"Ne maram, da vsi postopate po prodajalni, če samo eden kupuje," nas je nadrla. "Zdaj se pa poberite! Dajte, zmigajte se!"*

(R. Dahl: Poba)

Bralci ne v tem ne v katerem od prejšnjih poglavij ne izvedo, kaj je bilo tisto, kar je fante napeljalo na misel, da je prav gospa Pratchett izmed vseh njihovih "znancev" vredna velikega maščevanja s smrdljivo mrtvo mišjo. In vendar lahko pazljivo branje ponudi dovolj besedilnih podatkov, da lahko bralec razbere motivacijo za ta del književnega dogajanja.

Besedilne signale, ki opravljajo to nalogo, lahko razdelimo na dve skupini:

1. najprej je to pripovedovalčev **način pripovedovanja o dogodku:**

opazka, ki pripoveduje o tem, kako so bili otroci *tokrat zmagovalci*, slaščičarka pa *žrtev*, kar nam "med vrsticami" pove, da je bilo pred tem zmeraj drugače: zmagovalka je bila gospa Pratchett, otroci pa so se počutili žrtve.

Otrokov opis obraza gospe Pratchett za pultom, med tem ko so se ji približevali. Otrokom se je zdelo, da jih gospa Pratchett opazuje z *majhnimi hudobnimi sumničavimi hudobnimi prašičjimi očmi*,

in ne nazadnje: otrokovo upovedovanje slike roke gospe Pratchett, ki sega v kozarec s sladkarijami: ta roka s *svinjskimi prsti vleče* na plano sladkorno vezalko

2. V drugo skupino besedilnih signalov spadajo besedilni signali, povezani s tem, **kaj gospa Pratchett počne:**

Gospa Pratchett se do otrok vede izrazito nevljudno, grobo, celo žaljivo. Glede na svojo lastno zunajbesedilno izkušnjo bi bralec lahko upravičeno pričakoval, da se bo slaščičarka fantom ljubeznivo nasmehnila (saj kdo pa je že kdaj videl neprijazno, namrgodeno prodajalko bonbonov?). Pa ne, da bi otroci neprijazno vedenje kakor koli izzvali. Nasprotno, ko opazujemo Thwaitsa, kako naroči malinov posip in vezalko, ne moremo spregledati, da je izjemno vljuden: obakrat reče prosim, ne le prvič. Pa drugič morda niti ne bi bilo treba, saj je bila krivda gospe Pratchett, če je drugi del njegovega naročila preprosto spregledala.

Poleg splošne nevljudnosti so bili fantje že v prvem trenutku deležni tudi *sumičenja*. In če človek pomisli, česa jih je najbrž gospa Pratchett sumičila, postane kar razumljivo, zakaj so se *zmeraj* pred današnjim dnevom *počutili žrtve*.

Enako neprijetno je tudi vedenje gospe Pratchett ob koncu obiska. Morda se obisk niti ne bi končal tako hitro in bi si fantje hrepeneče ogledali še to in ono v trgovini (imeli so namreč samo en peni!), a gospa Pratchett jih je dobesedno vrgla iz prodajalne: "*Poberite se!*" se je *zadrila*. In ker ji vse skupaj ni teklo dovolj hitro še: "*Dajte, zmigajte se!*"

In še nečesa ne smemo spregledati: tudi ta nasilni konec obiska je v senci sumičenja, da bi utegnil kdo kaj zmakniti. Kako pa naj si sicer razlagamo nejevoljo gospe Pratchett nad tem, da nakupovalca bonbonov zmeraj spremlja četica hrepenečih oči, ki si ogledujejo, česa vse ne morejo kupiti: "*Ne maram, da vsi postopate po prodajalni, če samo eden kupuje,*" pribije □ in s tem pokaže, da res nima srca za otroke.



Vsi omenjeni besedilni signali so take vrste, da jih lahko otroci, če jih nanje opozorimo, priprejo na svojo zunajbesedilno (realno) izkušnjo in jih v skladu z njo sestavijo v razumljiv vzorec literarne motivacije.

Po branju torej otrokom povemo, da se bomo danes posvetili vprašanju literarne motivacije: Zakaj se v književnem svetu kaj zgodi? Zanimivo vprašanje! Poglejmo: ko se književna oseba odloči, da bi kaj storila, kaj rekla ..., ima za to najbrž kak **vzrok**. In vsako dejanje, tudi tisto, ki ga stori književna oseba, ima **posledice**. Oglejmo si torej te vzroke v zgodbi Mišja zarota! (Kordigel, 2003)

Zdaj prosimo otroke, naj se v skupinah posvetujejo in napišejo kratek seznam, **kaj se je najbrž dogajalo zadnjič**, ko so otroci obiskali prodajalno gospe Pratchett.

Pustimo jim nekaj časa, da si izmenjajo ideje.

Nato naj skupine preberejo svoje seznane.

Ker so otroci intuitivno že zaslutili, da gospa Pratchett ni *dobra književna oseba*, bodo dogodki, ki so se najbrž zgodili pred tem, *same neprijetne izkušnje*.

Zdaj se vrnimo k besedilu. Otroke prosimo, naj v besedilu mišja zarota poiščejo dokaze, da je njihovo razmišljanje pravilno. Iz česa v besedilu sklepajo, da je gospa Pratchett zares sposobna take hudobije do otrok, čeprav je prodajalka bonbonov?

Otrokom moramo dati na voljo dovolj časa, da zares poiščejo vse besedilne signale, ki služijo upovedovanju literarne motivacije. Če jim želimo delo nekoliko olajšati, zastavimo nalogo v delih: najprej naj izpišejo vse, kar *gospa Pratchett dela*, in nato še to, *kako o njej govori* prvoosebni pripovedovalec.

Ko končajo, naj primerjajo svoje rešitve. Če so katerega od besedilnih signalov prezrli (kar pa pri skupinskem delu ni verjetno!), jih nanj preprosto opozorimo: "Kaj pa ....?"

Škoda bi bilo, če ne bi izkoristili priložnosti in še malo poglobili zmožnosti zaznavanja povezanosti književnih motivov. Ker zdaj otroci vedo, da je v literarnem svetu vse povezano, da imajo dejanja **vzroke** in **posledice**, velja opozoriti še na slednje. Vendar ne z metodo fokusiranja v fazi interpretacije, ampak na koncu: v fazi poglobljanja doživetja. Otroke prosimo, naj predvidijo, kaj se bo zgodilo jutri v šoli. Kakšne bodo posledice izjemnega junaštva. In ko nam bodo prebrali svoja predvidevanja, jim preberimo naslednje poglavje iz Dahlove avtobiografije Poba.

### 10.3.6 Metoda fokusiranja na zaznavanje meje med resničnostjo in domišljijo

Problem zaznavanja meje med realnim in fantastičnim moramo razmejiti od problema zaznavanja meje med resničnostjo in fikcijo.

□ Ko govorimo o **meji med resničnostjo in fikcijo**, se dotikamo enega izmed bistvenih problemov razmišljanja o literaturi, saj literarna teorija poudarja, da bralec **vsako literarno besedilo dojema kot fikcijsko** tvorbo. (Iser, 2001) Na prvi pogled se zdi, kako resničnost in fikcija nastopata v opoziciji, v resnici pa je njuno razmerje drugačno: sporočilno. **Fikcija ni golo nasprotje resničnosti, temveč nam nekaj sporoča o njej**. Ko govorimo o resničnosti in fikciji, govorimo torej o razmerju med zunajliterarnim in tistim, kar je v literarnem besedilu, torej fikcijskim.

□ Ko pa govorimo o **zaznavanju meje med realnim in fantastičnim/domišljijiskim**, govorimo o notranji urejenosti literarnega besedila. Posamezni elementi v literarnem svetu so namreč lahko zloženi v dve vrsti vzorcev literarnih svetov:

□ v **realistične** in

□ v **fantastične** literarne svetove.

V **prvih** so posamezni elementi literarnega sveta zloženi v vzorec, ki kolikor mogoče oponaša vzorec realnega sveta (in v tem svetu imajo ljudje preproge za to, da na njih ne smejo jesti piškotov), v **drugih** pa avtor elemente literarnega sveta zлага v vzorec, ki se od realnega življenja tako ali drugače razlikuje (in tako npr. v pravljicnih besedilih uporabljajo preproge kot povsem običajno prevozno sredstvo). V prvem primeru govorimo o realistični, v drugem pa o fantastični literaturi. **Tako prva kot druga pa sta fikcijski tvorbi, ki nam pripovedujeta avtorjevo resnico o realnem svetu.**

Recepcija mladinske književnosti odpira v kontekstu zaznavanja meje med resničnim in fikcijskim in v kontekstu zaznavanja meje med realističnim in fantastičnim nekaj specifičnih problemov:

Medtem ko odrasli bralec praviloma loči mejo med resničnim in fikcijskim □, **ve, da literarno besedilo ni realni svet**, otrok tega zavedanja nima. Spoznanje, da literarno besedilo ni neposredna preslikava zunajbesedilne realnosti v »knjigo«, se pri mladem bralcu razvije razmeroma pozno. Praviloma veliko kasneje kot zmožnost zaznavanja meje med realnim in domišljijiskim. In če tako desetletnike, ki že vedo, kaj je realno in kaj domišljijisko, vprašamo, ali je to, o čemer so brali, resnično, bodo prepričano zatrdili, da seveda je. In ko jih bomo opozorili, da so nekatere stvari v besedilu vendarle skregane z empirično izkušnjo v realnem svetu, bodo po navadi odgovorili, da je to seveda res, a da je ta element **moral pisatelj pač dodati, da bi bilo vse skupaj bolj zanimivo in da bi raje brali**. Kar pa seveda ne vpliva na dejstvo, da je vse drugo res.

Druga skupina problemov izvira iz razmeroma **počasnega razvoja zmožnosti zaznavanja meje med resničnostjo in fantazijo**. Opazovanje otrokovega recepcijskega razvoja namreč kaže, da traja v času novih medijev, ko se zdi marsikaj, kar je fantazijsko, tako resnično, da se je zares težko odločiti, da v resnici ni resnično, razvoj zmožnosti presoje, kaj je resnično in kaj domišljijisko, veliko dlje, kot smo menili nekoč. Če je še pred desetletji

veljalo, da se zmožnost zaznavanja meje med resničnostjo in domišljijo zgodi enkrat med šestim in osmim letom (torej na prehodu iz predoperativnega obdobja v obdobje konkretnih intelektualnih operacij), in to, da gre za neke vrste hipno in vseobsegajoče spoznanje, danes vemo, da je to počasen, drseč proces, katerega dinamika je individualna in predvsem veliko daljša.

Obe skupini recepcijskih "težav" z otrokovim osebnostnim razvojem počasi izzvenita, zato se na prvi pogled zdi, da se z njima v okviru didaktike mladinske književnosti in šolske književne vzgoje ni treba ukvarjati. A ni čisto tako. Če lahko na eni strani

- počakamo, da se proces ločevanja meje med resničnim in fikcijskim odvija in konča spontano, moramo na drugi strani
- v zvezi s razvojem procesa zaznavanja meje med realnim in fantastičnim v okviru interpretacije mladinskega literarnega besedila včasih kaj ukreniti.

Pa ne zmeraj!

In ne po branju vseh vrst fantastičnih mladinskih literarnih besedil!

Ampak le takrat, kadar je za zaznavanje besedilnih signalov in razumevanje ter vrednotenje besedila védenje, kateri besedilni signali sodijo med *realno* in kateri med *fantastično/domišljjsko*, nujno potrebno!

Za kaj pravzaprav gre?

V grobem lahko fantastična mladinska literarna besedila delimo na dve skupini:

- na **pravljlična besedila**, v katerih se vse književno dogajanje odvija v domišljjskem svetu. Govorimo o **enodimenzionalnih besedilnih vrstah**, katerih osrednja značilnost je, da v literarnem svetu ni nikakršne korelacije z nekim drugim, sicer tudi literarnim svetom, ki pa bi deloval po zakonih, kakršne poznamo iz zunajbesedilne realne izkušnje. Ali konkretnije: nobena izmed književnih oseb se ne čudi, kako je mogoče, da medved na razpotju govori, in tudi takrat ne, kadar čudežne besede pričarajo na pogrnjeno mizico polno dobrot. In kar je nadvse pomembno: **tudi bralec se ne čudi**. Kajti **zanj** v recepcijski situaciji, **v položaju recepcijske mimetične zamaknjenosti v literarni svet, obstaja samo ta svet**. Onega drugega, svojega, realnega je namreč popolnoma izključil, odmisli, nanj pozabil. **To pa pomeni, da je zaznavanje meje med realnim in fantastičnim/domišljjskim za recepcijo enodimenzionalnih pravljličnih besedil nepomembno.**

- V drugo skupino spadajo tista **fantastična besedila**, v katerih je več literarnih svetov, ki se na ta ali oni način prepletajo. Govorimo na primer o **fantastični pripovedi**, o **sodobni fantazijski pravljici** ali na primer o **mladinski grozljivki**. Za vse tri literarne vrste je značilno da upovedujejo neke vrste **soobstoj**

o literarnega (fikcijskega) realističnega sveta in

o literarnega (fikcijskega) domišljjskega sveta.

In za vse tri je značilno, da **svetova (svetovi: včasih jih je namreč več!) vdirata/vdirajo drug v drugega** in da **takšni vdori praviloma povzročajo čudenje, nelagodje ali (v grozljivki) strah**. In pogosto so to čudenje, to nelagodje, ta strah v fantastičnem literarnem besedilu **razdelani v literarni motiv, včasih celo v enega osrednjih literarnih motivov**.

Bralčevo literarnoestetsko doživetje je v teh primerih seveda možno le, če bralec te motive zazna, jih razume in jih je zmožen ustrezno vrednotiti. To pa pomeni, da je zaznavanje meje med resničnostjo in domišljijo za recepcijo fantastičnih besedil nujen pogoj. Kadar ta pogoj ni izpolnjen, to sicer ne pomeni, da pri recepciji ne prihaja do literarnoestetskega doživetja, a bralec, ki ne zaznava meje med realističnim in fantastičnim, konstituira besedilni pomen tako, kot bi šlo za enodimenzionalno pravljico besedilo, in vse tisto, kar raste iz igre medsebojnih stikov med literarnimi svetovi, preprosto zgreši.

In zato se kaže smiselno otroke, ki so že prešli mejo med predoperativno fazo svojega kognitivnega razvoja in so vstopili v fazo konkretnih intelektualnih operacij, z metodo fokusiranja opozoriti na besedilne signale, povezane z mejo med resničnostjo in fantazijo in tako omogočiti, da bodo **razumeli literarno igro med fantastičnim in realnim**.

Oglejmo si primer rabe metode fokusiranja na besedilne signale, s katerimi avtor upoveduje tako sobivanje realnega in fantazijskega sveta v tistih ključnih trenutkih, ko začne eden izmed njiju vdirati v drugega, na odlomku iz prvega poglavja Kamna modrosti Joanne K. Rowling.

Joanne Rowling začne prvo poglavje romana o Harryju Potterju trdno v realnem svetu Dursleyjeve družine: *imeli so vse, kar so hoteli*. Te zasidranosti v realno ne zmoti niti informacija, da gospa Dursley ni hotela videvati svoje sestre, kajti *slednja in njen mož nikakor nista bila običajna človeka*. In tudi rešitev bralčevega vprašanja, kaj naj bi bilo *nenavadno* na Potterjevih, se ponuja na ravni realističnega: *le kako bi Potterjev smrkavec vplival na Dudleyja?*

A že v drugem odstavku začne pisateljica bralca pripravljati na vdor fantastičnega v realno: tega oblačnega dne (in vsakdo ve, da so navadni dnevi v Angliji zmeraj oblačni!) gospod in gospa Dursley nista mogla niti slutiti, kakšne čudne in skrivnostne stvari se bodo

začele dogajati v vsej Angliji. Njune nevednosti ne prekine niti velika rjavorumena sova, ki je (sredi belega dne!) zaprhutala mimo (njihovega!) okna.

Nadaljevanje začne to blaženo nevednost sistematično rušiti:

□ na poti v službo je gospod Dursley opazil mačko z zemljevidom in trenutek kasneje mačko, ki je ravnokar prebiral napis na obcestnem smerokazu,

□ ko se je znašel v prometnem zastoju, je opazil več čudnih ljudi. Kar nekaj jih je bilo, ki so imeli oblečene čudne dolge plašče,

□ in samo nekoliko kasneje je opazil, *da je čudakov cela gruča*, da sploh niso mladi in da si *razburjeno nekaj šepetajo*.

A gospod Dursley se ni dal. Nenavadne dogodke je skušal na vsak način osmisliti s pravili in zakonitostmi, ki jih pozna, in tako rešiti integriteto svojega sveta:

□ mačke seveda ne berejo napisov na obcestnih smerokazih in ne opazujejo ljudi. Tista zjutraj je le po naključju gledala vanj. In to, da je brala zemljevid, se mu je seveda samo zdelo. Saj je vendar še enkrat pogledal in zemljevida ni bilo nikjer.

□ In čudni ljudje v čudaških dolgih plaščih so seveda današnja mladina, ki navleče nase vse mogoče. *"To je gotovo kašna nova moda,"* se je potolažil.

□ In na koncu, ko je vendarle ugotovil, da ne gre za mladino in da je tisti *možakar, ki ima na sebi smaragdno zeleni plašč, celo starejši od njega*, se vendarle potolaži, da gre morda za *kakšno trapasto organizacijo*, katere člani *na ulici zbirajo denar za razne dobrodelne neumnosti*.

Tako je bil svet gospoda Dursleyja rešen: vse dopoldne je teklo *neskaljeno* kot navadno: gospod Dursley je

□ veselo nahrnil pet svojih uslužbencev, vsakega posebej in

▮ opravil nekaj telefonskih pogovorov, da je *lahko še malo rjovel na ljudi*.

Vse do poldneva je bil nadvse dobre volje. Dokler se ni odločil, da si bo šel v trgovino kupit malico. In v trgovini se je njegov svet popolnoma sesul: Čudaki v nenavadnih plaščih so se namreč razburjeno pogovarjali. In gospod Dursley je ujel nekaj besed iz njihovega pogovora. In kar je slišal, je bilo nadvse grozno: omenjali so namreč, česar se je bal bolj kot česar koli na svetu, omenjali so sestro njegove žene, njenega moža in njenega fanta. Omenjali so Potterjeve.

Na tem mestu se odlomek zaokroži in prvi odstavek dobi nov pomen. Dursleyjevi se niso izogibali Potterjev, ker bi Harry morda kadil, popival ali zahajal v slabo družbo (in bi potemtakem utegnil slabo vplivati na Dudleyja), ampak zato, ker so Potterji očitno pripadali onemu drugemu, nenavadnemu, čudnemu, skrivnostnemu svetu.

**Kako z metodo fokusiranja usmerimo pozornost učencev na morebitne prezrte besedilne signale, ki upovedujejo usodno srečanje literarnih svetov?**

□ Najprej opozorimo jih na dejstvo, da sta v odlomku predstavljena dva svetova: svet čarovnikov in svet običajnih ljudi.

- Nato jih prosimo, naj se opredelijo, v katerega od njih spadajo gospod Dursley, gospa Dursley in Dudley Dursley.
- In potem naj določijo, kdo spada v svet čarovnikov.

Zdaj naj narišejo dva stolpca.

- V prvi stolpec naj iz besedila izpišejo vse tiste dogodke, ki spadajo v svet bunkeljnov,
- v vzporedni stolpec pa vse tisto, kar se je zgodilo v svetu čarovnikov.

Nato naj z barvico označijo tiste dogodke iz čarovniškega sveta, ki so jih opazili tudi bunkeljni.

Zdaj naj povedo, kako si gospod Dursley razlaga te dogodke in zakaj to počne.

Nato zaključimo interpretacijo, tako da usmerimo učence k predvidevanjem nadaljnega literarnega dogajanja: "Po navadi so čarovniki zelo previdni in močno pazijo, da jih bunkejni ne bi opazili, tega dne pa so očitno pozabili na vso previdnost. Zakaj le? Skušajte poiskati razloge za to."

In ker je večina otrok Kamen modrosti videla vsaj v filmski različici, mnogi pa so roman tudi prebrali, jih prosimo, naj razložijo, kaj se je zgodilo zares. Tako bodo namreč tudi tisti, ki romana niso brali, motivirani za branje po *metodi od berila v knjižnico*.

Na koncu poglavja o metodi fokusiranja je o njej treba povedati še nekaj reči:

Izkušnje ob uporabi metode fokusiranja naučijo učence, kako pomembno je, da se ob kakem koščku literarnega besedila pomudimo nekoliko dlje, saj so nekatere besede preprosto tehtnejše, skrivnostnejše in bogatejše in za razumevanje besedila pomembnejše kot druge. Podobno kot pri igranju elektronske igre, ko je po navadi treba za rešitev položaja (za spoznanje, po kakšnih pravilih je zgrajen svet) ugotoviti ključni trik (enega izmed ključnih trikov), ki je vgrajen v »domišljijski svet elektronskega nereda«. Če si na ključnem mestu pozoren in najdeš pravo rešitev, vneseš v svet red in smisel (in igro nadaljuješ ali uspešno končaš), če pa tega ne storiš, ostane nered, vse skupaj je »brez veze« in program te vrne na začetek. Neizkušnim bralcem, se pogosto zgodi prav to: zdrsnejo prek besed, ki so ključne za razumevanje besedila, ne da bi jim namenili dovolj pozornosti: in ker literarno besedilo nima spektakularnega mehanizma, ki v elektronski igri igralcu signalizira, da je naredil napako in ga (po navadi z žaljivo grafiko) »vrže« iz elektronskega sveta, bralec najprej sploh ne

opazi, da ni rešil ključne naloge – le počasi, počasi, morda čez nekaj strani, se mu začne besedilo zdeti nekam prazno, bledo, nepovezano – »brezvezno«. Knjigo odloži in se najpogosteje k temu besedilu ne vrne nikoli več.

Če metodo fokusiranja uporabljamo pravilno (in z njeno pomočjo ne »ceframo« besedila na nepregledno množico elementov), otroke močno motivira za raziskovanje pomenov, globljih pomenov in čisto skritih pomenov – vse skupaj jih spominja na zanimivo igro, ki je toliko bolj zanimiva, ker ima **pravila**:

- najprej preglej »sumljivi element«,
- nato se ozri po okolici in skušaj razumeti, kaj to pomeni (kaj se je zgodilo, kako),
- nato pobrskaj po možganih, kako je to po navadi,
- nato spet poglej »sumljivi element« in pomisli na vse druge elemente, ki si jih našel in ki bi utegnili biti v zvezi s tem elementom.

Zdaj se ti bo najbrž posvetilo ne le, kaj se je zgodilo, ampak tudi, kako se je zgodilo in zakaj se je vse skupaj zgodilo. Skratka, vedel boš, za kaj gre in kaj vse skupaj pomeni.

Pri obsežnejših besedilih je raba metode fokusiranja skorajda nujna, a uporabljamo jo tudi, kadar v razredu beremo poezijo, kratko pripovedno prozo, pravljice, sodobne avtorske pravljice in odlomke obsežnejših proznih mladinskih literarnih besedil. Nekatere mladinske romane, pripovedi, fantastične pripovedi in gledališke predstave in radijske igre si bomo lahko z učenci seveda ogledali v celoti oz. jih prebrali bodisi po metodi dolgega branja oz. domačega branja, mnoge izmed njih pa bodo otroci pri pouku žal spoznali le prek odlomka.

Na tem mestu seveda ne moremo mimo vprašanja, ali je ob odlomku sploh mogoče dosežati katerega koli izmed ciljev književne vzgoje, vprašanja, ki si ga literarni didaktiki že od šestdesetih let prejšnjega stoletja zastavljajo v angleškem govornem prostoru in o katerem teče polemika v slovenskem literarnodidaktičnem prostoru, vse odkar ga je v vsej njegovi resnosti načela M. Grosman. Njena opozorila o neučinkovitosti klasičnega književnega pouka, ki temelji na odlomku, je treba vzeti nadvse resno.

Oglejmo si nekatera izmed njih:

Srečanje z iztrganim delčkom besedila učencu nikakor ne omogoča naravnega procesa branja, ker mu odvzame vse pred odlomkom umeščeno besedilo in ga sooči s situacijo, do katere bi ga besedilo pripeljalo po svojih posebnih umetnostnih postopkih s skrajno skrbno izbiro vrste podatkov in njihovega razporejanja.

Brez lastnega branja predhodnega besedila srečanje z odlomkom ne omogoča pozitivnega literarnega doživetja, lastne izkušnje s književnostjo, iz katere bi raslo zanimanje za branje in ljubezen do književnosti.

□ Paradoksalnost položaja ob branju odlomka si najlaže ponazorimo, če si priključimo v spomin že omenjeno predstavo o tem, da je namišljena premica, na kateri so zapisane besede literarnega besedila, pri nemladinskem romanu dolga med kilometrom in pol in tremi kilometri. Skorajda nič krajši niso (v zadnjem času) mladinski romani: mladinski roman, ki obsega 150 strani, je po tem izračunu dolg kakega pol kilometra, prvi del Harryja Potterja kilometer, njegov peti del pa že zajetna dva kilometra. Dve strani dolg odlomek iz takega romana (to je 2-krat 34 vrstic po 10 cm) pa bi bil dolg približno 680 cm ali slabih 7 metrov!

□ V teh 680 centimetrih se učenec sreča z iztrganim opisom oseb, dogodka ali dogodkov in dogajalnega ozadja brez vseh tistih besedilnih podatkov, ki mu jih je na poti do izbranega namenil pisatelj: učenec v taki situaciji ne more vedeti,

□ kako se je neka pripovedna oseba znašala v prikazanem položaju in zakaj,

□ kaj vse je prispevalo k zapletu,

□ kaj iz opisov pred izbranim odlomkom bi moral vedeti o tej osebi, da bi jo skupaj z njenim trenutnim položajem lahko razumel.

□ Nič bolj zanimiv mu ni predstavljeni dogodek ali dogodki in njihova funkcija v celotnem besedilu.

□ Podobno ne more razumeti vsega deiktičnega sklicevanja, ki odlomek veže na predhodno besedilo, in namigov ter asociacij, ki iz njega izhajajo za sledeče besedilo.

□ Branje odlomka učencu ne posreduje niti spoznanja, da bi branje lahko bilo užitek, niti pričakovanja, da bi leposlovna pripoved lahko bila zanimiva ali razburljiva, niti vaje v leposlovnem branju.

□ Branje odlomka ne spodbuja učenčeve spontane fantazijske dejavnosti, brez katere je literarno besedilo sivo in prazno, tako literarnoestetsko doživetje pa ne more konkurirati svetu pisane risanke in mladinskega filma.

Iz vsega tega pa sledi, da učenec odlomka preprosto ne more brati tako, kot poteka naravni proces branja: z razbiranjem linearno razporejenih podatkov besedilnega temelja ob hkratnem tvorjenju mentalnih predstav o osebah in dogajanju ter napovedovanju prihodnjega dogajanja, ki bi bilo motivacija za nadaljnje branje in vir pričakovanja, ki bi ga doživljal kot "napetost" besedila in vir bralnega užitka. (Grosman, 2004)

Vse to je seveda več kot res, in še posebej je res, da vse to velja v še posebno veliki meri za recepcijo mladinske literature, zato **se didaktika mladinske književnosti v kar**



**največji meri oklepa branja in pripovedovanja integralnih besedil** ─ tudi v okviru šolske književne vzgoje.

Oglejmo si položaj nekoliko поблиže:

─ pri **poeziji** situacija ni problematična. Učitelj otrokom zmeraj recitira in nato še prebere pesemsko besedilo od prvega do zadnjega verza. In tudi če gre za pripovedno pesnitev, ga verjetno ni učitelja, ki bi otrokom bral le odlomek iz Pavčkovega Jurija Murija v Afriki, Grafenauerjevega Avtozavra ali Puškinovega Carja Saltana.

─ Pri **dramatiki** je položaj tradicionalno nekoliko manj rožnat. Didaktični princip obravnave mladinskih dramskih besedil je do nedavnega nedvomno temeljil na odlomku. In učitelji, ki so tako poučevali, še pomnijo, kako težko je bilo na podlagi odlomka iz mladinske gledališke, lutkovne in radijske igre v učenčevi zavesti ustvariti mimetično podobo literarnega sveta in konstituirati literarnoestetsko doživetje. Stiska ni bila le povsem taka, kakršno smo opisali v odstavkih o branju nemladinske književnosti, ampak še veliko hujša, saj dramsko besedilo svojega literarnega sveta ne slika le s pomenom besede, ampak tudi z barvo glasu, s katero gledališki igralec to besedo izgovarja. Poleg tega pa bralcu celotnega dramskega besedila manjkajo tisti podatki, za katere se je avtor odločil, da mu jih bo posređoval s pomočjo scene in vizualne podobe dramskih oseb, njihovega gibanja, njihove mimike, glasbe in zvočnih efektov, ki bodo spremljali dramsko dogajanje. Posledica tega je, da imajo celo spretni bralci težave v recepcijskem procesu dramske predloge in morajo zato vsaj zajeten del prvega dejanja tu in tam polistati na začetek knjige, kjer so po vrsti zapisane dramske osebe in včasih še to, v kakšnem medsebojnem odnosu nastopajo v dramskem svetu. In če je tako težavno že branje celotnega dramskega besedila, si lahko kaj zlahka predstavljamo, pred kakšne težave postavi učenca v berilu natisnjeni odlomek iz dramskega besedila, če je to edino, kar bo izvedel, videl, doživel.

Taka stiska v današnjem svetu, ki je preplavljen z vizualnimi mediji, seveda ni potrebna. Temeljni princip didaktike mladinske književnosti je, da učenci dramsko besedilo praviloma doživijo kot integralno celoto. Od začetka do konca in tako, da ga ne le vidijo na papirju, ampak ga slišijo in vidijo na odru (ali na posnetku odrske uprizoritve). In šele dramskemu doživetju celotnega besedila sledi s pomočjo metode fokusiranja opazovanje v berilu natisnjenega odlomka. To sicer pomeni, da bodo otroci v šolskem letu "obdelali" manjše število dramskih besedil, a da bodo tista, ki jih bodo "obdelali", zares doživeli in da bodo ob takem doživetju ne le pridobivali recepcijske zmožnosti, ampak (ker bo šlo za intenzivna literarnoestetska doživetja), razvijali in krepili željo po nadaljnjih srečanjih z gledališkimi predstavami, nadaljnjih obiskih lutkovnega gledališča, nadaljnjih poslušanjih radijskih iger, nadaljnjih ogledih mladinskih filmov...

In kje bo učitelj dobil posnetke uprizoritev dramskih besedil?

Začnimo pri tozadevno najlaže dostopni dramski vrsti: slovenski trg je dodobra založen z najkakovostnejšimi radijskimi igerami. Slovenska dramska produkcija mladinskih radijskih iger je v samem kvalitativnem vrhu svetovne produkcije. Vsaka šolska knjižnica, vsaka mestna mladinska knjižnica, vsaka knjigarna in mnoge otroške sobe so odlično založene s kanonskimi in modernimi radijskimi igerami. Z doživljanjem integralnih radijskih iger tako zares ne bi smelo biti težav.

Tudi kanon slovenskega mladinskega filma je dostopen v videoobliki: tako na nekoliko starejših videokasetah kot tudi v DVD-tehniki. **In kaj, če mladinski film, ki ga želimo gledati z otroki, ni sinhroniziran?** Rekli bi, da iz zornega kota književne didaktike ne nastaja kaj velika škoda, če tu in tam (vzporedno s knjižno predlogo) v šoli gledamo kak film s podnapisi. Ne nazadnje že zato, ker je film s podnapisi naravna oblika gledanja filma v nacionalnih skupnostih, ki niso dovolj velike, da bi se izšla komercialna računica sinhronizacije filma.

In kako je z lutkovnimi predstavami in posnetki mladinskih gledaliških iger?

Tu je lahko in težko. Nekaj posnetkov lutkovnih predstav in gledaliških iger lahko kupimo, druge pa si moramo preprosto priskrbeti. Kako? Tako da prosimo arhiv nacionalne televizije, naj nam naredijo kopijo posnetka gledališke igre ali lutkovne igre, na katerem se v njihovem skladišču nabira prah. In če nam prošnjo zavrnejo? Potem smo seveda v stiski in namesto tega dramskega besedila obravnavamo katerega drugega. Na primer tistega, katerega posnetek imamo, ali tistega, ki ga uprizarja bližnje gledališče ali bližnje lutkovno gledališče. To slednje se zdi malo pred časom, saj se zdi verjetnost, da bodo aktualni dramski programi gledaliških in lutkovnih hiš podpirali šolski učni načrt, kaj majhna. Pa ni tako. Videti je, da ima nova didaktika mladinske dramatike že posledice na trgu. Če si bomo ogledali repertoarje gledaliških in lutkovnih hiš bomo videli, da je na njihovih sporedih iz leta v leto več takega, kar je neposredno omenjeno v učnih načrtih. Gledališke in lutkovne hiše imajo seveda, poleg umetniških ambicij tudi ekonomski interes. Kanonsko dramsko besedilo na repertoarju polni sedeže.

□ Kaj pa **proza**?

Tudi pri recepciji proze didaktika mladinske književnosti prenaša težišče od odlomka k celotnemu besedilu:

In tako **pravljiska besedila vseh vrst ter kratko pripovedno prozo** praviloma otrokom predstavimo kot integralno besedilo. Najmanj dvakrat: enkrat v obliki pripovedovanja in nato kot glasno branje. **Po takem branju nato preberemo še odlomek v berilu in z metodo fokusiranja osvetlimo prezrte besedilne signale.**

Pri **slikanicah** upoštevamo **celovitost besednega in slikovnega dela** in jih otrokom (parom otrok) damo neposredno v roke, tako da lahko ob našem pripovedovanju in branju sami listajo po knjigi in si ogledujejo k besedam pripadajoči slikovni del. In če nimamo dovolj velikega števila slikanic, da bi lahko z njimi opremili vse učence? No, rekli bi, da je metoda iz

predprejšnjega stoletja, ko je učitelj potem, ko je prebral stran do konca, slikanico obrnil in naredil bliskovit polkrog pred nosovi učencev, v današnjem času več kot zastarela. Danes seveda **uporabljamo računalnik in optični čitalnik**. Ilustracije preskeniramo, jih zapečemo na zgoščenko in slike nato projiciramo na steno. Ali jih, če nimamo projektorja (pa ga bomo seveda kmalu imeli, ker ga preprosto potrebujemo!), kopiramo na prosojnice in jih ob svoji pripovedi drugo za drugo polagamo na grafoskop. Šele zdaj učenci preberejo odlomek slikanice v berilu. Metodo fokusiranja usmerimo v besedilne signale v tem odlomku.

Še najteže je z integralnimi besedili in odlomki pri **prozi**, ki je preprosto predolga, da bi jo lahko vso brali v celoti pri pouku. Toda tudi tu didaktika mladinske književnosti išče poti, kako se izogniti negativnim učinkom izključne rabe odlomka. V ta namen je razvila kar nekaj novih in uporabila vrsto starih in preizkušenih metod:

- spodbujanje družinskega branja,
- branje v nadaljevanjih,
- **bralna značka**,
- **domače branje**,
- **branje za pokušino**,
- **iz berila v knjižnico ...**

Metoda družinskega branja, metoda branja v nadaljevanjih, metoda domačega branja in bralna značka izhajajo iz branja celotnih mladinskih proznih pripovedi in romanov in vodijo v kasnejšo šolsko interpretacijo prebrane literature. Metoda branja za pokušino in metoda iz berila v knjižnico pa izhajata iz odlomka v šolskem berilu. S skrbno načrtovanim didaktičnim postopkom priskrbimo po posebej senzibilni motivaciji kar se da polno srečanje z odlomkom mladinskega literarnega besedila. V šolski interpretaciji skušamo nato literarnoestetsko doživetje še intenzivirati tako, da osvetlimo več besedilnih signalov, kot so jih učenci opazili sprva, in tako da ob tem besedilu sistematično razvijamo tisti segment recepcijske zmožnosti, ki je predstavljal enega izmed argumentov, zakaj smo ta odlomek uvrstili v šolski program. Vse, kar počnemo pri delu z odlomkom, pa v prvi vrsti služi vzbujanju radovednosti in spodbujanju želje, da bi otroci odšli v knjižnico in besedilo prebrali v celoti. In smo največkrat sila uspešni. Bolj uspešni, kot prenese večina šolskih knjižnic, ki velikanskega interesa npr. za Dahlovo Matildo po tem, ko smo v razredu prebrali in interpretirali odlomek o gospodu Pelinu, velikem avtomobilarju, preprosto ne prenese. Naš šolski prostor namreč še ni usvojil spoznanja, da potrebuje učitelj toliko izvodov mladinskega literarnega dela, kolikor ima v razredu učencev, če želi delati z integralnim besedilom. Vsakomur je jasno, da mora imeti vsak učenec v računalniški učilnici svojo tipkovnico. A vsak svojo knjigo? To se zdi še danes neizmerno razkošje.

In zato potrebujemo odlomke iz mladinske literature. Ker čisto brez vsega preprosto ne moremo biti!

In še zaradi nečesa potrebujemo odlomke. Pri **pouku mladinske književnosti, osredinjenem na učenca, želimo upoštevati tudi učenčeve literarne interese**. In ti so v zgodnjem otroštvu ter na pragu pubertete še prav posebno razpršeni. Z odlomki lahko otrokom v tej za branje literature občutljivi starosti (saj se zdaj oblikujejo stališča, "ali knjige maram ali jih ne maram", ki nato po navadi veljajo vse življenje) predstavimo mladinska literarna dela, ki zadovoljujejo zelo širok spekter literarnih interesov, tako da ima kar največji del učencev priložnost najti "svoje". To pa je iz literarnovzgojnega zornega kota nadvse pomembno. In ne bi bilo mogoče, če bi v šoli delali le z integralnimi besedili. **Metoda dela izključno z integralnimi besedili namreč močno zožuje paleto literarne ponudbe**, ki jo lahko učenec poskusi, da bi nato ugotovil, kaj mu je všeč.

Na kaj še moramo biti pozorni pri metodi fokusiranja?

Da bi metodo fokusiranja osmislili, jo moramo usmeriti v zares pomembne povedi (besede) v mladinskem literarnem besedilu. Če izbor ni bil pravi, metoda preprosto ne deluje.

Pomemben je tudi način, kako učitelj vodi pogovor. Otroci nikakor ne smejo dobiti vtisa, da učitelj že vnaprej ve, kaj hoče slišati, in da sami samo ugibajo, kaj naj bi bilo to in kdaj bo učitelj zadovoljen. Najbolje je, če ustvarimo ozračje skupnega iskanja, občutek, da je vredno iskati in da smo za uspešnost iskanja potrebni vsi.

In še: Kadar postavljajo učenci povsem zgrešene trditve ali hipoteze, jih nikakor ne smemo odločno zavrniti, češ da je to narobe. Potrdimo, da bi bilo tako sicer mogoče, nato pa radovedno povrtajmo: »In kako naj si potem razlagamo ...« in v nadaljevanju citiramo tisti košček mladinskega literarnega besedila, s katerim je otrokova izjava v neposrednem nasprotju. Zdaj bodo morali otroci pomisliti še enkrat in sestaviti nov vzorec ali se potruditi in v besedilu poiskati nov dokaz (besedilni signal), ki dokazuje, da imajo prav oni in ne učitelj.

