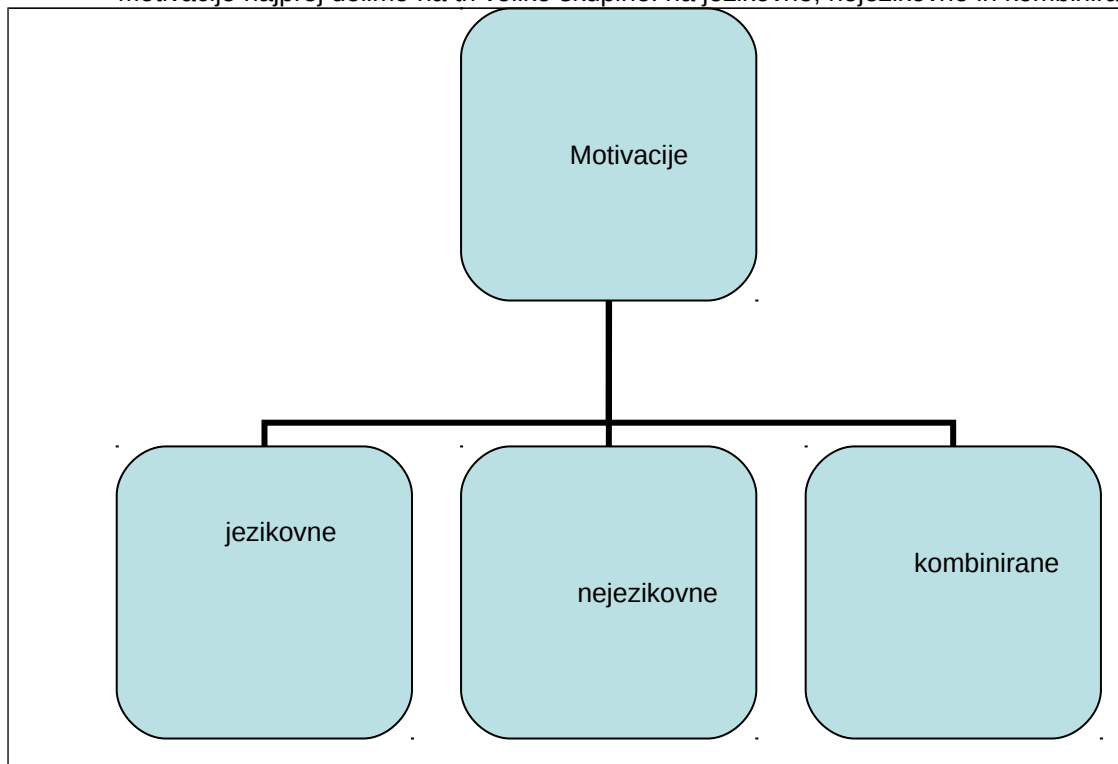


Tipi motivacij

Motivacije najprej delimo na tri velike skupine: na jezikovne, nejezikovne in kombinirane:



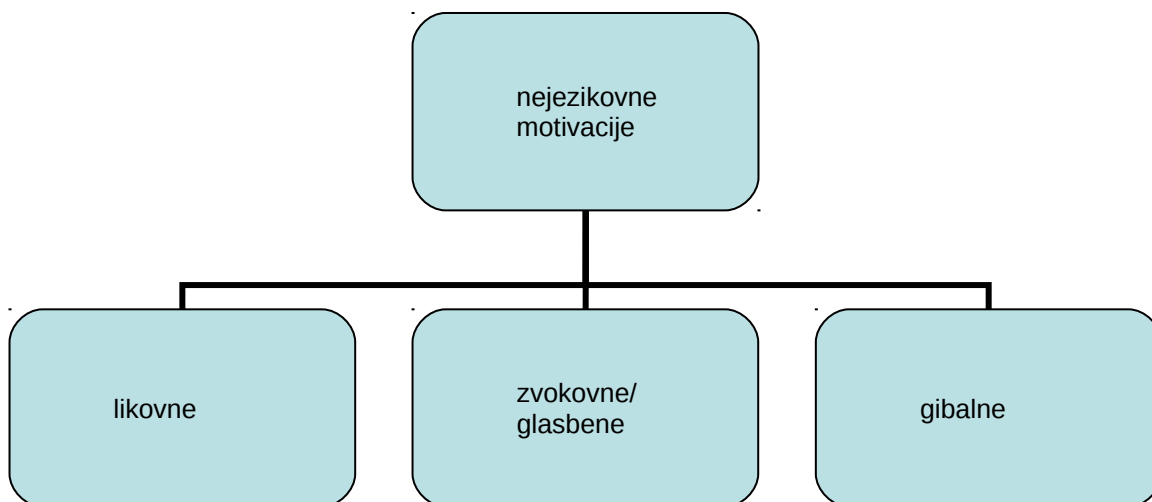
Slika : Tipi motivacij

Temeljna razlika med jezikovnimi, nejezikovnimi in kombiniranimi tipi motivacij je **vrsta znakov, ki prevladuje v posameznem izmed tipov**. Razdelitev temelji na opazovanju otrokovega razvoja sposobnosti rabe sistemov znakov za komuniciranje z okolico in za priklicevanje preteklih izkušenj v aktualni trenutek. Razvojna psihologija poudarja, da gre za pomembno spretnost, ki jo otrok nujno potrebuje, ne le da bi se pogovarjal o rečeh, ki jih želi, ali da bi sprejemal navodila, kako naj se vede v skladu z željami drugih. **Sistem diferenciranih znakov potrebuje tudi za to, da bi lahko premišljal in ponovno premišljal o pretekli izkušnji** in jo tako bolj in bolj razumel. Sposobnost misliti na tisto, česar trenutno ni tu (torej na preteklo izkušnjo), razvije otrok v zelo zgodnjih obdobjih svojega razvoja, veliko preden se nauči zadovoljivo rabiti jezik. V poglavju o razvoju otrokove recepcijske zmožnosti smo omenjali razvojno psihologijo, ki v kontekstu t.i. semiotičnih funkcij govori o posnemanju / ponavljanju (kar je nekakšna predstopnja predstave), simbolični igri, risbi, notranjih slikah in nazadnje: jeziku.

S tega zornega kota uporabljamo za sporazumevanje in razmišljanje o stvareh **pri jezikovnih motivacijah** pretežno jezikovna sredstva (torej jezik) **pri nejezikovnih** pa govorico risbe, giba in zvoka **ter pri kombiniranih motivacijah** jezik v kombinaciji z govorico giba in zvoka (igra vlog, dramatisacija).

1. NEJEZIKOVNE MOTIVACIJE

Nejezikovne motivacije delimo na likovne, zvokovne/glasbene ter gibalne.



Slika 7: Nejezikovne motivacije

Za vse nejezikovne motivacije velja podobno načelo, kakršno je veljalo v fazi otrokove intuitivne inteligence, torej v predjezikovni in zgodnji jezikovni fazi njegovega razvoja. Zdi se, da je tedaj dala narava otroku za to, da bi lahko razmišljal o svetu in razumel svojo vlogo v njem na razpolago diferencirane znake, saj bo potreboval še veliko časa, da bo lahko mislil izključno z jezikom. Zelo poenostavljeno razmišljanje bi nas lahko napeljalo do sklepa, da potem, ko se otrok za silo nauči jezika, ostalih diferenciranih znakov ne potrebuje več. A že če za trenutek pomislimo in si zastavimo vprašanje: **kdaj je otrok (človek) tako večš jezika,**

- da ne potrebuje več risbe,
- da ne potrebuje več zvoka (glasbe),
- da ne potrebuje več giba in
- da ne potrebuje več dramske igre,

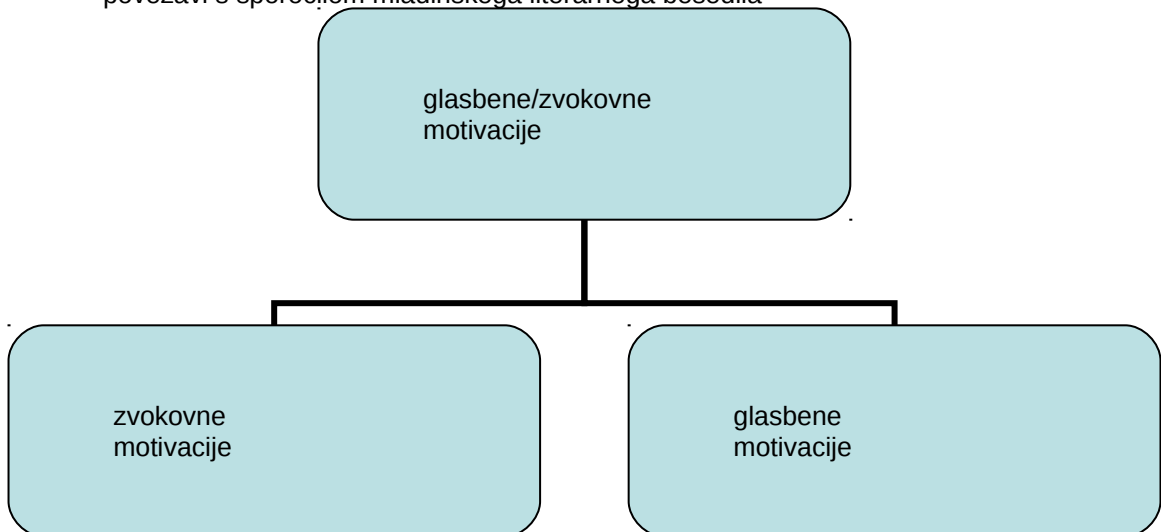
hitro ugotovimo, da **otrok nikoli ni toliko večš jezika.** In ne le to, **tudi odrasli potrebujemo gib,** da bi poudarili, kako resno kaj mislimo, in večjo ali manjšo **jakost zvoka,** s katerim govorimo, da bi posredovali dodatno informacijo, da smo jezni in da tisto, kar pravimo, mislimo presneto zares, ali da je to, kar pripovedujemo skrivnost, ki je ne gre raztrobentati. In zdi se, da **znamo z razmahom novih tehnologij izraziti vse manj brez slike in risbe,** pa naj gre za klasične načrte in sheme, ki pojasnjujejo, kako je kaj narejeno in kako kaj deluje, ali za reklamni plakat, ki nas z besedo, obliko in barvo prepričuje, kaj naj kupimo ali koga naj volimo. In ne le to, **človeštvo že od nekdaj potrebuje za izpovedovanje svojih subtilnih misli in idej poleg jezika tudi gib** (in zato sta nastala in živita ples in balet), potrebuje **barvo in obliko** (in zato je nastala in živi likovna umetnost), in potrebuje seveda **zvok** (zato je nastala in živi med nami glasba). Vsega, kar znajo izpovedati ti znakovni sistemi, ni mogoče izpovedati z jezikom. To pa pomeni, da **ljudem jezik za upovedovanje sebe in sveta preprosto ni dovolj.** Ni dovolj v vsakdanjem, življenju, ni dovolj v pragmatičnem govoru in nikakor ni dovolj v umetnosti.

- 1.1 **Likovne motivacije** (primer: Dane Zajc Leteča Hišica)
- 1.2 **Glasbene/zvokovne motivacije**

Skupina motivacij za branje in poslušanje mladinske literature je tesno **povezana z zaznavanjem zvoka**, pa naj gre za zaznavanje šumov iz okolja, za zaznavanje **zvočne plati govora** ali za zaznavanje ubranega sosledja zvokov, ki ga imenujemo **glasba**.

Pri vseh treh skupinah zvokov ne **gre** le za to, da so jih otroci zaznali, ampak **za miselni (in čustveni) proces, nadgradnjo zaznave, ki zvoku določi pomen**. To pa je proces, podoben tistemu, ki smo ga opisali pri zaznavanju, razumevanju in vrednotenju besedilnih signalov, s katerimi avtor gradi besedilni svet in s pomočjo katerih bralec sestavlja svojo mentalno predstavo tega besedilnega sveta. Toda **pomen, ki ga pripiše človek (otrok) zvoku in glasbi**, nastane nekoliko manj analitično kot pomen, ki nastane ob poslušanju (branju) besed, saj **podlega proces nastajanja tega pomena zakonitostim, ki so značilni za nejezikovne diferencirane znake**. To pa pomeni, da lahko **otrok ob zaznavanju zvoka razume več in da lahko s pomočjo zvoka izrazi več, kot bi lahko razumel / izrazil s pomočjo jezikovnih sredstev**. In prav zato so zvokovne in glasbene motivacije pogosto zelo uspešna priprava na lietarnoestetsko doživetje.

Glasbeno/zvokovne motivacije delimo na zvokovne motivacije, tiste, ki so usmerjene k senzibilizaciji za **zaznavanje šumov, zvokov in zvočne plati govora** ter na glasbene motivacije, tiste, ki so usmerjene k zaznavanju glasbe in njenega sporočila v povezavi s sporočilom mladinskega literarnega besedila



Slika : Glasbene/zvokovne motivacije

- Zvokovna motivacija** (primer Volk in 7 kozličkov (Grimm))
- Glasbena motivacija** (primer Makarovič: Škrat Kuzma)

1.3 Gibalne motivacije

Gibalne motivacije so tista oblika priprave otrok na literarnoestetsko doživetje, ki skuša za priklicevanje otrokovih z besedilom povezanih predliterarnih izkušenj **uporabiti mehanizem**, kakršnega uporablja otrok takrat, kadar za razmišljanje o stvareh **uporablja diferencirane znake v obliki odloženega posnemanja**. V osnovi gre za dva tipa gibalnih motivacij:

- opazovanje in posnemanje obrazne **mimike** in
- za opazovanje **govorice telesa**.

Gibalne motivacije uporabljamo ponavadi takrat, kadar želimo otroške horizonte pričakovani **pripraviti na poglobljeno zaznavanje razpoloženja v besedilu** sploh **ali na zaznavanje čustvovanja književnih oseb**. V slednjem primeru je taka priprava ponavadi povezana z zaznavanjem motivacije za ravnanje književnih oseb oziroma tega, zakaj kdo kaj stori. Receptijska teorija uči, da imajo otroci kar nekaj težav z zaznavanjem čustvovanja književnih oseb. Spomnimo se, kako smo pri razvoju sposobnosti zaznavanja pravljичnega besedila govorili o tem, da bi otrok težko razumel, kakšna so čustva književne osebe, če bi pripovedovalec o njih le govoril, če bi jil le poimenoval z besedo. **Da bi dosegel otrokovo razumevanje** (in podoživljanje) **tega, kaj književne osebe čutijo**, mora pripovedovalec ta **čustva razviti v nazorno sliko**: tako, da pove, kaj je ta oseba naredila ali kakšna je.

Mehanizem deluje podobno kot **odloženo posnemanje**. Otrok z gibi in mimiko **ponovi**, kar je videl, kar se mu je zgodilo. Ob tem **se spomni, kje je že videl tak gib**, tak izraz obraza. Obe **situaciji poveže**. In če je tista prva taka, da jo je že usvojil, da jo že razume, bo **na ta način razumel tudi drugo**.

Gibalne motivacije so potemtakem močno povezane s povezovanjem tega, kar otrok v trenutni situaciji vidi (na drugem otroku), oziroma tega, kar v danem trenutku z gibi (ali mimiko) kaže sam, s tistim spominom, ko je tako mimiko, tak gib že videl. Ali konkretno: če se otroka v klopi obrneta drug proti drugemu in si na pretege pokažeta jezika, se bosta brez težav spomnila, kdaj sta nazadnje komu takole iz vsega srca pokazala jezik, in posledično: kdaj si ljudje kažemo jezike ter kako smo besni, jezni, užaljeni in nemočni, kadar to storimo. Ker če ne bi bili jezni, česa takega ne bi storili, in če ne bi bili nemočni, bi namesto tega storili kaj drugega. **Posnemanje giba in mimike delujeta torej posedanjevalno**. Tako, da **v otrokovo trenutno situacijo prinese občutek/občutke, kakršne je občutil, ko je v preteklosti videl tak izraz na obrazu oz tak gib**. To pa **prestavi otoka v razpoloženje, analogno tistemu, ki ga bo srečal v besedilu**, ki mu ga bomo pripovedovali in brali. In to je razlog, zakaj pri pripravi otrok na literarno doživetje relativno pogosto uporabljamo gibalne motivacije.

PRIMER: Grafenauer Dvojčka

2 Kombinirane jezikovne in nejezikovne motivacije motivacija z igro vlog

Igro vlog nekateri literarni didaktiki umeščajo med nejezikovne motivacije, saj črpa velik del svoje učinkovitosti prav iz nejezikovnih segmentov komunikacije. Toda dejstvo, da je temelj dvogovorne komunikacije, ki v igri vlog prevladuje, prav jezik, kaže v smotrnost umestitve igre vlog, kadar jo uporabljamo za pripravo otrok na literarnoestetsko doživetje, v posebno skupino: v skupino kombiniranih jezikovnih in nejezikovnih motivacij

Kako deluje igra vlog?: podobno kot simbolna igra omogoča otrokom, da razmišljajo o stvareh, o katerih samo s pomočjo jezika še ne bi mogli razmišljati. Pomislimo na primer na otroka, ki ne razume, zakaj se je svet, ki je bil v zgodnjem otroštvu tako udoben in »otrokocentričen« nenadoma začel tako drastično spreminjati. Starejši kar naenkrat zahtevajo od njega, da je tudi tiste reči, ki jih ne mara, da pospravlja igrače, ali na primer, da sedi pri miru, tudi kadar je na obisku kdo, ki ni ne zanimiv in ne zabaven. Da bi o novem položaju premislil, ga otrok znova in znova preigrava bodisi s svojimi prijatelji ali svojimi igračami: Svoji punčki z resnim glasom grozi, da ne bo nobenega posladka, če ne bo pojedla špinacije, na drugo na ves glas grmi, da je to zares zadnjič, ko ji reče naj pospravi igrače, tretji pa z nepotrpežljivim glasom razlaga, zakaj si sme v trgovini izbrati vsakič le kakšno malenkost in ne vsega po vrsti, kar bi jo zamikalo. **Igra omogoči otroku, da smukne v vlogo tistega, ki ga ne razume popolnoma. Zdaj v njegovi vlogi ponavlja besede, ki jih je ta izreke, posnema zvok teh besed in jakost, s katero jih je izrekel, otrokova obrazna mimika je takšna, kakršno je opazil na osebi, ki je ni razumel, vse skupaj pa spremlja še oponašanje govorice telesa.**

Igra vlog potemtakem otroku pomaga, da upošteva dve vrsti sporočil: jezikovna sporočila in sporočila, ki jih nosijo manj zahtevne oblike diferenciranih znakov. Posledica tega pa je, da otrok razume več in globlje, kot bi razumel, če bi premišljal le z jezikovnimi sredstvi.

In prav to so lastnosti, ki delajo igro vlog tako primerno za pripravo na literarnoestetsko doživetje.

Resnici na ljubo je treba povedati, da igre vlog ponavadi ne uporabljamo izolirano. Da ponavadi ni edina didaktična oblika motivacijskega postopka. Ponavadi jo uporabljamo v kombinaciji s katero od oblik izkušenske motivacije.

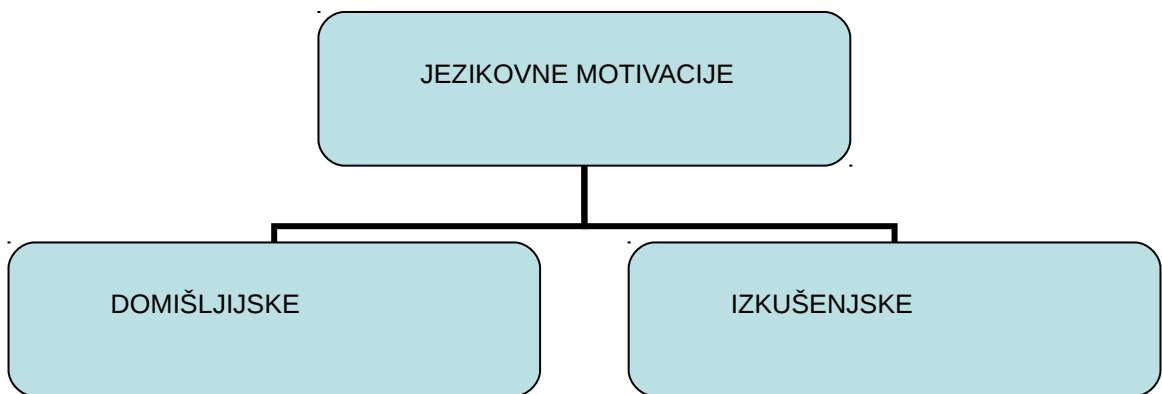
Primer: *izkušenska motivacija s pridobivanjem pojma* mama na govorilni uri v kombinaciji z igro vlog kot pripravo na branje odlomka iz mladinskega romana Ch. Nöstlinger Fant za zamenjavo.

3. JEZIKOVNE MOTIVACIJE

Včasih so bile vse motivacije za branje literature *jezikovne motivacije*

Recepcijska didaktika mladinske literature pa potrebuje več kanalov za odpiranje poti do literarnega besedila, tako tiste, ki jih je mogoče prehoditi s pomočjo jezika, kot tiste, ki pripeljejo do cilja po stranskih poteh in/ali bližnjicah, tiste torej, ki so jih otroci vajeni uporabljati že iz najzgodnejšega otroštva in ki jih je vajeno uporabljati človeštvo za izpovedovanje najsubtilnejših misli in občutkov že od nekdaj.

A ne glede na to, ne moremo mimo dejstva, da je **večina motivacij za branje mladinske literature še vedno jezikovnih** ali vsaj delno jezikovnih, saj nam je pregled rabe nejezikovnih motivacij pokazal, da se le-te redko pojavljajo v čisti obliki in da jih najčešče vsaj deloma dopolnjujemo z jezikovnimi motivacijami.



Slika : Tipi jezikovnih motivacij

Jezikovne motivacije delimo na dve veliki skupini: na **domišljjske motivacije** in na **izkušenske motivacije**. Tako prve kot druge so usmerjene v pripravo otroškega horizonta pričakovanja na srečanje z literarnim besedilom in v senzibilizacijo otrok na srečanje z literarnim svetom. Razlika med njima je v tem, da

domišljjske spodbujajo v odmik od realnega ali že videnega, doživetega k novim, drugačnim, drznim, k do-mišljjskim, subjektivnim, svobodnim, otroškim svetovom in **izkušenske** k osveževanju spominov na slike, dogodke in svetove, ki so jih otroci izkusili v realnem svetu in/ali v domišljjskih svetovih ob preteklih estetskih doživetjih.

3.1 Domišljajske motivacije

Skupni imenovalec domišljajskih motivacij je seveda domišljaja. Domišljaja pa je človekova danost, da svojemu svetu do-mišlja take oblike, ki bi po njegovem mišljenju in občutju bile potrebne, da bi bil ta svet po-polnejši in bolj osrečujoč. Domišljaja ni nekaj, kar je zunaj realnega in brez zveze z njim.

V takih trenutkih človek aktivira domišljajo: le-ta nato svet popravi. Popravi tako, da **do**-misli spremembe:

- in otrok v Lainščkovi pesmi Nova pravila razglasi, da se bo zvečer umival brez vode in mila, da zjutraj njegova budilka ne bo več zvonila, da bo opoldne jedel puding namesto kosila in še: da naj se mama zaradi tega ne bi jezila.

- Drugi otrok v Collodijevem Ostržku odide namesto v šolo v deželo igrač,

- tretji v Pavčkovi pesmi obupano piše prijatelju, naj vendar že pride, da se bosta spet enkrat pošteno stepla,

- četrti v Pečjakovi znanstvenofanstastični pripovedi Drejček in trije Marsovčki si izmislili tri marsovske prijatelje, saj je brez bratca tako sam – to, da mu starši kupujejo polno igrač in da povabijo na obisk postarano teto, pa tako ni rešitev,

- in peti, levjesrčni, v fantastični pripovedi Brata Levjesrčna Astrid Lindgren, odjadra v fantastični svet, da bi tam spet našel umrlega brata in skupaj z njim odrešil zatirano deželo.

Vsi ti svetovi so **svetovi poetizirane stvarnosti**, stvarnosti, **v kateri ne veljajo realni naravni, socialni** in kakršnižebodi omejujoči **zakoni**. V poetizirani stvarnosti je lahko vse (ali pa vsaj nekaj) drugače: tu ni veliko zakonov. **Je samo zakon lastnega jaza, zakon, ki ga pišejo želje in potrebe tistega, ki tak svet ustvarja, ali tistih, ki v njem miselno in čustveno (mimetično) sodelujejo.** Ustvarjanje svetov poetizirane stvarnosti je mogoče na poljubno veliko načinov: človek lahko sanja, lahko jih ustvarja tako, da piše, tako, da pripoveduje, tako, da se igra.... , tako kot to počnejo pisatelji in pesniki in tako kot to počnejo otroci.

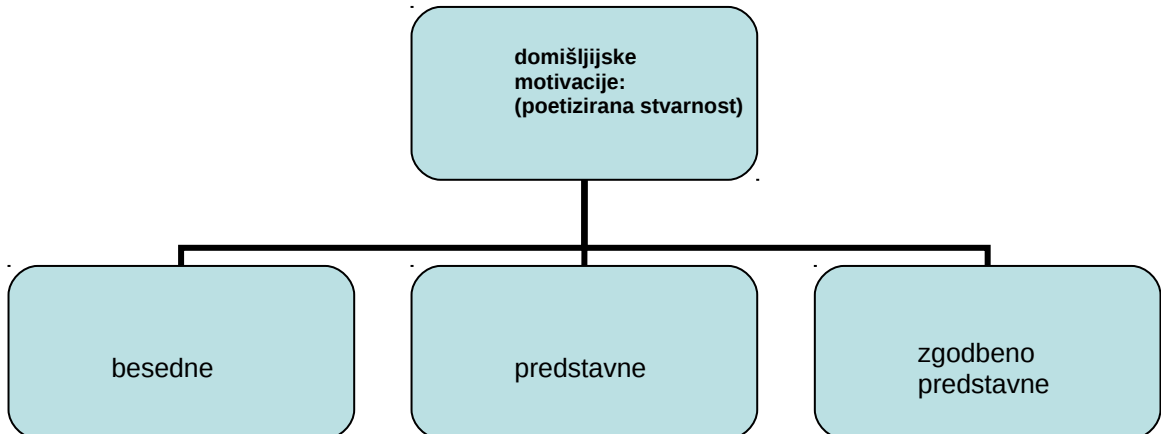
In kakšni so svetovi poetizirane stvarnosti?

Seveda je vsak od njih drugačen, tako kot smo različni ljudje, pisatelji in pesniki, tako kot so si med seboj različni otroci, in tako kot so različne njihove želje in potrebe. Vendar pa lahko svetove *poetizirane stvarnosti* takoj prepoznamo med kopico *realnih svetov*. Torej morajo vendarle imeti nekaj skupnega. Če bi skušali definirati to skupno, bi lahko za silo rekli, da se **svet poetizirane stvarnosti od realnega razlikuje po tistih neulovljivih rečeh, po katerih se razlikuje otroški svet od sveta odraslih:**

- o po tem, da **ni meje med realnostjo in resničnostjo**. Če pa ta meja vendarle je, potem ni pomembna. Otroci se lahko sprehajajo med tema svetovoma brez zavor, ki jih ob tem čutimo odrasli.
- o V svetu poetizirane stvarnosti velja železno pravilo, da so avtorjeve in bralčeve simpatije namenjene majhnim, šibkim a dobrim.
- o V svetu poetizirane stvarnosti pogosto velja **zakon artificializma**, kjer so torej ljudje posadili kamenčke, da so iz njih zrasli hribi.
- o Svet poetizirane stvarnosti je **antropocentričen (pravzaprav otrokocentričen)**, saj je urejen tako, da je v njem ljudem (še posebej otrokom) kar najlepše in najudobneje,
- o V svetu poetizirane stvarnosti velja nekakšno vseobsegajoče upanje, kako (dobre) literarne osebe in seveda bralca čaka v prihodnosti nekaj izjemnega, čudovitega.
- o V svetu poetizirane stvarnosti pogosto veljajo **zakoni animizma**, zatorej je tam vse živo, od kamna na cesti do sonca, vetra in lune na nebu.

- o V svetu poetizirane stvarnosti velja ponavadi zakon **antropomorfizma**, zatorej imajo vse reči take lastnosti, sposobnosti, čustva in probleme, kakršne imata avtor in bralec.
- o V svetu poetizirane stvarnosti imajo veliki posluh in razumevanje za male.
- o V svetu poetizirane stvarnosti se tudi **majhnim ljudem** (najmanjšim otrokom) **in majhnim rečem dogajajo velike zgodbe.**
- o V svetu poetizirane stvarnosti je mogoče vse, saj ni meja in se človek tam počuti velik in svoboden. (Kordigel 1993)
- o Ne nazadnje: v svetu poetizirane stvarnosti **se je mogoče čuditi** stvarem in ljudem, ki so se jim odrasli že zdavnaj nehali čuditi,
- o in: v svetu poetizirane stvarnosti je mogoče **poslušati besede**, jih okušati in upogibati, se z njimi igrati, dokler ne postanejo spet žive, dokler se jim me povrne mladostni lesk ali prav zato, da ostanejo žive in da z njih nekoč ne bo treba strgati rje (Novak 1991: 24)

Do-mišljati svetove je početje, ki je lastno človeku, ki je lastno predvsem otroku in je seveda bistveni motivacijski generator mnogih pesmi, pravljic, pripovedi ter dramskih besedil mladinske književnosti. Zato je domišljija eden ključnih povezovalnih elementov otroških svetov in svetov mladinske književnosti. In zato so domišljijske motivacije pogosto najprimernejša pot za pripravo otrok na srečanje z mladinsko literaturo. Domišljijske motivacije delimo na besedne, predstavne in zgodbeno predstavne.



Slika : Domišljijske motivacije

Vsi trije tipi **domišljijskih motivacij** so povezani z domišljijsko aktivnostjo, a na različnih ravneh:

- **besedne motivacije** so usmerjene v domišljijsko igro z besedami, pri čemer gre lahko za izmišljanje novih besed, spreminjanje starih besed (za ustvarjalno igranje) z besedami, za iskanje novih pomenov starih besedam, za raziskovanje pomena besede... Skratka, besedne motivacije usmerjajo otrokovo pozornost in ustvarjalnost k besedi in ga tako senzibilizirajo za opažanje in doživljanje najelementarnejšega gradnika besedne umetnosti: **besede**.

- **Predstavne motivacije** so ponavadi nadgradnja besednih motivacij saj temeljijo na

inicialnih povedih ali trditvah, ki sprožijo domišljjsko aktivnost o tem, **kakšno kaj je ali bolje: kakšno bi kaj bilo**. Pri tem praviloma ne gre za priklic že znanega (že videnega) v aktualni horizont pričakovanja, ampak za kreacijo, **ustvarjanje nove slike**, podobe novega sveta – take, ki je (ki ga) otrok ne v realnem svetu, ne v kateri izmed preteklih estetskih izkušenj še ni videl.

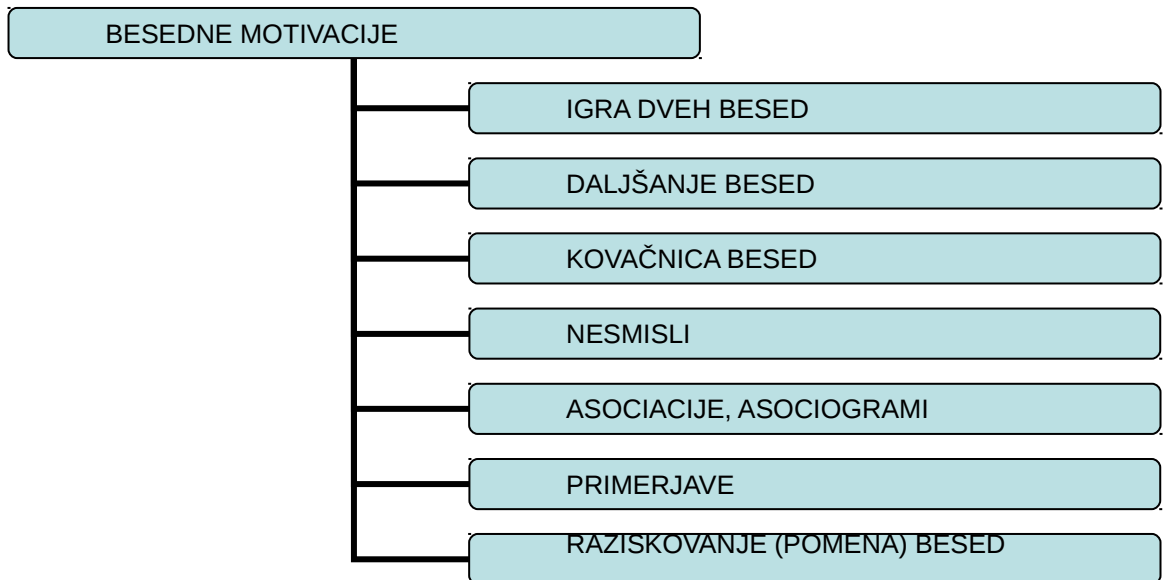
- **Zgodbeno predstavne motivacije** so usmerjene v ustvarjanje kompleksnejših domišljjskih svetov in tega, kaj bi se človeku (otroku) v *posebnem tipu domišljjskega sveta* dogajalo, če bi ga domišljjsko popotovanje zapeljalo tja.

Vsi trije tipi domišljjskih motivacij so v praksi povezani, saj predstavna motivacija pogosto izhaja iz besedne, njeno nadgradnjo pa predstavlja zgodbeno motivacija. Seveda pa opisano pravilo ni obvezujoče. Besedna motivacija je lahko (in pogosto je) samostojna motivacijska strategija. Posebej primerna je takrat, kadar se povezuje z besedili, »ki občutno kršijo jezikovna pravila« (Saksida 1994: 61)

Oglejmo si torej tipe domišljjskih motivacij nekoliko pbliže:

3.1.1. BESEDNE MOTIVACIJE

Tipologija besednih motivacij temelji na tipologiji, ki jo je oblikoval Saksida v modelu 94, vendar je nekoliko spremenjena, saj opušča rebus (zaradi preočitne nevarnosti za mešanje z motivacijami, ki so naravnane k spoznavnim šolskim vsebinam, ki za motiviranje uporabljajo prav možgansko telovadbo v obliki križank in rebusov). Dodaja pa nova tipologija besednih motivacij **raziskovanje (pomena) besed**, saj so prav tovrstne »raziskave« pomemben generator domišljajske aktivnosti in posebej primerna pot za pripravo otrok na srečanje s katerim izmed besedil mladinske književnosti.



Slika . Besedne motivacije

3.1.2 Predstavne motivacije

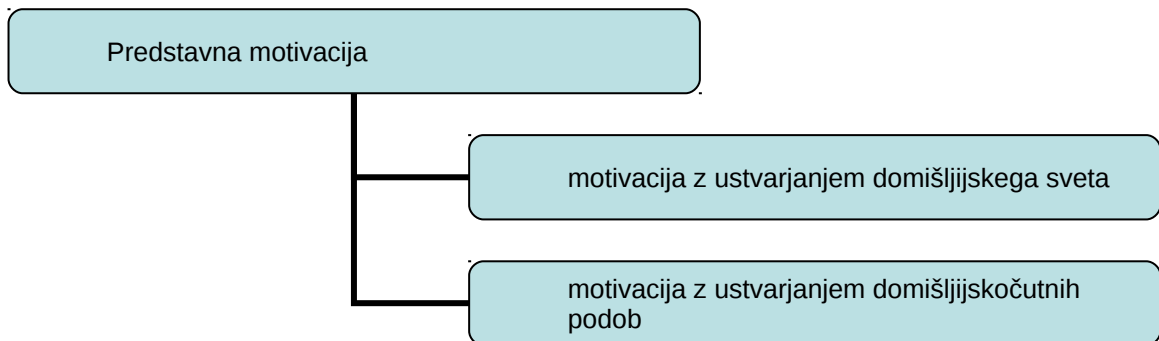
Predstavne motivacije so tiste domišljjske motivacije, ki **presegajo pomenski krog ene same besede** in **se razlivajo v širino domišljjske predstave**. Meje med besednimi in predstavniimi motivacijami sicer ni mogoče natančno določiti in prehoda ne natančno popisati, saj je **v naravi besed, da sprožajo v naši zavesti predstave, te predstave pa se nagibajo h kompleksnejšim oblikam** in širjenju. Vse to smo lahko opazovali že pri primerih motivacij, ki smo jih navajali za zgled besednih motivacij, saj so se nam zaradi svoje predstavotvornosti kar pogosto prelile v predstavne motivacije.

Predstavne motivacije so usmerjene v oblikovanje otrokovih predstav, povezanih s poetiziranimi svetovi, najprimernejšimi za srečanje z literarnimi besedili.

Gre za **predstave, občutja, perspektive, uokvirjene v pravila poetizirane stvarnosti**, ali točneje, predstave, ki so posebne prav zato, ker so zagon dobile v izkoriščanju priložnosti za svobodno lebdenje, kakršno dovoljuita subjektivna miselna shema in poetizirana stvarnost. Poetizirane predstavne motivacije so tako prava pot za prestavljanje otrok v **razpoloženje posebno senzibilnega, subjektivnega zaznavanja sveta**, še posebej narave, za poslušanje monotono-zadovoljnega mrmranja Kosovelove mačice, ki prede in prede zvita v klopčič na vročem kraškem soncu, za sanjarije o tem, kaj sanjajo Radovičeve školjke, ki se tiščijo na dnu morja, za čudenje, zakaj se Forstnaričeva pesem kot nora, podi po svetu, za globoko doživljanje potrebnosti, da je treba pozabljene igrače vendarle popraviti in ne dovoliti, da propadajo pozabljene v zaprašenih kotih podstrešij, za popolno uvidevanje upravičenosti, da se vezalka z razkuštrano frizuro odpravi po svetu, kjer bo uresničila svoje za poetizirano stvarnost tipično hrepenenje po nečem posebnem, po tistem, kar je po njenem (in bralčevem) prepričanju življenje imenitnega in posebnega namenilo prav zanjo: kopel v juhi sredi krožnika obrobjenega z zlatim robom.

Predstavne motivacije lahko delimo na dva osnovna tipa. Na

- motivacije z ustvarjanjem domišljjskega sveta in
- motivacije z ustvarjanjem domišljjskih podob.



1. Motivacija z ustvarjanjem domišljjskega sveta

Motivacije z ustvarjanjem domišljjskega sveta uporabljamo najpogosteje takrat, kadar želimo **otroke pripraviti na srečanje z mladinskimi literarnimi besedili, ki upovedujejo svetove oblikovane izključno po individualni miselni shemi:**

Indije Koromadije, na primer tiste, ki jo je upesnil Oton Župančič,
Dežele igrač, v kakršno je pred šolo in zahtevami vile Plavolaske pobegnil

Ostržek,

Pedenjarstva, kjer se lahko ves dan sladka Pedenped,
Kraljestvo stvari, v kakršnem živijo rokavice in nogavice ter rokavičniki in

nogavičniki...

Ker so taki svetovi zgrajeni po subjektivni miselni shemi, je torej

temeljna strategija motivacije z ustvarjanjem domišljjskega sveta :

premik otrokovega funkcioniranja po objektivni miselni shemi v funkcioniranje (mišljenje, čustvovanje) po subjektivni miselni shemi.

2 Motivacija z ustvarjanjem domišljjskočutne podobe

Gre za tip motivacije, v katerem usmerimo pozornost v **ustvarjanje podobe, torej notranje slike take podobe, ki je otroci še niso videli in si je potemtakem ne morejo preprosto priklicati v spomin iz preteklih izkušenj.** Taka podoba je lahko **podoba dogajalnega prostora, podoba čudežnega predmeta, podoba čudežnega bitja** ali preprosto **podoba osebe**, ki jo nato pričakujemo v književnem besedilu.

Osrediniti motivacijo okrog ustvarjanja domišljjske podobe ima ponavadi več namenov in več vzrokov:

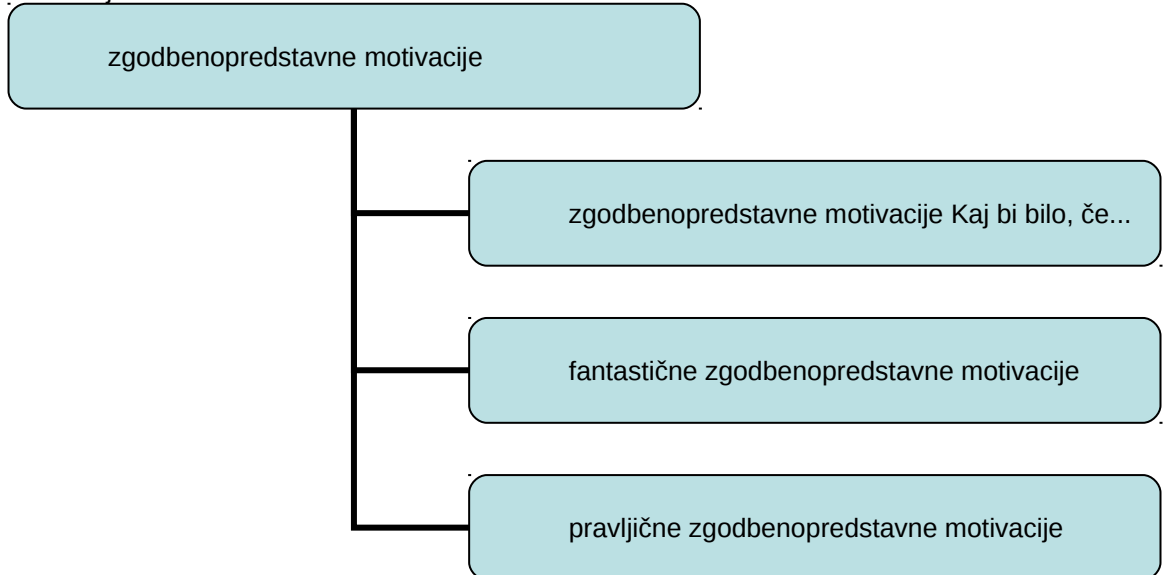
1. najprej je treba upoštevati že omenjeno dejstvo, da nimajo vsi otroci enako razvite domišljjske sposobnosti, torej tudi ne sposobnosti ustvarjanja domišljjskočutnih predstav ob poslušanju/ branju literarnih del.
2. Potem je treba upoštevati dejstvo, da **tisti otroci, ki imajo zaspano domišljijo, ker je v preteklosti skorajda niso uporabljali, spontano, brez spodbude, težko sploh sprožijo postopek ustvarjanja domišljjskočutnih predstav.** Ker so bili v njihovih preteklih (televizijskih) izkušnjah vsi podatki že dani, ker je bilo vse domišljjsko delo že opravljeno, **sploh ne zaznavajo potrebe, da bi morali sprožiti domišljjsko aktivnost.**
3. Tudi tisti otroci, ki imajo razvito domišljjsko sposobnost, **trošijo ob prvem srečanju z besedilom veliko miselne energije za spremljanje zgodbe**, za razvrščanje književnih oseb na dobre in ne-dobre, za ugotavljanje vzrokov, zakaj kdo kaj stori... tako da jim za stvaritev domišljjskočutne podobe preprosto zmanjka energije. **Če ustvarijo otroci domišljjsko sliko že pred srečanjem z besedilom, imajo ta del miselne energije na voljo za zaznavanje in razvrščanje drugih besedilnih signalov**, poleg tega pa je, vsaj manjšim otrokom, močno **olajšano razvrščanje književnih oseb na dobre in slabe**, saj videz (sliko) književne osebe močno povezujejo z njeno zunanostjo
4. In nazadnje za ustvarjanje domišljjske podobe v fazi motivacije se odločamo pogosto tudi zato, ker je **domišljjska podoba** (na primer Rokoščapa) odličen **sprožilec pričakovanj**, povezanih s to domišljjsko podobo, **in generira vrsto domišljjskih hipotez**, v kakšnem svetu živi ta domišljjska oseba, kakšne so njene navade, kako ravna v taki ali drugačni situaciji – ali na primer res zagrabi, tako da končaš v njeni pesti kot v kaki velikanski, mišolovki?, kakšen je svet, v katerem živi, in kako živijo v tem svetu drugi.....

Skratka, ustvarjanje domišljjske podobe je v mnogih primerih najprimernejša izbira za motiviranje otrok na poslušanje mladinske književnosti. Oglejmo si primer oblikovanja domišljjskočutne podobe in z njo povezane poetizirane stvarnosti pred branje Prekmurske ljudske pravljice O povodnem možu.

3.1.3 Zgodbenopredstavne motivacije

Zgodbenopredstavna motivacija ponavadi izhaja predstavnost in/ali besedne motivacije ter predstavlja zadnji korak sosledja aktivnosti v procesu priprave otrok na srečanje z mladinskim literarnim besedilom. **Usmerjene so v ustvarjanje kompleksnejših domišljijjskih svetov – domišljijjskemu razglabljanju o tem, kaj bi se človeku (otroku) v posebnem tipu domišljijjskega sveta dogajalo, če bi ga domišljijjsko popotovanje zapeljalo tja.**

Zgodbenopredstavne motivacije delimo na tri tipe: na zgodbenopredstavne motivacije Kaj bi bilo, če..., fantastične zgodbenopredstavne motivacije, pravljичne zgodbenopredstavne motivacije



Slika.: Zgodbenopredstavne motivacije

3.2 Izkušenske motivacije

Izkušenske motivacije so tiste, ki temeljijo na **priklicevanju otrokovih, bralčevih izkušenj v njegov aktualni horizont pričakovanj**. Poudarjeno so povezane s tistim delom recepcijske zmožnosti, ki predvideva, da bo otrok ob branju / poslušanju mladinske literature **prebrano / slišano / videno dopolnil z elementi svoje realne izkušnje, torej izkušnje, ki si jo je pridobil v realnem življenju in izkušnje, ki si jo je pridobil ob branju, poslušanju ali gledanju drugih umetniških del**.

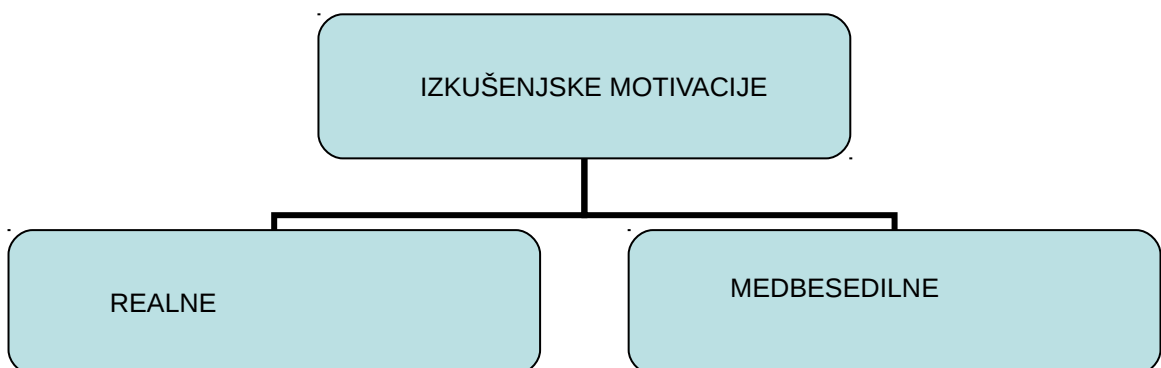
Preprosteje rečeno: to pomeni, da moramo v izkušenski motivaciji otroške spomine iz zaprašenih kotov možganskih predalov prenesti na "delovno površino", na neke vrste mizo, na kateri bodo otroci iz tako pripravljenih "starih" sestavin in "svežih" sestavin - besedilnih signalov, ki jih bodo opazili v besedilu, gnetli, mesili... oblikovali nove, sveže besedilne pomene. **Naloga izkušenske motivacije pa ni le nekakšno "prenašanje spominov"** ampak tudi njihova **aktualizacija**. Če bi se zopet izrazili s pomočjo slike, to pomeni, da je treba iz zaprašenih spominov pobrisati prah in narediti, da zasijejo v vsem svojem sijaju, v vsej njihovi svežini.

In kako to storimo? Na veliko načinov, ponavadi pa **tako, da postavimo otroke v položaj, ko o teh spominih pripovedujejo**.

Ob takem pripovedovanju priplavajo namreč na površino tudi čustva in razpoloženja, ki so izkušnjo spremljala takrat, ko je nastala.

Cilj izkušenske motivacije je potemtakem t.i. **pristna aktualizacija**.

Izkušenske motivacije delimo glede na izvor izkušnje na realne izkušenske motivacije in medbesedilne izkušenske motivacije.

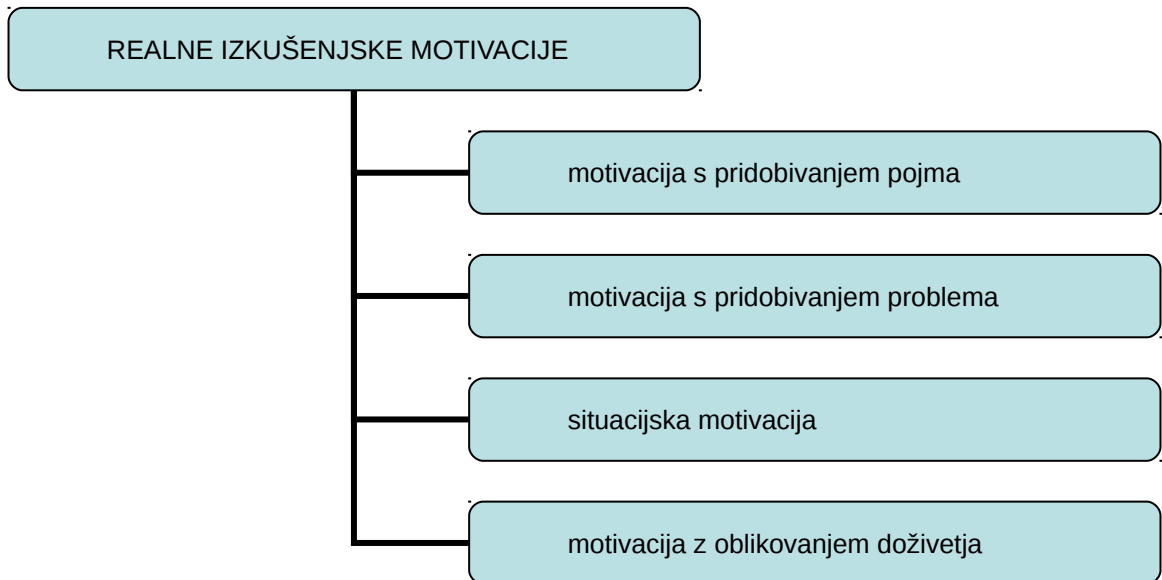


Slika: Vrste izkušenskih motivacij.

3.2.1 Realne izkušenske motivacije

Realne izkušenske motivacije so tiste, s pomočjo katerih najpogosteje uresničujemo eno osrednjih motivacijskih načel komunikacijskega modela književne vzgoje, **načelo osredinjenosti na učenca**. Načelo sloni na dejstvu, da se **majhen človek (otrok) težko zanima za koga (za kaj) drugega kot zase**. In še potem, ko že razvijmo radovednost, kaj počnejo in kako živijo drugi, (ko znamo črpati užitek iz tega, da vtikamo svoj nos v življenja drugih in da jih veselo opravljamo), ni moče mimo dejstva, da so najzanimivejše teme tiste teme, ko se pogovarjamo o nas samih. Na učenca osredinjeni model književne vzgoje temelji prav na tem preprostem psihološkem dejstvu, saj tako **otrok kot odrasel bralec najgloblje doživljata literaturo na tistih mestih, kjer v njej najdeta referenčno točko z lastnim horizontom pričakovanj**. Ali drugače: kdor je srečno zaljubljen prav posebno intenzivno doživlja ljubezenske pesmi, in tisti, ki ga silijo jesti vse od kraja, bo posebej intenzivno doživljal tista mesta v literaturi, ki opisujejo dežele, svetove, kjer lahko vsakdo je, kar hoče, in samo toliko, kolikor hoče...

V okviru priprave otrok na srečanje z mladinskim literarnim besedilom zato **z realno izkušensko motivacijo iz nepregledne zaloge spominov, ki izvirajo iz REALNE IZKUŠNJE, izbrskamo tisto, za katero pričakujemo, da bo ob srečanju z literarnim svetom našla neko vrsto podobnosti**. Ali drugače: z realno izkušensko motivacijo povečamo možnosti, da bo otrok v literarnem besedilu srečal košček sebe. Realne izkušenske motivacije delimo na štiri vrste: na motivacije s pridobivanjem pojma, motivacije s pridobivanjem problema, situacijske motivacije in na motivacije z oblikovanjem doživetja.



Slika 15: Realne izkušenske motivacije

1. Motivacija s pridobivanjem pojma

Temeljna naloga motivacije s pridobivanjem pojma je, da

POJEM DEALGEBRAIZIRAMO

Kaj pravzaprav mislimo, ko rečemo **dealgebraizacija pojma**?

Najlaže bomo razložili, če si bomo pomagali s citatom iz Kmeclove literarne teorije:

"Ko sliši odrasel človek besedo "miza", bo pri tem pojmoval docela nekonkreten kos pohištva, predvsem njegove najbolj splošne značilnosti: štiri noge in ravno ploskev, ki jo te štiri noge nosijo. V življenju je odrasel človek videl že toliko različnih miz in tolikokrat je že izgovoril besedo "miza", da mu beseda-znak ne zbudi nikakršne predstave več. Človeški razum je namreč nagnjen h gospodarnosti: mnogotere značilnosti nenehno spravlja na skupne imenovalce, nekakšne posplošujoče znake. Svoje mišljenje ALGEBRAIZIRA. Kakor lahko v algebri znak a pomeni najrazličnejše konkretne vrednosti ($1 \frac{1}{2}$, 7, 10 ... 1, 004.568 itd. v neskončnost), tako lahko v jeziku beseda miza označuje najrazličnejše mize: velike, majhne, lesene, kamnite, vrtne, kuhinjske itd. Beseda "miza" je odraslemu človeku torej le še skupni znakovni imenovalec vseh mogočih miz: zato tudi ne budi nobene žive predstave ne (kakor jo budi še pri otroku, ki je izkustveno ponavadi vezan na eno samo, domačo, kuhinjsko mizo, s katere dobiva jesti, na kateri riše, okrog katere se igra)". (Kmecl 1976: 28-30)

Otroka iz zgornje definicije je seveda treba pojmovati izredno ozko, saj velja omenjena situacija resnično za najnežnejše otroštvo - za tisto obdobje skrajne egocentričnosti, ko otrok še ne pozna kolektivnih pojmov in ko pozna besede le v funkciji imen za svoje predmete. Ko je torej čevelj le njegov čevelj, punčka le njegova punčka in miza le miza v njegovi kuhinji. Ta faza jezikovnega razvoja se zaključi relativno zelo zgodaj in v starosti med šestim in dvanajstim letom, ko otrok obiskuje prvi dve triletji osnovne šole, veljajo zanj podobni zakoni algebraizacije pojmov, kot veljajo za odrasle.

Tudi šolarjevi možgani pojme algebraizirajo, shranjujejo po principu skupnih imenovalcev. Isti princip kot velja za primer shranjevanja enakih ali podobnih predmetov (pojavov) pod eno šifro, velja tudi za shranjevanje in obujanje predstav, ki spadajo k sicer enovitemu pojmu. Naj pojasnimo: recimo, da rečemo otroku, kako se bomo danes pogovarjali o mami. Spomnimo se, kako otroci v takšnem primeru reagirajo: *"Moja mama kuha, pere, pomiva posodo. Ima rjave lase in zelene oči. Kadar sem bolan, mi skuha čaj. Mojo mamo imam rad."* Skratka, predstave so skrajno shematizirane in klišejske. Ob njih otroci brez dvoma ne asociirajo konkretnih, praviloma emocionalno obarvanih situacij, ko se s svojo mamo prepirajo, ko jo jezijo, ko jih mama stisne s sebi in jih poboža.

Tudi pojmi so torej v naših možganih uskladiščeni nekako shematizirani, algebraizirani, suhi, okleščeni vsega spominskega balasta. In šele daljše miselno ukvarjanje z njimi, šele vrsta asociacijskih impulzov povzroči, da se vrne v prvi plan zavesti dovolj veliko število (na pol spečih) spominskih predstav, slik, ki potem združene in povezane oblikujejo resnični, polni (dealgebraizirani) pojem.

Kot vse druge izkušnjske motivacije je tudi motivacija s pridobivanjem pojma sestavljena iz treh korakov

1. korak: Pojem postavimo pred učence - nepristna aktualizacija
2. korak: Osvetlitev relevantnega otroškega konteksta
3. korak: Pristna aktualizacija - upovedovanje individualnega konteksta

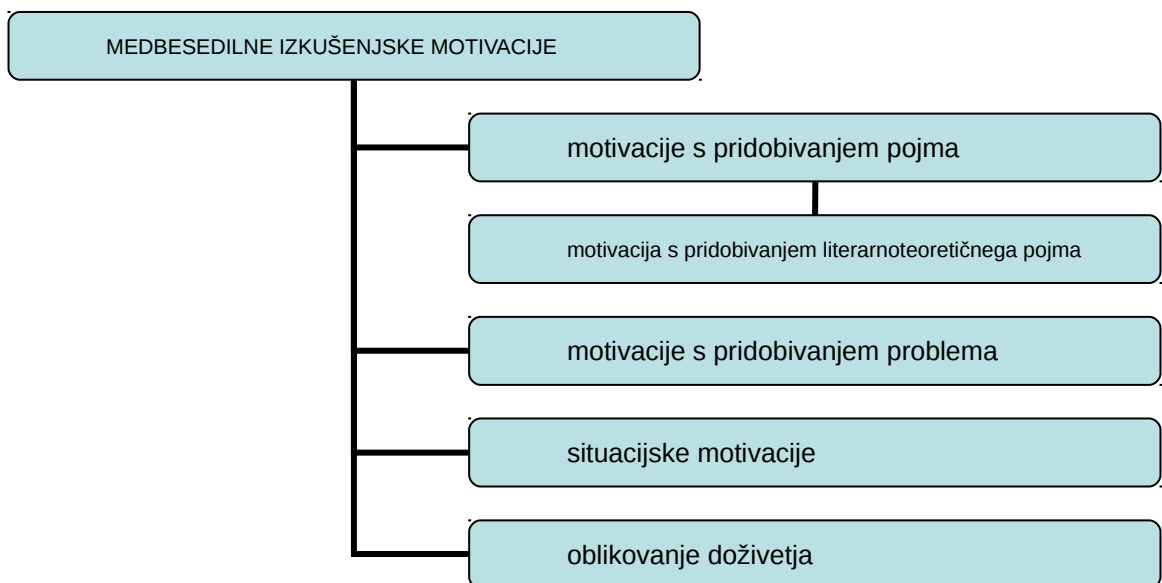
Primer: pojem očka pred branjem Pavček *Kaj vse je tata*.

3.2.2 Medbesedilne izkušenske motivacije

Komajda katero izmed literarnih del je popolnoma samostojno, samo v sebi zaključena celota. Večina jih je namreč tako ali drugače povezanih z drugimi literarnimi deli in z literarnoestetskimi doživetji ob njih. Svet literature (in umetnosti sploh) in soodvisnost med posameznimi umetnostnimi stvaritvami najlaže ponazorimo z vesoljem. Tudi tam je vsak planet in vsaka luna svoj svet, vendar so med seboj povezani v osončja in v galaksije in morda še kaj, česar ne vemo. In šele ko ugledamo to povezanost, lahko razumemo, zakaj so planeti in lune taki, kot so, zakaj se gibljejo, kot se gibljejo, zakaj so dnevi dolgi, kot so dolgi, zakaj tam je življenje ali ga ni.... »Astronomiji« literarnih besedil rečemo **medbesedilnost**. Gre za **zavedanje in razumevanje nevidnih nitk, ki so spletene med besedili**. Če teh nitk ne vidimo in ne razumemo, razumemo samo del tega, kar bi nam literarno delo lahko povedalo, doživimo le del doživetja, ki bi ga lahko doživeli, in smo deležni le koščka lepote, ki bi jo sicer lahko uživali v celoti.

Medbesedilnost je torej zelo pomembna, tudi ob recepciji mladinske literature. A zaznavanje medbesedilnosti tudi tu ne poteka samodejno. Na opažanje nevidnih nitk med mladinskimi literarnimi besedili je treba otroke zelo pogosto opozoriti. In najučinkoviteje storimo to tako, da jih na tako zaznavanje pripravimo s posebnimi oblikami motivacij: s takoimenovanimi **medbesedilnimi izkušenskimi motivacijami**.

Medbesedilne izkušenske motivacije delimo, podobno kot realne izkušenske motivacije na: medbesedilne motivacije s pridobivanjem pojma, medbesedilne izkušenske motivacije s pridobivanjem literarnoteoretičnega pojma, medbesedilne motivacije s pridobivanjem problema, situacijske medbesedilne motivacije ter medbesedilne motivacije z oblikovanjem doživetja.



Slika: Medbesedilne izkušenske motivacije

1 Medbesedilne izkušenske motivacije s pridobivanjem pojma

Recepcijsko situacijo, v kateri otrok nujno potrebuje medbesedilno izkušnjo na ravni pojma si najlaže ilustriramo, če se spomnimo recepcijske situacije ob branju Andersenove Kraljične na zrnu graha. Kraljevič je tam namreč želel poročiti *res pravo kraljično*. Iskal jo je blizu in daleč, srečal je vrsto kraljičen, a nobena ni bila prava. Res prava. Razočaran se je vrnil domov, obupan, da bi jo še kdaj našel. Pri vsem tem pa je bilo kraljičen seveda dovolj. Kje je bil torej problem? **Kako razumeti književno dogajanje?** To je seveda **mogoče le**, če si bralec prikljče v aktualni horizont pričakovanj svoje pretekle izkušnje s pravljničnimi kraljičnimi in princesami, **če si osveži medbesedilno pomensko polje KRALJIČNA/ KRALJEVIČ, PRINC/ PRINCESA:**

Pri pouku je to najlaže skupaj z učiteljem, če le-ta izbere pred branjem Kraljične na zrnu graha **medbesedilno motivacijo s pridobivanjem pojma.**

2 Medbesedilna izkušenska motivacija s pridobivanjem literarnoteoretičnega pojma

Posebna vrsta *medbesedilne izkušenske motivacije s pridobivanjem problema* je motivacija, v kateri **pripravljamo v aktualni otroški horizont pričakovanja otrokovo LITERARNOTEORETIČNO ZNANJE.** Gre za posebno vrsto znanja, ki si ga otrok sicer ne more priklicati v spomin v besedni obliki, a je vendarle veliko bogatejše, kot smo učitelji pripravljene priznati. Sploh se zdi, da odrasli/učitelji ne jemljemo zares nikakršnega znanja, ki ga ni mogoče pokazati tako, da človek odgovori na konkretno zastavljeno vprašanje. Na primer na vprašanje: *kaj je pravljica, kaj je kriminalka, povej mi kaj o kanonu evropske mladinske književnosti...* Tega otroci zagotovo ne bi mogli, in, priznajmo, tudi večina odraslih ne. In vendar ima skorajda vsak evropski otrok in skorajda vsak evropski starš spodobno količino znanja o tem, kaj je pravljica, in o tem, katere so evropske kanonske pravljice. Vsakdo namreč ve, da so v pravljicah sinovi zmeraj trije. Če sta dva, potem imata ponavadi nasprotna značaja, če je en sam, potem je ponavadi dober. Če v pravljici srečaš vilo, ti bo ta izpolnila tri želje. Če te na križišču sreča lačen medved, ali berač, ki te prosi, naj z njim deliš malico, je to test, ali si dobra ali slaba oseba. Od tega, kako se boš odrezal, je odvisno, ali se boš v nadaljevanju pravljice zapletal v pravljичno dogajanje, ki te bo na koncu privedlo do pravične kazni, ali v pravljичno dogajanje, ki ti bo na koncu kot nagrado za tvojo dobroto in nesebičnost priskrbelo ženo (ponavadi princeso) in seveda pol kraljestva. Kot rečeno vsega tega otrok ne zna povedati, a je to znanje prisotno zmeraj takrat, kadar bere ali kadar mu pripovedujejo pravljico. **To znanje oblikuje otrokova pričakovanja, kaj ga čaka, potem ko sliši začetek: nekoč, pred.... in zaradi tega znanja ve, kako bo teklo književno dogajanje.** Na primer ve, da se zato, če kak volk koga požre, ni treba pretirano vznemirjati, saj se po posebnem pravljичnem zakonu mora vse dobro končati.

Na podoben način nastane v vrsti recepcijskih situacij še cela vrsta miselnih shem, povezanih z literarnimi vrstami in literarnimi žanri. In prav te miselne sheme pripravljamo v aktualni horizont pričakovanja, kadar motiviramo z medbesedilno izkušensko motivacijo, povezano z literarnoteoretičnim pojmom.

Za primer si oglejmo motivacijo za branje odlomka iz mladinske kriminalke Thomasa Brezine *V oblasti sivega barona.*

3 Medbesedilna izkušenska motivacija s pridobivanjem problema

Medbesedilna izkušenska motivacija s pridobivanjem problema je povezana z osveževanjem spomina na tiste **literarnoesteske** (ali druge estetske, npr. gledališke, filmske)) **izkušnje, v katerih je (bilo) književno dogajanje motivirano z reševanjem takega ali drugačnega problema** in je seveda primerna kot priprava otrok na srečanje s tistimi mladinskimi besedili, v katerih je književno dogajanje motivirano z istim ali podobnim motivacijskim generatorjem.

Za kaj pravzaprav gre? Najlaže bomo stvar osvetlili, če si prikličemo v spomin nekaj konkretnih primerov: Pomislimo na primer, kako se mnoge pravljice začnejo tako, da izpostavijo problem brezplodnosti. V kraljestvu Trnuljčicinega očeta so si želeli otroka in ga niso in niso mogli dobiti. In v nekem žabjem kraljestvu (Ifigenije Simonovič Zagoričnik) so si želeli deklice (saj so sinovi imeli že veliko in preveč), pa so čakali in upali.... In v angleški ljudski pravljici si je mati želela otroka tako zelo, da ji je bilo vseeno, četudi bi bil velik le za palec. V neki drugi kitajski pravljici je bilo materi v silni želji, da bi dobila otroka, vseeno, četudi se ji rodi žabec. In neka žena v Andersenovi Palčici si je srčno želela otroka, a ni vedela, kako bi ga dobila. Zato je odšla k stari modri ženi in ta ji dala ...

No, tako kot v Andersenovi Palčici tudi v vseh drugih pravljicah na koncu (ali bolje rečeno na začetku) seveda dobijo otroka, a posebne okoliščine njegovega rojstva sprožijo vrsto zapletov, v katere se v književnem dogajanju zaplete tako želeno dete.

Medbesedilno pomensko polje povezano s takim problemom je pogosto zelo primerna priprava otrok na srečanje **z literarnim besedilom, katerega dogajanje je ujeta v enak ali podoben motivacijski sistem.**

Kot primer medbesedilne izkušnjske motivacije s pridobivanjem problema si oglejmo motivacijo za branje povesti Žival v Mraku židovskega pisatelja Urija Orleva, v katerem predstavlja osrednji motivacijski impulz književnega dogajanja strah pred neznanim.

Najprej postavimo **medbesedilni pojem strah v temi** pred učence, da bodo intuitivno zaslutili, o čem se bomo pogovarjali. Ker je sintagma *strah v temi* abstrakten pojem, ki ga otroci razumejo le v konkretizirani obliki, bomo prednje postavili **eno izmed njegovih medbesedilnih konkretizacij:**

Na grafoskop položimo barvno prosojnico, na katero smo skenirali Mančkovo ilustracijo Pedenjpeda, ki jo je narisal h Grafenauerjevi pesmi Uspavanka. Zdaj prosimo otroke, naj bodo čisto tiho, ker tale tukaj (in seveda bo takoj kdo zaklical, da je to Pedenjped!) skuša zaspiti. Malo pomolčimo, nato se obrnemo k razredu in šepetaje (ker tisti, ki skuša zaspiti, še vedno ne spi!) vprašamo: *"Zakaj je pokrit čez glavo?"*

Otroci bodo seveda odgovorili, da ga je strah. Zdaj jim naročimo: *"Vsak zase razmislite, česa ga je strah, in ko boste vedeli, povejte sosedu v klopi!"*

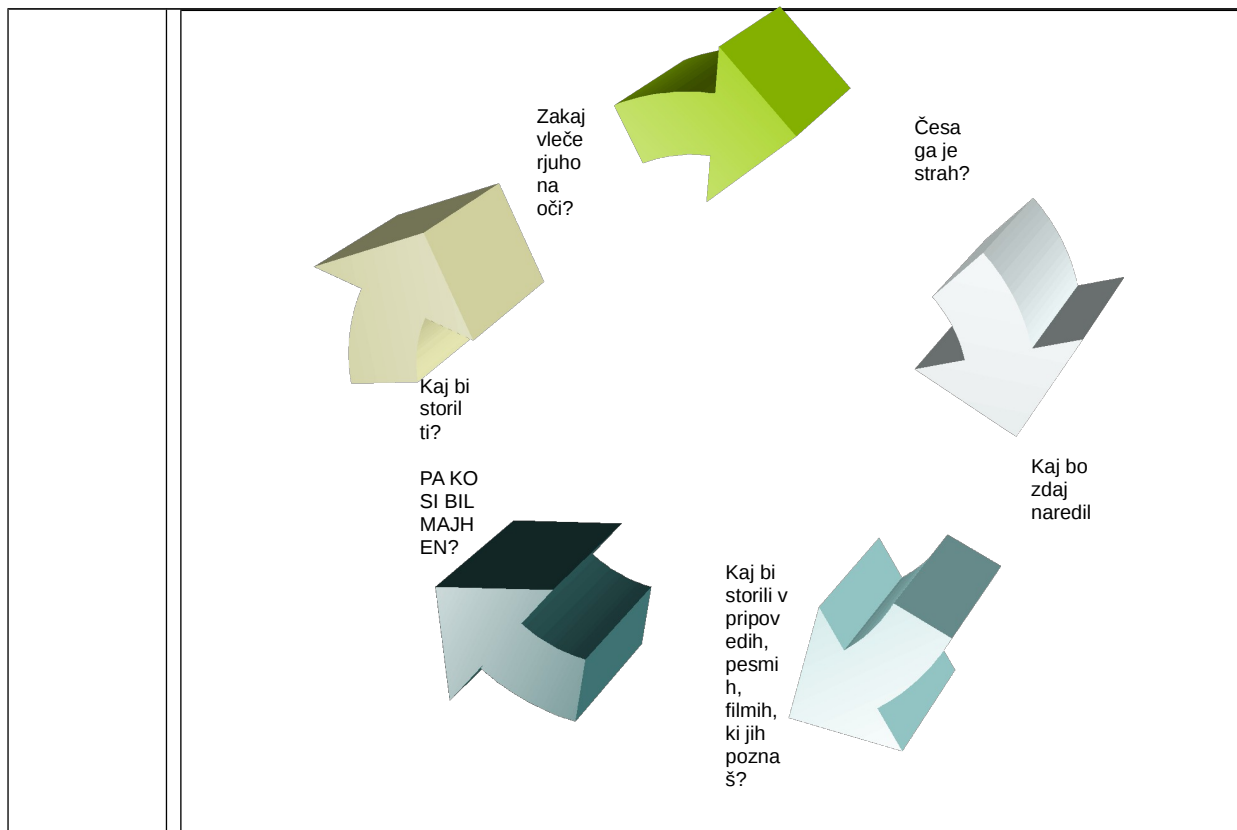
In ko vidimo, da so si že povedali, otroke prosimo, naj povedo to, kar so povedali sošolcu, še vsem drugim. Otroci bodo verjetno naštevali, da je Pedenjpeda v postelji strah volka, pošasti, strahu, teme...., reči, ki so se jih bali, ko so bili sami majhni. In zelo verjetno se bi pokazalo, da je mogoče vse te strahove strniti v sintagmo: **»strah v temi«**. To storimo tako, da povzamemo: *»Ja, sam v temi, to ni nič kaj prijetno.«*

Zdaj odpremo Grafenauerjevo slikanico Pedenped in preberemo prvo kitico pesmi Uspavanka:

Trilili, tralala,
Pedenped je sam doma.
V pedenjpostelji leži
Rjuho vleče na oči.

(N. Grafenauer: Uspavanka)

Nato vodimo pogovor po naslednjem miselnem vzorcu:



Slika 19: Osvetljevanje medbesedilnega konteksta *STRAH IN RECEPTI ZA PREMAGOVANJE STRAHU*

Predzadnji oblaček miselnega vzorca **vodi v medbesedilnost**: Spodbuja otroke, naj se spomnijo, koga vse je bilo strah v pesmih, pravljicah, fantastičnih in/ali realističnih pripovedih, ki jih poznajo, filmih, ki so jih gledali - in seveda, kaj so te osebe storile, da so premagale strah. **Razmišljanje je torej usmerjeno v iskanje medbesedilnega konteksta: STRAH IN RECEPTI ZA PREMAGOVANJE STRAHU.**

Zadnji »oblaček miselnega vzorca vodi v »**pristno aktualizacijo**«, kar pomeni, da bodo otroci v tem koraku posedanjili tisto spominsko sličico iz zaloge svojih spominov, na kateri je naslikano, kako so oni sami odreagirali na situacijo, ko so jih dali starši spat, ko je mama ugasnila luč, ko so nato strmeli v tanko črto svetlobe pod vrati, ko....

Ko nam bodo torej otroci pripovedovali **o svojem strahu v temi in o svojem receptu zoper strah v temi**, bodo zdrsnili v nelagodno, tesnobno razpoloženje, kakršnega človek občuti ob taki priliki. To pa je natanko to kar smo iskali (Kordigel (1999))

4 Situacijska medbesedilna motivacija

Situacijska medbesedilna motivacija posedanja (aktualizira) tiste medbesedilne izkušnje, v katerih je otrok kot del mimetičnega (literarnoestetskega) doživetja "doživel" situacijo, analogno tisti, ki ji bo doživel v literarnem besedilu, ki ga bomo z njim brali. Pri situacijski medbesedilni motivaciji gre v prvi vrsti za **posedanje občutij, ki so spremljala (literarnoestetsko) doživetje podobne literarne situacije.**

Osrednji cilj situacijske medbesedilne motivacije je torej **prestaviti otrok v razpoloženje, kakršno jih čaka v za branje izbranem literarnem besedilu.**

Zanimiva medbesedilna povezava je tudi povezava med (družinskima) SITUACIJAMA v Milnejevem Medvedu Puju in Kovičevem Mojem prijatelju Pikiju Jakobu. Ne gre spregledati dejstva, da vodi **uzaveščanje medbesedilnih povezav med obema fantastičnima pripovedma v globlje literarnoestetsko doživetje**, kot bi ga lahko konstituirali, če bi npr. Medveda Puja brali izolirano.

In zato **beremo Medveda Puja** angleškega avtorja A. A. Milneja **v medbesedilnem kontekstu s Kovičevim Mojim prijateljem Pikijem Jakobom**. Pikija Jakoba in Medveda Puja namreč družijo identična družinska situacija, kot Piki Jakob je namreč tudi medved Pu, pravzaprav natančneje Winnie Pu, igrača, ki jo oživlja otroška domišljija njegovega lastnika Christopherja Robina (kot oživlja Pikija Jokoba otroška domišljija učitelja v medvedji šoli). In kot pri Pikiju Jakobu, gre tudi v Medvedu Puju pravzaprav za zbirko pravljic o igračah, ki jih svojemu sinu pripoveduje - očka pisatelj.

Motivacijo v branje Medveda Puja začnemo s pogovorom o zbirki povesti o Pikiju Jakobu.

Z otroki se pogovorimo o tem, **katere književne osebe nastopajo v Pikiju Jakobu**. Nato skušajmo opredeliti, kaj so osebe po poklicu. Brskajmo po otroških spominih tako dolgo, da se bodo spomnili, da je (poleg Pikija) glavna književna oseba učitelj - ki pa je učitelj samo v medvedji šoli, sicer pa je "po poklicu **otrok**", in učiteljev **oče, ki je po poklicu pisatelj**. Skušajmo se tudi spomniti, da zna medvedji jezik samo eden izmed njiju, namreč učitelj, in da je on tisti, ki očku - pisatelju pripoveduje, kaj je Piki rekel in mislil. Šele nato lahko **očka piše zgodbe o Pikiju, učitelju in medvedji šoli**.

Zdaj se le še na kratko pogovorimo o tem, **kakšne so te zgodbe**: glavno vlogo v njih ima seveda Piki Jakob. Toda Piki seveda ni edeni član družine Piki. Le-ta šteje še več medvedov, v medvedjo šolo pa hodijo tudi druge igrače, saj posebne šole zanje v hiši nimajo.

Nato otrokom pokažemo naslovnico knjige A. A. Milneja Medved Pu, preberemo naslov in rečemo:

Tudi pripoved v tej knjigi pripoveduje o dečku in njegovem medvedu. **Dečku** je ime Christopher Robin in medvedu je ime Pu, pravzaprav Winnie Pu. In - kot pri Pikiju Jakobu, je tudi **očka** Christopherja Robina **po poklicu pisatelj**. Njegovo ime je (preberemo iz naslovnice) Alan Alexander Milne. In tudi tale Alan Alexander Milne- **očka pripoveduje svojemu sinu** Christopherju Robinu **pripovedke o njem samem in o prigodah njegovega medveda** Winnija Puja in njegovih prijateljev. (Kordigel 2002)

Potem se lotimo branja prvega poglavja Medveda Puja. In ker je to kanonsko besedilo, ki tvori temelj evropske mladinske književnosti in s tem tudi temelj skupne evropske identitete, je dobro, če se odločimo brati Medveda Puja v nadaljevanjih vse do konca.

5 Medbesedilna izkušnja motivacija z oblikovanjem doživetja

Temeljna ideja medbesedilne motivacije z oblikovanjem doživetja je pravzaprav ta, **da priskrbimo otrokom potrebno medbesedilno izkušnjo**, če presodimo, da literarnega besedila, ki ga bomo pripovedovali ali brali, brez le-te ne bodo mogli zadovoljivo razumeti in ne doživeti. Če hočemo na primer brati **narobe pravljice** Giannija Rodarija, **je treba otrokom pred tem priskrbeti ustrezno medbesedilno izkušnjo**: nekako je treba ukreniti, **da bodo otroci pred tem doživeli "pravo pravljico" - torej tisto, na podlagi katere je nastala Rodarijeva "narobe pravljica"**. Prva misel, kako rešiti problem, se nam ponuja v obliki motivacije, v kateri bi učitelj otrokom pač prebral izvorno pravljico. Toda taka motivacija je v nasprotju z enim izmed osrednjih načel motiviranja v komunikacijskem modelu književne vzgoje, ki pravi, da

NIKOLI NE UPORABLJAMO LITERARNEGA BESEDILA KOT MOTIVACIJE ZA DOŽIVLJANJE LITERARNEGA BESEDILA!

Zakaj? Preprosto zato, ker bi bilo to krivično, do tistega besedila, ki "ga uporabljamo"! Ker bi v tem primeru zlorabili prvo besedilo na račun drugega. Ker bi prvo besedilo brali brez predhodne faze ponotranjanja sicer navzven usmerjene otroške energije, brez predhodne



senzibilizacije za srečanje z besedilom in brez predhodne priprave relevantnega horizonta pričakovanja

In kako torej ravnati, kadar presodimo, da otroci ne bodo mogli konstituirati zadovoljivega besedilnega pomena, ker jim manjka predhodna medbesedilna izkušnja?

Najboljša rešitev v tem kontekstu je seveda pravilna izbira sosledja obravnavanih literarnih besedil pri pouku. Z izbranim besedilom povezano pravljico, pesem ali dramsko besedilo pač

- obravnavamo v kateri izmed predhodnih ur, ali
- preberemo v kateri izmed oblik s katerimi posnemamo literarnoestetsko spodbudno okolje (torej preberemo na deževen dan, kot žepno pravljico, kot pravljico iz debele pravljичne knjige, kot knjigo, ki jo beremo v nadaljevanjih....

V primeru pa, da smo precenili, da **večina otrok v razredu ustrezno (z izbranim besedilom povezano) medbesedilno izkušnjo ima - in da je nimajo le nekateri otroci** (ponavadi tisti iz literarnoestetsko nestimulativnega okolja) lahko **uporabimo medbesedilno motivacijo z oblikovanjem doživetja.**

Temeljna modrost medbesedilne motivacije z oblikovanjem doživetja je pravilo, da otrokom, ki ustrezne, z besedilom povezane medbesedilne izkušnje nimajo, le-to priskrbijo tisti otroci, ki tako izkušnjo imajo.

Pri tem velja paziti na naslednje pravilo

Otroci; ki imajo za motivacijo izbrano medbesedilno izkušnjo, morajo biti v razredu v večini!

V primeru priprave otrok na branje narobe pravljic Giannija Rodarija bi to torej pomenilo, da si otroci najprej pripovedujejo izbrano kanonsko pravljico. Pripovedovanje naj poteka v krogu, pri čemer moramo paziti, da otrok, ki izbrane pravljice ne poznajo, ne stigmatiziramo kot tistih, ki ne "vedo", ne "znajo", ki jim "spet ne gre". Preprosto rečemo, da si pravljice pripovedujemo zato, ker je to prijetno početje: v užitek pa nam bo ne le poslušanje pravljice ampak tudi pripovedovanje. zato želimo, da pripovedujejo le tisti otroci, ki to res želijo. Na ta način se bodo lahko tisti, ki pravljice ne poznajo, pripovedovanju neopazno izmaknili, mi pa bomo dosegli namen motivacije.

Na podoben način pripravimo pretok medbesedilne izkušnje, preden prvič beremo katero izmed pesmi iz Grafenauerjeve zbirke Pedenjped. Književna oseba PEDENJPED preprosto spada med kanonske književne like slovenske mladinske književnosti, tako kot CICIBAN in morda še NAJDIHOJCA. Za oblikovanje narodne identitete in za spodbujanje z njo povezanega procesa inkulturacije je pomembno, da slovenski otroci te osrednje književne like slovenske književnosti poznajo

- zato, ker jih poznajo tudi drugi otroci in je to nekaj, kar nas Slovence druži in nas dela drugačne od vseh ostalih, ki te izkušnje nimajo oz. so njihove tozadevne izkušnje drugačne,
- in zato, da bodo otroci to svojo izkušnjo posredovali svojim otrokom - kot nekaj dragocenega, kot nekaj, na kar jih iz otroštva vežejo kar najlepši spomini.

Preden začnemo pripravljati otroške horizonte pričakovanj na srečanje s prvo izmed pesmi iz zbirke Pedenjped, »napeljimo nitko **medbesedilnosti k izkušnjam večine otrok s celotno pesniško zbirko in z ilustracijami Marjana Mančka v njej.** Uporabimo medbesedilno motivacijo z oblikovanjem doživetja, da se Pedenjpedova dogodivščina pri nobenem izmed otrok ne bo dogajala v medbesedilno praznem prostoru, saj bo sestavljanje njenega pomena in doživljanje spremljalo in sooblikovalo »védenje«, kdo je tale Pedenjped in kakšne reči počne.

Skupinam otrok razdelimo slikanice Pedenjped in jih prosimo, naj jo prelistajo, naj si ogledajo ilustracije, naj si skušajo predstavljati, o čem govorijo pesmi in naj se po tem v skupini o njem malo pogovorijo.

	<p>Pri taki obliki dela je čisto vseeno, ali otroci poznajo slikanico iz družinskega branja ali jo vidijo prvič. V prvem primeru, se bodo namreč spet spomnili Pedenjpedovih družinskih ne-zgod(b), o katerih so jim brali, v drugem primeru pa bodo s svojo domišljijo sestavili ugibanja, kaj se je zgodilo pred tem in po tem, ko je Pedenjpeda v sliko ujel ilustrator Marjan Manček. Še najverjetneje (in najboljše) pa je, da se bodo (če se bodo) v skupini znašli eni in drugi otroci. V tem primeru bodo namreč tisti, ki pesmi poznajo, pripovedovali tistim, ki jih ne poznajo, o tem, kaj predstavljajo ilustracije. V vseh treh primerih pa se bo razvila živahna miselna dejavnost, ki se bo vrtela okrog glavne književne osebe v pesmi Dvojčka.</p> <p>Otrokom pustimo dovolj časa, da se nagledajo ilustracij, da postavijo vprašanja, kaj se je kje dogajalo, in da si (da jim) na ta vprašanja odgovorijo. Ko se zdi, da so z delom končali, ponovimo vprašanje »Povejte, kaj o Pedenjpedu?«</p> <p>In, kot rečeno, vzemimo si čas, da nam vsaka izmed skupin pove, kaj so videli, kaj jim je zbudilo največ radovednosti, pri kateri ilustraciji se jim zdi Pedenjped najbolj imeniten in za katero pesem bi najraje izvedeli, kaj se v njej dogaja. (Kordigel 2000)</p>
--	---