

## 11 Poglobljanje doživetja

Sklepno fazo šolske interpretacije mladinskega literarnega besedila posvetimo tako imenovanemu poglobljanju literarnega doživetja.

Branje književnih didaktik nemladinske književnosti in didaktičnih priročnikov za delo z mladinskim literarnim besedilom v šoli hitro pokaže veliko terminološko nedorečenost in poimenovalno razpršenost tega književnodidaktičnega koraka.

Milena Blažič imenuje učenčeve dejavnosti po branju in interpretaciji besedila **ustvarjalno pisanje** (Blažič, 2000), Igor Saksida (Saksida, 1994) **nove naloge**, B. Krakar Vogel **poustvarjalno pisanje v okviru izražanja literarnoestetskega doživetja kot dokaza bralne sposobnosti** (Krakar Vogel, 2004). Vsa tri poimenovanja pa kažejo na to, da je slovenska književna didaktika presegla v začetku devetdesetih let aktualno idejo o **kreativnem pisanju kot samozadostni spretnosti, ki naj bi našla svoje mesto kot eden izmed ciljev pouka slovenščine**. Ker je razvilo kreativno pisanje v slovenski šoli kar nekaj oblik, ki presegajo koncept književne didaktike oz. vanj ne sodijo, moramo o tej dejavnosti spregovoriti vsaj nekaj besed:

**Kreativno pisanje** je mogoče v okviru pouka književnosti razumeti na dva načina:

- kot usposabljanje za književno produkcijo, kot vzgojo piscev in
- kot podporo standardnim književnovzgojnim ciljem.

**K prvemu pogledu na kreativno pisanje** bi lahko rekli le to, da šolanje pesnikov in pisateljev ni cilj osnovnošolskega književnega pouka. Zdi se, da v slovenskem podnebnju pesniki in pisatelji kar dobro uspevajo in da procesa njihovega nastajanja v splošnoizobraževalnih institucijah ni treba posebej spodbujati. Pač pa na drugi strani kulturna srenja bije plat zvona, da Slovenci berejo in kupujejo premalo knjig (podobno kot v Angliji: gl. Vogel, 2004: 46).

To pa je zadosten razlog, da **kreativnega pisanja v funkciji spodbujanja produkcije nacionalne književnosti** v osnovni šoli ne potrebujemo!

Pač pa se kaže smotrno **kreativno pisanje videti v kontekstu spodbujanja dejavnega stika z literaturo na ravni recepcije**. In to takrat, kadar učenci tvorijo ustvarjalna in poustvarjalna besedila oz. njihove dele, katerih pričakovani rezultat so t. i. šolske besedilne vrste, oz. **šolski približki besedni umetnosti, ne pa literarna besedila**. (Krakar Vogel, 2004: 46)

S tako funkcijo kreativnega/poustvarjalnega pisanja se slovenska književna didaktika uvršča med tiste književne didaktike, ki v zadnjih dveh desetletjih intenzivno preizkušajo vlogo in pomen t. i. **produktivnih književnodidaktičnih metod** v okviru razvijanja recepcijskih zmožnosti učencev, še posebej recepcijskih zmožnosti v okviru literarnoestetskega doživljanja mladinske književnosti.

A vrnimo se k terminološkemu vprašanju.

Zakaj se torej didaktika mladinske književnosti odloča za termin **POGLABLJANJE DOŽIVETJA**? Zato ker sledi trendu književne didaktike in ve, da **produktivne književnodidaktične metode** presegajo le okvir domišljajskih poustvarjalnih aktivnosti v pisnem kanalu. Še več. Za produktivne književnodidaktične metode ob/po branju mladinske književnosti velja pravilo, da uporabljamo tudi posredne (**nebesedne**) kanale za izražanje literarnoestetskega doživetja in

domišljajske dejavnosti v zvezi z njimi, in sicer še v posebno veliki meri, saj imajo otroci, naslovniki mladinske književnosti, razmeroma omejeno zmožnost izražanja na besedni ravni (ki je pogoj za poustvarjalno **pisanje**). Skratka, poglobljanje doživetja po recepciji mladinske literature obsega izražanje

- ▣ tako z govorjenjem kot s pisanjem ter
- ▣ tako besedno kot nebesedno izražanje, govorico glasbe, risbe, giba.

Poglobljanje doživetja preprosto potrebuje več poti izražanja kot samo pisni kanal. Beseda poustvarjalno pisanje je za potrebe književne didaktike mladinske književnosti preprosto preveč omejujoča.

**Prva** in najverjetneje najpomembnejša aktivnost, ki utrjuje, pogloblja in dograjuje literarno doživetje, je brez dvoma **ponovno branje** besedila. (Saksida, 1994)

Ponovno branje besedila po interpretaciji je **PRILOŽNOST** za **UPORABO V INTERPRETACIJI NA NOVO RAZVITEGA KOŠČKA RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI** in s tem za polno literarnoestetsko doživetje vsakega izmed otrok v razredu. Polno do te mere, kot jo dopuščata otrokova recepcijska zmožnost in stopnja njegovega bralnega razvoja.

Kako to deluje?

Ob **prvem pripovedovanju besedila, ob interpretativnem branju in ob individualnem branju** je v motivaciji senzibilizirani otrok prekrival svoj sveže odkriti horizont pričakovanj s pomenskim poljem literarnega besedila in ob tem konstituiral svoj, individualni besedilni pomen. Ob šolski interpretaciji je potem s pomočjo učitelja **opažal nekatere prezrte besedilne signale**. Sprožale so se nove asociacije in po potrebi je korigiral pomen, ki je nastal ob začetnem stiku z besedilom, umeščal prebrano v svoj kontekst, primerjal z zunajbesedilnim ekvivalentom v literaturi upovedene stvarnosti, vrednotil, iskal v besedilu košček sebe, poiskal vrata za identifikacijo, se identificiral in se etično opredeljeval. V fazi šolske interpretacije je razvil enega izmed segmentov svoje recepcijske zmožnosti. Ta **novorazviti košček recepcijske zmožnosti**, ki ga je razvil ob interpretaciji mladinskega literarnega besedila, **bo ob ponovnem poslušanju/branju besedila seveda uporabil**. To pa pomeni, da bo ob ponovnem branju besedila sestavil zrelejši, spretnější besedilni pomen.

**Ponovno interpretativno branje besedila je torej priložnost za polnejše literarnoestetsko doživetje**, polno do te mere, kot jo dopuščata otrokova recepcijska sposobnost in stopnja njegovega bralnega razvoja.

Ponovnemu branju nato sledijo **poustvarjalne aktivnosti, za katere uporabljamo vrsto produktivnih književnodidaktičnih metod**. Ker je primarna naloga šolskega ukvarjanja z mladinsko književnostjo prav **otrokovo literarnoestetsko doživetje in razvijanje recepcijske zmožnosti za čim globlje literarnoestetsko doživljanje**, postane osrednje vprašanje učiteljeve priprave na pouk

prav: kako **tako pripraviti čim popolnejše doživetje**. Odgovor na to vprašanje pa je (poleg opozarjanja na nekatere pomembne, a prezrte konstitutivne elemente literarnega dela v fazi zaznavanja) prav

- ▣ **v senzibiliziranju otrok na recepcijo literature in**
- ▣ **v spodbujanju otrokove domišljajske kreativnosti.**

Načelno sicer drži, da je senzibiliziranju otrok za branje literature posvečen prvi del učne ure, vendar je treba reči, da z didaktičnimi postopki, kot smo jih opisali v poglavju o motivaciji, nismo izčrpali vseh možnosti za senzibiliziranje otrok. Nesporno je namreč, da **lastna (literarna) kreativnost izjemno spodbuja otrokovo občutljivost in dovzetnost za recepcijo literature**. In s tem se krog sklene. **Zadnja faza ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom, ki je posvečena otrokovi domišljajski kreativnosti, ni le nepomembno brezciljno igrakkanje**, ki naj otroku posreduje prijetni občutek, da se je z literaturo in domišljajo mogoče igrati (kar nenazadnje sploh ni zanemarljivo, saj predstavlja dolgoročno motivacijo za branje literature), ampak dobi v okviru celotnega literarnodidaktičnega modela konkretno funkcijo.

Če

"spodbuja lastna literarna kreativnost otrokovo občutljivost za literaturo sploh",

potem seveda velja tudi,

da otrokova domišljajska aktivnost na neko določeno domišljajsko spodbudo, na neko določeno (v konkretnem literarnem besedilu obdelano) temo povečuje otrokovo senzibilnost za prav to, konkretno literarno besedilo.

To pa seveda pomeni, da je treba videti zadnjo, tretjo fazo ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom v funkciji priprave otroka na popolnejše literarnoestetsko doživetje in da njene umeščenosti pred zadnji stik z besedilom ni mogoče prezreti ali opustiti.

Na tem mestu se seveda postavlja vprašanje, kaj pravzaprav pomeni ta "povečana senzibilnost za literaturo".

Zdi se, da gre preprosto za učinek, ki ga tudi sicer srečujemo v življenju, za pojav, ko nas stvari, ki smo vanje vpleteni, pač bolj pretresejo kot one, ki so popolnoma zunaj nas. Res je sicer, da **smo kot bralec z literarnim delom, ki ga beremo/poslušamo, povezani že kot člen v komunikacijski verigi**. Toda naša občutljivost za besedilo in njegove konstitutivne elemente se nedvomno poveča, če se komunikacijska situacija obrne in če kdaj zasedemo mesto tistega, ki je sicer na drugi strani te verige. In tako kot lahko to, kar nam pripoveduje sogovorec, veliko bolje razumemo, če se skušamo v njegov položaj vživeti, se zdi, da **se poveča razumevanje za sporočilo pisnega fikcionalnega pripovedovanja, če se kdaj tudi sami postavimo v vlogo avtorja takšnega pisnega fikcionalnega pripovedovanja**.

Pri recepciji literature in otrokovi domišljjski kreativnosti gre v bistvu za recipročna procesa, ki sta med seboj neločljivo povezana. Branje in domišljjska produkcija sta druga od druge odvisni, to pa pomeni, da je mogoče preko prve vplivati na drugo. In seveda obratno.

### **11.1 Vloga otrokove domišljjske aktivnosti v sklepnem delu didaktične enote**

1. Da otroci občutijo ozračje, razpoloženje, ki je podobno /analogno tistemu v pesmi.
2. Domišljjski trening.
3. Povečevanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela.
4. Preseganje otrokove siceršnje, s stopnjo bralnega razvoja determinirane fiksiranosti na zgodbo.
5. Otrokovo "refleksijo" o lastnem literarnoestetskem doživetju.
6. Povratno informacijo o tem, do katere mere je otrok konstituiral literarnoestetsko doživetje v okviru izbranega segmenta recepcijske zmožnosti.

#### **11.1.1 Razpoloženje, analogno tistemu v berilu**

**Domišljjska aktivnost** je zadnja faza v šolskem ukvarjanju s književnostjo in **sledi fazi interpretacije literarnega besedila in njegovemu ponovnemu branju**.

Ponovni recepciji mladinskega literarnega besedila sledi **učiteljevo navodilo**, ki predstavlja le kratko formuliran domišljjski kažipot, ki naj (do neke mere) usmerja otroško kreativnost. Ko domišljjsko aktivnost zastavimo, so otroci torej še zmeraj v procesu recepcije literarnega besedila in potemtakem njegov del. To pa pomeni, da se domišljjska aktivnost ne začneja v trenutku, ko jo je učitelj kot fazo učne ure načrtoval, ampak da traja že ves čas recepcije literature. Otrok je ob branju

literature (če nam je uspelo, da smo iz njega napravili aktivnega recipienta) moral slediti avtorjevi ustvarjalni domišljiji. Predstavljal si je dogajalni prostor, predstavljal si je literarne osebe. Okrog dokaj redkih besedilnih indicev je moral nanizati vrsto svojih lastnih spominskih slik, da je lahko sestavil sliko kraja, kjer se zgodba literarnega dela dogaja. Iz razmeroma skopega opisa zunanosti literarne osebe (mladinska književnost namreč praviloma opušča "dolgovezne opise", ki bi bralca v fazi velikega navdušenja za zgodbo tako v glavnem dolgočasili) si mora ustvariti sliko dobrih in slabih literarnih oseb. In še prav posebno se mora aktivirati njegova domišljija ob zunanji podobi tiste literarne osebe, ki ga pritegne do te mere, da se z njo identificira. Le tako lahko namreč pride do mimetičnega vživljanja v literarno delo, vživljanja do take mere, da bralec pozabi na mejo med sabo (in svojim svetom) in identifikacijsko figuro (in njenim svetom).

Iz te točke torej izhajamo v fazi domišljajske aktivnosti. Meje literarnega sveta se zdaj razmaknejo in razširijo □ otrokova domišljija preseže avtorjevo domišljijo in ustvari SVOJ DOMIŠLJAJSKI SVET. Svet,

- ki je urejen po otrokovih merilih, po njegovih željah,
- v katerem je mogoče upovediti svoj odnos do stvarnosti, realne in literarne,
- kjer so otroške želje zakon in zahteve onih drugih le zanemarljiva ovira, ki jo je mogoče s kakšno priročno uredbo (npr. čarovnijo, izjemno močjo ali iznajdljivostjo) mimogrede odpraviti,
- svet, kjer vlada subjektivna miselna shema njegovega avtorja,
- skratka svet, kakršnega bi najbrž ustvaril avtor, če bi živel otrokovo življenje.

Vse to predstavlja **podoživetje ustvarjalnega postopka upovedovanja stvarnosti, želja, strahov, predstav, postopka, kot ga je opravil tudi avtor literarnega besedila.**

In to doživetje ustvarjalnega postopka povzroča, da se otrok ob pisanju prestavi v razpoloženje, ki je v veliki meri analogno/identično razpoloženju avtorja oz. razpoloženju v otroški pesmi/prozi.

V takšnem razpoloženju pa je otrok idealen sogovornik v komunikacijski verigi avtor □ besedilo □ bralec, **v takšnem razpoloženju je namreč še najbližje avtorjevi predstavi intendiranega bralca**, njegovi abstrakciji bralčevega načina dojetja in čustvovanja, skratka fikciji avtorjevega sogovornika v fazi ustvarjanja literarne umetnine.

### 11.1.2 Trening domišljajske sposobnosti

Ni dvoma, da si je avtor v komunikacijski situaciji ustvarjanja mladinskega literarnega besedila zamišljal živahnega, radoživega, radovednega in igrivega otroka, takšnega, ki vtika svoj nos tja, kjer je treba, in še raje tja, kamor ni treba, otroka, ki tesna pravila sveta odraslih odrine s predrznim skokom v svet kreativne, v domišljijo potopljene otroške igre. Brez dvoma je takšen otrok predvideni sogovorec v dialogu avtor : bralec, le takšnemu otroku je namenjeno besedilo in le takšen otrok lahko konstituira pomen, ki je kolikor toliko blizu avtorjevemu namenu. Ali drugače: **le otrok, ki premore razvito in bujno domišljijo, razpolaga z istim kodom, ki ga je uporabil avtor, da je oblikoval svoje sporočilo v obliki pisnega fikcionalnega pripovedovanja.** In prekrivanje kodov je osnovni pogoj za sporazumevanje med govorcem in naslovnikom.

Toda, **ali imajo vsi otroci to bujno domišljijo?** Ali jim je drznost miselnih preskokov dana, kot jim je dan vid in sluh?

Zdi se, da je verjetno res tako. Da imajo vsi otroci sposobnost domišljijskega spreminjanja realnosti v najčudovitejše oblike. Vsi otroci so napolnjeni z nekakšnim velikim hrepenenjem, ki je usmerjeno v pričakovanje nečesa čudovitega, in vsak otrok si zna napraviti to čudovito kar tukaj in zdaj. Domišljajska transformacija stvarnosti je darilo, ki ga je narava dala prav vsakemu otroku, zato da bi ohranil svoj jaz in da bi se lažje socializiral. **Otroška igra** je sredstvo, s katerim otrok vsaj za trenutek prilagodi svet sebi, svojim željam in potrebam, da bi na ta način "o pravem " svetu premislil in ga na koncu razumel. Toda kot veliko naravnih darov **uničuje sodobna civilizacija tudi človekovo danost domišljajske transformacije stvarnosti.** Masovna industrija in tržno naravnana brezobzirnost velikih koncernov namreč bruhata na trg gore novih in novih igrač.

Te pa komajda zahtevajo otrokovo domišljajsko udeležbo, njegovo kreativnost in ustvarjalnost. Pravzaprav bi bilo mogoče trditi, da **mnoge igrače, s katerimi so prenatrpane sodobne otroške sobe, ustvarjalno domišljajsko udeležbo pri otroški igri blokirajo.** Ali kot je lepše povedal Michael Ende:

"In potem se je dogajalo še nekaj, česar Momo ni precej razumela. Pričelo se je šele nedavno. Vedno češče se je dogajalo, da so otroci prinašali s seboj vsakovrstne igrače, ki se z njimi niso mogli zares igrati, na primer: na daljavo upravljan tank, ki si ga lahko vodil naokrog, sicer pa ni bil za nobeno rabo, ali vesoljsko raketo, ki je pritrjena na drogu vršala v krogu, drugače pa nisi imel z njo kaj početi, ali pa majhen robot, ki se je žarečih oči opotekal in obračal glavo, za kaj drugega pa ni bil uporaben. To so bile seve hudo drage igrače, kakršnih njeni prijatelji niso nikoli imeli, Momo sama pa še celo ne. Predvsem so bile te stvari prav do zadnje podrobnosti tako dovršene, da si ti ni bilo treba pri njih prav nič predstavljati. Zato so otroci pogosto posedali tu ure in ure in napeto, a vendar zdolgočaseno gledali takšno stvar, ki je brnela okoli, se majala ali vršala v krogu, sami pa se niso prav ničesar domislili. Zato so se nazadnje spet vračali k svojim starim igram, ki zanje niso rabili več kot nekaj škatel, raztrgan namizni prt, krtino ali prgišče kamenčkov. Pri tem so si pa lahko predstavljali vsemogoče. "

(Ende, 1987: 72)

\_\_\_\_\_

Če je sposobnost domišljajske transformacije stvarnosti in urejanja novih svetov otrokom torej imanentna, je vendarle mogoče, da jo sodobna civilizacija s svojo urejenostjo uniči. Tako, da jo uspava, jo hromi in zato sistematično zmanjšuje.

A ne le s skrbno izbranimi "popolnimi" igračami. Kot te uničujejo sposobnost imaginacije tudi popolne informacije, kot jih možganom dostavljata film in televizija. Informacije, ki jih je treba le še konzumirati in ki ne terjajo nikakršnega lastnega domišljajskega naprezanja.

**V nasprotju s tem pa branje literature vendarle terja domišljajsko aktivnost** (saj si brez lastne domišljajske udeležbe ni mogoče sestaviti niti domišljajskočutne predstave o dogajalnem prostoru in literarnih osebah v njem). To pa potemtakem pomeni, da človek **(otrok) z neokretno domišljijo, človek, ki ne zna prestopiti meje danega, ker tega pač tudi sicer v življenju ne počne, ni sposoben (ali pa je le omejeno sposoben), da si na podlagi relativno skopih besedilnih indicev sestavi polno domišljajskočutno predstavo. Otrok z zaspano domišljijo ne more sestaviti literarnega sveta, ki bi lahko konkuriral barvni bujnosti instant domišljajskih podob, ki ga z njimi (brez truda) masovno preplavlja televizija.**

### In zato je treba domišljijo trenirati!

Sposobnost domišljajske transformacije stvarnosti in imaginarnega preseganja le-te namreč ne dobimo od narave v izdelani obliki. Tako kot večino spretnosti jo mora otrok šele postopoma razviti.

Postopnost domišljajskega razvoja pomeni, da imajo majhni otroci v fazi intuitivne inteligence (torej pred sedmim, osmim letom) le **sposobnost t. i. analogne domišljije** in da je mogoče pričakovati **sposobnost kombinatorične domišljije** šele v fazi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij. (In tu je seveda vzrok, zakaj si lahko že petletni otroci zamislijo zmaja □ ki je pač takšen kot kuščar, npr. martinček, le da je veliko večji in da ima nekoliko daljše sprednje noge, in zakaj je Andersenova Mala morska deklica lahko vseč šele desetletnim otrokom.)

Domišljija je torej človekova sposobnost, ki jo je nedvomno mogoče stopnjevati in razvijati. Toda če to drži, potem mora veljati tudi obratna pot: **domišljijo je po tej logiki mogoče tudi zanemariti, je ne negovati, dovoliti, da se zaradi nerabe ne razvije**, ali da preprosto zakrni.

In drugače: **domišljijo je mogoče tudi negovati, uporabljati, jo potemtakem trenirati.**

K temu pa je usmerjena domišljajska aktivnost kot zadnja faza ukvarjanja z besedilom v komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti.

### 11.1.3 Povečanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela

Veda o recepcijskem razvoju nas uči, da otroci nekako ob vstopu v fazo logičnih intelektualnih operacij izgubijo svoj čut za jezikovno komponento literarnega besedila. V večini študij o otrokovem bralnem razvoju lahko beremo, kako dojemajo majhni otroci literaturo kot sozvočje "vsebine in oblike" in kako dojemajo dojenčki in otroci v predjezikovni fazi svojega razvoja literaturo le kot slap harmoničnih zvokov, kot mikavnost ritma in rime in kako besede v tej fazi ne služijo temu, da bi prenašale pomen, ampak so tu le za to, da ustvarjajo ritem in melodijo. Potem ko **otrok odkrije, da imajo besede pomene**, ki služijo temu, da si lahko z njimi priključimo v spomin stvari, ki so trenutno zunaj dosega njegovega pogleda, dobi recepcija literature novo dimenzijo. Pesmica (v tej fazi gre resnično v večini primerov za recepcijo poezije) postane naenkrat dvakrat zanimiva. Ne le da je to zabavna igra z zvoki, ki so posebno umetelno ritmično prepleteni in ki se na nekaterih mestih igrivo "držijo za roke", ta jezikovna igrlica ima tudi pomen. V njej se dogajajo zanimive reči – tako na primer neki deček noče jesti in drugi težko čaka svojega očka, da mu bo prinesel bonbone. V nekaterih pesmicah je mogoče srečati muce, v nekaterih celo vlak. Toda, ne glede na to, da otrok odkrije zgodbo, ostaja nezmanjšano njegovo navdušenje nad zvočno igro, ki jo ustvarjajo nosilke pomena – besede. Otroci se radi in često spontano učijo pesmic na pamet. Recitiranje poezije je v tej dobi dejanje, analogno petju, pri katerem pomen besedila, zgodbo, zaznavamo v neprimerno manjši meri kot melodijo.

In kako je po tolikem času tako intenzivnega zaznavanja zvočne plati literature mogoče po prehodu iz predoperativne v operativno fazo, da postanejo otroci naenkrat neobčutljivi za "obliko" literarnega dela, da naenkrat ugotovijo, kako je poezija brez veze, da so slepi in gluhi za vse drugo, kar ni (kar se da napeta) zgodba?

**Kam vendar tako nenadoma izgine otrokov tako intenzivno izražen čut za lepoto jezika?**

Rekli bi, da se verjetno ni mogel kar tako izgubiti, izpuhteti. Toda otrokova intenzivna težnja po spoznavanju in osvajanju okolice (sveta) je v fazi konkretnih intelektualnih operacij tako močna, da preglasi vse ostalo. Naenkrat je pomembno le, kako obvladati svet. Za to pa ga je najprej treba spoznati. Želja po znanju, vedenju je v tej fazi nenasitna – vprašanje je le, kdo jo bo potešil – lahko je to pustolovska literatura, lahko mikavno sestavljen šolski program, če pa odrasli ne bodo znali ponuditi ne prvega ne drugega, bodo to nalogo brez težav opravili televizija, računalnik in ulica. V primeru da bomo odrasli znali ponuditi pravo literaturo, pa je treba biti pripravljen na to, da bodo otroci resnično hlatali le za zgodbo, da bodo izpustili vse "dolgovezne opise" in da bodo, kadar jih bomo skušali z njimi vendarle osrečiti v fazi interpretativnega branja, ves čas samo čakali, kako se bo zgodba nadaljevala in končala. Tako ob prvem stiku z besedilom. **Toda ob drugem branju**, ko je otrokova radovednost že potešena, ko ni več nestrpen, ko fiksacija na zgodbo že nekoliko popusti, takrat je priložnost, da nanj delujeta tudi jezikovna in etična komponenta literarnega dela, da deluje literatura v



vsem bogastvu svoje strukturalne razvejanosti. Otroci torej niso slepi in gluhi za lepoto jezikovnega sloga, le zakonitosti z njihovim bralnim razvojem pogojene recepcije je treba upoštevati. **Prvi stik z besedilom je posvečen zgodbi, to je zakon. Kasneje lahko usmerimo pozornost tudi drugam, če želimo.**

Aktivni ustvarjalni postopek v sklepni fazi ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom služi tudi temu, da otroci začutijo, kako je prav jezik sredstvo, s katerim je mogoče upovediti neko realno, realni podobno ali povsem fantazijsko situacijo.

Če otroka postavimo v funkcijo avtorja (in predvsem, če ga nanjo tudi ustrezno pripravimo) bo intuitivno ugotovil, kako upovedovanje svetov, upovedovanje domišljije, tega, kar misli in čuti, ni enostavna zadeva. Kako včasih ni besed, ki bi izražale natanko to, kar bi rad povedal, in da je pogosto jezikovne rešitve treba iskati dolgo časa. Zgodi se tudi, da jih ne najde in da to, kar je zapisal, z jezikom izpovedal, ni čisto tisto, kar je imel v mislih. Na ta način postanejo ob lastni kreativnosti za otroka zanimive tudi avtorjeve jezikovne rešitve, literarni svet in literarna umetnina pa dojemljivejša tudi z estetske plati.

#### **11.1.4 Preseganje otrokove fiksacije na zunanje dogajanje □ opažanje motivacije za ravnanje literarnih oseb**

Pri opažanju motivacije za ravnanje literarnih oseb in pri opažanju njihovega čustvovanja gre za čisto drugačno izhodišče kot pri zaznavanju estetske komponente literarnega dela. V gornjem razdelku smo zapisali, da je otrokov naravni čut za harmonijo zvočnega sloga z zanimanjem izključno za zgodbo samo prekrit, preglašen, a da še vedno *je*. Toda majhni otroci preprosto nimajo sposobnosti dojetanja zapletenih kombinacij in povezav različnih domišljjskih in realnih danosti. V fazi intuitivne inteligence so sposobni le zelo omejenega (in na neposredno danost vezanega) logičnega mišljenja, zato je komajda mogoče, da bi si lahko zamišljali in razumeli nekaj tako težkega, kot je motivacija za ravnanje (fiktivnih, izmišljenih, torej ne-realnih) literarnih oseb. Vzročno-posledična razmerja so otroku v predoperativnem obdobju jasna le, če so vezana na konkretno pojavno obliko, saj je otrok omejeno sposoben misliti na kar koli, kar ni tukaj in zdaj. In zato so otrokovo najljubše čtivo v predšolski dobi prav pravljice, saj te optimalno ustrezajo stopnji njegovega dojetanja □ ne ponujajo nikakršne umetelne notranje zgradbe, ki bi bila posledica popisovanja čustvenega, moralnega in socialnega razvoja glavne literarne osebe, ampak namesto tega nizajo domišljjske slike - lepo po vrsti v kronološkem zaporedju. Bralec/poslušalec se lahko osredotoči le na dogodek, o katerem trenutno teče beseda, na vse, kar se je zgodilo poprej in kar se še utegne zgoditi, ne misli, niti ne more misliti, saj ga izjemnost, zanimivost sedanjega dogodka miselno in čustveno popolnoma zaposli.

V tej popolni zaposlenosti z zunanjo pojavnostjo in v tej nezmožnosti, da bi mislil na kar koli drugega in da bi opazil kar koli drugega, velja iskati tudi razlog, da se vsaka misel v pravljici razvije v nazorno sliko:

Da bi poslušalci lažje sledili, pripovedovalec ne reče: "Da bi volk kozličke prelisičil, si je izmislil zvijačo", ampak preprosto naniza podobe, kako volk pomoči taco v moko in kaj se zgodi potem.

O namerah pravljica nikoli ne pripoveduje, nikoli ničesar ne izvemo o tem kaj so osebe mislile, preden so se česa lotile, vsa pravljíčna pozornost je usmerjena le k njihovim dejanjem.

Tudi emocionalna doživetja oseb nikoli *niso opisana*. Pripovedovalec preprosto naslika prizore, v katerih pridejo do izraza posamezna čustva. Ne reče: "Deklica je bila žalostna", ampak "deklica je jokala". In prav to ustreza načinu otrokovega doživljanja. *Otrok živi v zunanjem svetu, ni še sposoben refleksije o lastnih čustvih in ne refleksije o čustvih drugih ljudi. Dojame le tisto, kar vidi, ne razume motiva, zanj šteje le učinek.*

Tako v dobi intuitivne inteligence. Toda okrog sedmega, osmega leta starosti otroci že prestopijo prag logičnih intelektualnih operacij. To pa jih brez dvoma s kognitivnega vidika usposablja za razumevanje tega, da ima vsaka posledica svoj vzrok in da ima tudi vsak vzrok posledico. Zdaj bi torej že mogel dojeti logično vzročno zvezo iz Žabjega kralja: ker je kraljični padla zlata žoga v vodnjak, je bila žalostna in je zato jokala. Toda sposobnost vzročno-posledičnega povezovanja dogodkov in pojavov realnega sveta je ob vstopu v šolo še zelo šibka, zato otroci pri tem početju zagotovo še niso zelo spretni. In toliko teže je zanje, če morajo po tem (vzročno-posledičnem) principu kombinirati literarne (torej **nerealne**) situacije, kot to od njih zahteva razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb. Prvošolci tega verjetno še ne bodo zmogli ali bodo zmogli, če bo šlo za zelo očitne vzroke zelo nazornih posledic. Toda počasi bodo postajali zmeraj spretnjši – tem bolj, če bomo temu cilju posvetili tudi nekaj pozornosti. **Otrok v funkciji avtorja pisnega fikcionalnega pripovedovanja v svoj izmišljeni svet postavlja tudi svoje izmišljene osebe in te povezuje v tak ali drugačen tok dogodkov.** V fazi logičnih intelektualnih operacij se mu verjetno ne bo več zgodilo, da bi njegove osebe storile kaj čisto nelogičnega, kaj takega, kar ne bi imelo v njihovem poprejšnjem dejanju ali ravnanju drugih "literarnih" oseb nikakršnega vzroka. To pa pomeni, da otrok nezavedno vendarle "**razmišlja**" o motivaciji **svojih literarnih oseb**, čeprav na zavestni ravni o tem še ni mogoče govoriti. Toda če ga bomo vprašali, **zakaj je ta ali ona oseba v njegovi pravljici ravnala tako ali drugače, ni dvoma, da bo znal njeno ravnanje (torej svojo odločitev) utemeljiti in braniti.** To pa je vendar že **zavestno** razmišljanje o motivaciji za ravnanje in čustvovanje "literarnih" oseb.

### 11.1.5 Refleksija o literarnoestetskem doživetju

Če otroka pravilno usmerjamo, bo mišljenje in čustvovanje svojih literarnih oseb slikal tako, da bo upovedil sebe, ugotavlja V. Milarić (Milarić, 1969), ko razmišlja o tem, kako lahko lastna literarna ustvarjalnost povečuje otrokovo senzibilnost za literarno motivacijo.

Ta ugotovitev pa skriva ključ za rešitev še enega, izjemno pomembnega problema pri ukvarjanju z mladinsko književnostjo.

Gre za problem **ubeseditve literarnoestetskega doživetja**, ki je problematično in bolj ali manj nepopolno tudi pri odraslem bralcu, **pri otroku, ki nima sposobnosti samorefleksije o svojem čustvovanju in o motivaciji za svoja dejanja, ali ima to sposobnost v zelo omejenem obsegu, pa je naloga nerešljiva**. Otrok nima na razpolago ne pojmovnega aparata ne besed zanj, da bi lahko upovedil svoje doživetje ob branju/poslušanju literature. Toda to ne pomeni, da literarnoestetskega doživetja ni! **Aktivni ustvarjalni postopek ob koncu ure ukvarjanja z mladinsko književnostjo nam tudi na razredni stopnji omogoča, da lahko otroci svoje literarnoestetsko doživetje tudi izrazijo**. Možnosti sta dve:

- ▮ ***izražanje z nejezikovnimi oblikami semiotičnih funkcij in***
- ▮ ***posredno izražanje z jezikom.***

Ko skušamo pojasniti, zakaj deluje postopek izražanja literarnoestetskega doživetja z nižjimi oblikami semiotičnih funkcij, si moramo spet pomagati s Piagetovo teorijo semiotičnih funkcij, ki navaja pet stopenj, pet možnosti, kako lahko otrok svoja doživetja predela, o njih razmisli. Štiri izmed teh petih semiotičnih funkcij so nejezikovne. Na tem mestu nas zanimata dve izmed njih: risba in simbolična igra. Če torej velja, da otrok ne razpolaga z dovolj velikim in dovolj kakovostnim jezikovnim aparatom, da bi lahko upovedil, kaj je čutil ob interpretativnem branju mladinske literature, ni razloga, da teh občutkov ne bi mogel izraziti z risbo ali igro, oblikama, ki ju obvlada že iz najzgodnejšega otroštva. **V tej luči dobi ilustriranje mladinskega literarnega besedila novo dimenzijo. Novo težo dobi tudi igra pri pouku in predvsem dramatizacija besedila** – tista, ki ostaja zvesta izvirniku, in predvsem tista, ki dovoljuje, da otrok ob njej razmišlja, kaj bi se utegnilo zgoditi potem. Risba in igra sta brez dvoma odlični metodi, da otroci na razredni stopnji izrazijo svoje literarnoestetsko doživetje.

**Drugo možnost, kako lahko otroci svoje literarnoestetsko doživetje vendarle izrazijo, predstavlja posredno jezikovno izražanje.**

Teza izhaja iz spoznanja, da otrok, ki piše, ki upoveduje *svoj* (domišljjski) svet, ureja ta svet praviloma po svojih željah, po svojih merilih, tako da **upovedi svoj odnos do stvarnosti, realne in literarne**.

To pa z drugimi besedami pomeni, da lahko tudi otrok v fazi konkretnih intelektualnih operacij, ko še nima dovolj besed, da bi lahko upovedil abstraktne pojme, ki so potrebni za artikulacijo literarnoestetskega doživetja, s svojo domišljjsko literarno kreativnostjo **izpove svoje sporočilo**.

**Na ta posredni način, s posebno organizacijo domišljjskega prostora, oseb in razmerij med njimi, na poseben način izraža sebe, to, kar ga v danem trenutku najbolj zaposluje. IN ČE JE TO LITERARNOESTETSKO DOŽIVETJE, POTEM IZPOVEDUJE PAČ TO.**

**Domišljajska kreativnost v sklepnem delu ure daje potemtakem možnost, da lahko otroci izrazijo svoje literarnoestetsko doživetje tudi z jezikom – vendar na posreden način.**

#### **11.1.6 Povratna informacija o otrokovi zmožnosti konstituiranja literarnoestetskega doživetja v okviru izbranega segmenta recepcijske zmožnosti**

V predoperativni fazi otrokovega osebnoznega razvoja in v obdobju konkretnih intelektualnih operacij je merjenje otrokovega napredka v razvoju posameznega segmenta recepcijske zmožnosti posebej težavna naloga. Sposobnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literature na tej stopnji seveda **ne moremo meriti na ravni priklicevanja nekakšnega književnega znanja na verbalni ravni**. Ali drugače: s pomočjo klasičnih vprašanj, kakršna so biča v navadi pri tradicionalnem književnem pouku, ne pridemo prav daleč in o otrokovem napredku ne izvemo prav veliko. Za preverjanje otrokovega napredka se kaže veliko primernejše kot klasično šolsko "spraševanje" izkoristiti literarnodidaktično fazo poglobljanja doživetja in **produktivnim književnodidaktičnim metodam**, kakršne uporabljamo za razvijanje recepcijske zmožnosti – **dodeliti funkcijo instrumentarija za preverjanje posameznih segmentov recepcijskih zmožnosti**.

**V ta namen moramo seveda skrbno oblikovati kriterije, ki nam bodo pokazali, kako otroci napredujejo.**

Oglejmo si to reč nekoliko поблиže.

Vzemimo, da smo se ob Andersenovi pravljici Grdi raček odločili **razvijati otrokovo zmožnost zaznavanja notranjih perspektiv v književnem besedilu**. V ta namen lahko uporabimo dve produktivni književnodidaktični metodi:

– metodo igre vlog in

– metodo hkratnega pisanja dnevnika več književnih oseb.

Medtem ko **metodo igre vlog** vgradimo v fazo interpretacije, izberemo za **pisanje račjih dnevnikov** fazo poglobljanja doživetja. Branje Andersenove pravljice zastavimo kot projekt branja v nadaljevanjih. Izberemo posamezne besedilne odlomke in jih nato beremo kot zaključeno celoto posameznega bralnega dogodka. Po branju (po poslušanju, kajti bere učitelj, učenci poslušajo) damo otrokom dovolj časa, da lahko prebrani odlomek oz. del prebranega odlomka dramatizirajo. Tako zasnovana dinamika jim omogoči visoko stopnjo aktivnosti (vloge lahko igrajo vsi učenci) in priložnost, da lahko v "posamezni predstavi" preizkusijo več možnosti glasovnega in gibalnega poustvarjanja književne osebe, ki jo "igrajo". Na ta način uporabljena metoda igre vlog vsebuje večino značilnosti *odloženega posnemanja in simbolne igre*. Z njuno pomočjo si lahko učenci v neskončnih ponovitvah gibov, barve glasu, ponavljanja izrečenih izjav, privzemanja vlog, kakršnih v realnih

situacijah niso razumeli, priklicujejo literarni svet v prvi plan zavesti tako dolgo, dokler ne *razumejo*, kaj se je zgodilo. Ključ do razumevanja v tem primeru seveda niso le besede, ki jih učenec izgovarja znova in znova, ampak prisluškovanje temu, kako so bile besede izrečene, s katerimi gibi so bile pospremljene in kakšna je bila ob tem mimika obraza. Prek teh signalov lahko otrok počasi dojame **parametre, ki so potrebni za zaznavanje in razumevanje perspektiv posameznih oseb v književnem besedilu:**

- kaj so književne osebe **čutile**, ko so kaj rekly oz. storile,
- kaj so **vedele in mislile**, ko so kaj rekly oz. storile,
- kaj so **nameravale doseči**, ko so kaj rekly oz. storile.

Ko preberemo pravljico do konca, izpeljemo klasično interpretacijo, kakršna se nam zdi najprimernejša glede na recepcijske zmožnosti naših učencev.

Nato pa v fazi poglobljanja doživetja **preverimo, do katere mere so otroci zmožni privzeti perspektive književnih oseb v Grdem račku**. To storimo tako, da jih razdelimo v skupine po štiri in vsaki od njih naložimo, naj si razdelijo vloge in si zamislijo, kdo izmed otrok v skupini je grdi raček, kdo mama raca, kdo ena/eden izmed račjih sestric/bratov in kdo ujedljiva raca na račjem dvorišču. Nato jih prosimo, naj napišejo račji dnevnik: kaj bi o opisanem dogajanju na dan, ko so račke prvič obiskale račji dvor, zapisala v dnevnik *njihova raca*. A ker vemo, da imajo otroci na svoji aktualni stopnji recepcijskega razvoja težave z zaznavanjem in privzemanjem perspektiv književnih oseb in da lahko perspektive uzrejo **le, če jih učitelj nanje posebej opozori**, razdelimo otrokom *začetke listov iz račjih dnevnikov*:

#### **List iz dnevnika grdega račka**

*Ko sem začel kljuvati jajčno lupino, da bi zlezel ven, sem že slišal, kako so zunaj nejevoljno gagali: "Glej, že prihaja! Končno! Tale je pa res počasen!" Pohitel sem in se skobacal iz jajca. Ozrl sem se, da bi videl, kje je moja mama. Mislim sem, da me bo vesela. Toda ona me je le začudeno gledala in rekla: ...*

#### **List iz dnevnika račje sestrice**

*Čakali smo ga celo večnost. Mama je rekla, da gremo, potem ko se bo zvalil še on, vsi plavat. Bili smo zelooo nestrpni. No, potem je le prišel. Toda ...*

#### **List iz maminega dnevnika**

*Z letošnjimi jajci je bilo že od začetka vse narobe. Že ko sem jih valila, me je bilo strah, da je v tistem največjem puran. Katastrofa! Si predstavljate tako sramoto. Imeti v družini nemarno grdo kuro, ki ne zna niti plavati ...*

### **List iz dnevnika ujedljive race**

*Tistega dne smo bile na račjem dvoru vse slabe volj. Bile smo lačne in smo planile na jeguljino glavo. Potem pa nam jo je izpred nosa odnesla mačka. No, in ravno takrat je tista rasa pripeljala pokazat svoje nove mladič e...*

(Golob, Kordigel, Saksida, 2002)

Do te točke gre seveda tudi pri pisanju račjega dnevnika za produktivno književnodidaktično metodo za razvijanje recepcijske zmožnosti privzemanja notranjih perspektiv. A potem ko so dnevniki napisani in jih otroci v skupini drug drugemu preberejo, služijo otroški zapisi učitelju za instrument,

□ s katerim lahko preveri, do katere mere je bilo njegovo literarnodidaktično prizadevanje uspešno,

□ ali je bila njegova izbira literarnodidaktične metode uspešna in

□ do katere mere so otroci napredovali v procesu usvajanja recepcijske zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb.

V ta namen mora oblikovati **kriterije, po katerih bo preverjal**. Kot v nekem eksperimentu (Merlak, 2002), ko smo preverjali uspešnost igre vlog pri razvijanju otrokove zmožnosti privzemanja mikroperspektiv v literarnem besedilu. V tem eksperimentu smo uporabili prav račje dnevnike kot merilo, s katerim smo merili napredek in odvisnost tega od uporabljene metode. Grdega račka smo namreč brali v dveh razredih po različnih didaktičnih postopkih. V eksperimentalnem razredu smo uporabili metodo igre vlog, v kontrolnem razredu pa smo po branju le interpretirali s klasičnim interpretacijskim postopkom. Za ocenjevanje napredka smo oblikovali tristopenjsko letvico za ocenjevanje račjih dnevnikov: dobro vživljanje, ni vživljanja in obnova pravljice.

□ Pri tem smo šteli kot **dobro vživljanje** tisti zapis v račji dnevnik, v katerem smo odkrili **zaznavanje čustvenih, informacijskih in intencionalnih parametrov** izbrane perspektive,

□ z oznako **ni vživljanja** smo označili tiste zapise v račji dnevnik, ki so bili **po kriteriju izbora zornega kota pripovedovanja sicer korektni, a niso kazali nikakršne empatije**,

□ kot **obnovo pravljice** pa smo šteli zapise račjih dnevnikov, ki to pravzaprav niso, saj se **otrok ni mogel odlepiti od svoje perspektive** in je pisal **obnovo pravljice iz perspektive tretjeosebnega pripovedovalca**.

Zaradi preglednosti prikažimo rezultate v tabeli:

	EKSPERIMENTALNA SKUPINA	KONTRILNA SKUPINA
Dobro vživljanje	58,14 %	37,5 %
Ni vživljanja	23,6 %	22,5 %
Obnova	18,6 %	40,0 %

Tabela kaže, da se je v vloge rac dobro vživelo 58,14 % učencev eksperimentalne skupine. V kontrolni skupini, v kateri niso uporabljali igre vlog, so imeli otroci s privzemanjem perspektive izbrane race težave. Dobro se je vživelo vanje le 37,5 % učencev. Primerjava rezultatov, ki kažejo, koliko

učencev se v race ni vživelo, kaže, da med skupinama ni bilo bistvenih razlik (eksperimentalna skupina 23,6 %, kontrolna skupina 22,5 %), zato pa je toliko opaznejša razlika v rezultatu, ko primerjamo, kolikšen delež otrok iz eksperimentalne skupine je rešil nalogo tako, da je, namesto da bi privzel perspektivo ene izmed književnih oseb, preprosto obnavljal pravljico. V eksperimentalni skupini je potrebovalo tako pot le 18,6 %, v kontrolni skupini pa kar 40 % učencev. (Merlak, 2002)

Rezultati nedvomno kažejo na **uspešnost igre vlog pri spodbujanju privzemanja perspektiv posameznih književnih oseb**: učencem iz eksperimentalnega oddelka pri pisanju račjega dnevnika namreč ni bilo treba drugega, kot da so si priklicali v spomin, kako so med igranjem vloge *postali* druga oseba, kako so govorili drugače, kot bi govorili sami, katere gibe so uporabljali in kakšno obrazno mimiko so si nadeli. Učenci kontrolne skupine takšne izkušnje niso imeli. To pa pomeni, da niso imeli priložnosti *razmišljati* o literarni situaciji s pomočjo nižjih (in dostopnejših) semiotičnih funkcij, ki bi jih za reševanje zahtevnejših nalog, kakršna je zaznavanje različnih književnih perspektiv književnih oseb, nedvomno potrebovali. Opazovanje otroškega poustvarjalnega pisanja skozi optiko instrumentarija za preverjanje zmožnosti privzemanja notranjih književnih perspektiv prepričljivo kaže na to, da velja igro vlog še kdaj uporabiti, ko bomo želeli razvijati zmožnost privzemanja perspektiv.

Opazovanje otroškega poustvarjalnega pisanja račjih dnevnikov pa kaže še na nekaj:

učitelju omogoča, da **ugotovi, katero stopnjo recepcijske zmožnosti zaznavanja perspektiv v književnem besedilu so dosegli njegovi učenci**. Recepcijska zmožnost zaznavanja perspektiv se namreč razvija, tako kot se razvijajo drugi segmenti recepcijske zmožnosti:

1. najprej, ob vstopu v prvo triletje, je otrok zmožen zaznavati besedilno stvarnost **le iz svojega zornega kota**,
2. v času prvega triletja lahko razvije zmožnost opazovanja besedilne stvarnosti **z zornega kota identifikacijske figure**,
3. v drugem triletju lahko otrok opazi tudi **zorni kot tistih književnih oseb, s katerimi se ob spontanem branju ne identificira**, če ga učitelj nanje posebej **opozori**,
4. ob prehodu v tretje triletje so lahko učenci zmožni **samostojno zaznavati zorne kote več književnih oseb**, a jih še **niso sposobni kombinirati**,
5. v tretjem triletju nato otroci razvijajo zmožnost zaznavanja zornih kotov (perspektiv) več književnih oseb in **razumejo njihovo sovisnost**,
6. nekateri otroci pa v tretjem triletju usvojijo še zmožnost **primerjanja perspektiv različnih književnih oseb**. (Učni načrt, 1998)

Opazovanje račjih dnevnikov učencev v opisanem eksperimentu bi tako **učitelju povedalo**, da je približno polovica njegovih učencev dosegla **tretjo stopnjo** razvoja zmožnosti privzemanja perspektiv književnih oseb, saj so **zaznali** in v produktivnem postopku pisanja poustvarjalnega besedila **privzeli perspektivo (tudi) tiste književne osebe, s katero se ob recepciji niso identificirali, in sicer v okoliščinah, ko jih je učitelj nanje posebej opozoril**. Na drugi strani pa je skorajda polovica učencev (40 % v kontrolni skupini) še zmeraj na **prvi stopnji** razvoja zmožnosti zaznavanja perspektiv književnih oseb: besedilne stvarnosti niso zmožni opazovati niti iz zornega

kota identifikacijske figure (2. stopnja), opazujejo jo **iz svojega zornega kota** (1. stopnja) in zato za pisanje lista iz račjega dnevnika privzamejo zorni kot vsevednega tretjeosebnega pripovedovalca.

Ko **učitelj ve**, katero stopnjo recepcijske zmožnosti zaznavanja perspektiv književnih oseb dosega kateri izmed njegovih učencev, **lahko smotrneje odbira** mladinska literarna besedila, primerna za učence, in **bolj učinkovito načrtuje** nadaljnje književnodidaktične korake za razvijanje njihove recepcijske zmožnosti. Ali drugače: učitelj ve, kje je, in tudi to, da ima na področju razvijanja zmožnosti zaznavanja perspektiv še veliko dela.

Ni dvoma, otroška domišljajska aktivnost in kreativna ustvarjalnost po doživljanju mladinskega literarnega besedila poleg tega, da poglobljata literarnoestetsko doživetje, povečujeta senzibilnost za literaturo in delujeta v funkciji dolgoročne motivacije za branje ter dajeta učitelju dober vpogled v otrokov napredek v razvoju posameznih segmentov njegove recepcijske zmožnosti.

Ob tako široki paleti nalog, ki jih opravljajo sklepne domišljajske aktivnosti, pa postane seveda

**odločitev,**  
□ **katero izmed oblik otroške ustvarjalnosti bomo izbrali in**  
□ **kako jo bomo organizirali,**  
**toliko težja in odgovornejša.**

## **11.2 Spodbujanje poglobljanja literarnoestetskega doživetja po branju mladinskega literarnega besedila**

**Ker temelji komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti na sporazumevanju (komunikaciji) med literarnim besedilom in njegovim bralcem/poslušalcem in ker sta sprejemanje in tvorjenje besedil v veliki meri komplementarna procesa, razvijajo otroci svoje recepcijske zmožnosti tudi tako, da ustvarjajo oz. poustvarjajo mladinska literarna besedila.** To nedvomno drži, vendar pa se razvijanje posameznih segmentov recepcijske zmožnosti ne dogaja kar tako, ob kakršnem koli poustvarjanju po katerem koli poslušanju/branju mladinskega literarnega besedila. Nasprotno: napačno izbrana metoda za poglobljanje literarnoestetskega doživetja ne le da ne bo koristila recepcijski zmožnosti, ampak ga bo (poleg tega, da bo šlo za zapravljanje otrokovega šolskega časa, ki bi ga lahko preživel koristneje!) celo oddaljila od literarnega besedila in popolnoma zameglila, za kaj je ob poslušanju pesmi, proznega besedila ali gledanju dramskega besedila sploh šlo. **Poglobljanje doživetja mora biti zato skrbno načrtovano**, njegova izvedba pa mora teči tako, da upošteva vse faze, iz katerih je sestavljen proces ustvarjanja poustvarjalnega in ustvarjalnega besedila.

V slovenskem šolskem prostoru je tradicija poustvarjalnega in ustvarjalnega pisanja (na primer spisja oz. pisanja prostih spisov) spoštljivo dolga, vendar smo dobili sistematično teorijo pisnega



procesa šele nedavno: s Predlogom **kognitivnega modela pisnega procesa** M. Blažič, ki sicer temelji na slovenski šolski tradiciji, a je postavljen na teoretična izhodišča kognitivnih modelov L. Flower in H. J. Hayesa. V njem avtorica obravnava proces usvajanja pisne zmožnosti kot celoto: torej kot zmožnost tvorjenja tako neumetnostnih kot tudi umetnostnih besedil, a se v njegovem okviru pozorno posveča tudi tvorjenju ustvarjalnih besedil v funkciji razvijanja recepcijske zmožnosti. V tem kontekstu deli **ustvarjalna besedila** na dve vrsti:

- **poustvarjalna**, ki so vezana na vsebino,
- in **ustvarjalna**, ki imajo prvine umetnostnega jezika in besedil. (Blažič, 2003)

Pri tem opozarja, da je ostro mejo med poustvarjalnimi in ustvarjalnimi besedili težko začrtati, predvsem zato, ker skoraj vsa ustvarjalna besedila vsebujejo prvine že napisanih besedil. **Poustvarjalna besedila** so učenčeva vzporedna besedila, ki nastanejo z metodo poustvarjanja ob zgledu in **so zvrst ustvarjalnih besedil**, saj so vezana na vsebino in besedilno vrsto književnih besedil, od katerih se lahko asociativno oddaljijo. **Ustvarjalna besedila** pa so izvirna besedila, ki imajo prvine umetnostnega jezika in umetnostnih besedil, vendar niso vezana na zgled. Pri tem kognitivni model ne vidi pisnega procesa otrokovih ustvarjalnih besedil kot umetnostna besedila (ker ni cilj književnega pouka ustvarjanje pesnikov in pisateljev), ampak kot **šolska besedila**, za katera veljajo kriteriji šolskega vrednotenja.

**Pisanje** definira kognitivni model kot "pretvarjanje" zamišljenega besedila v zapisano besedilo. **Pisanje** je zavestno dejanje učenca pisca, ki pisno tvori besedilo s sredstvi pisnega jezika. **Pisne sposobnosti** so tiste sposobnosti za pisanje besedil, ki so sestavljene iz poznavanja pisnega procesa. **Pisne strategije** so vrsta pisnih sposobnosti, ki učencu pomagajo pri fazah tvorjenja besedila. S poznavanjem in uporabo pisnih strategij učenec pisec postopno in sistematično razvija pisne sposobnosti. **Pisni model je vzorec zgradbe pisnega procesa**, ki je **sestavljen iz pisnih dejavnikov, dolgoročnega spomina pisca in faz tvorjenja. Tvorjenje besedil sestoji iz dveh medosebnih dejanj**, ki ju opravljata različni osebi: prva oseba (učenec, pisec) in druga oseba (učitelj ali sošolci, vrstniki)". (Blažič, 2003: 230)

Oglejmo si najprej **PISNE DEJAVNIKE** kognitivnega modela šolskega pisanja:

	<b>Definicije</b>
<b>1. Pisni dejavniki</b>	Pisni dejavniki <b>SO</b> tisti dejavniki, ki jih učenec pisec upošteva v pisnem modelu.
<p><b>Okoliščine pisanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ učenec pisec (učenec, ki tvori besedilo)</li> <li>▪ naslovnik (učitelj ali sošolci ali vrstniki ali drugi sprejemniki)</li> <li>▪ kraj (šola ali šolsko pisanje ali domače šolsko pisanje)</li> <li>▪ čas (blokura ali projektno pisanje)</li> </ul> <p><b>Cilj pisanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ neposreden način izražanja (uporaba nanizovalne strategije)</li> <li>▪ posreden način izražanja (uporaba pretvorbne strategije)</li> </ul> <p><b>Tema (pisanja)</b></p> <p><b>Način izražanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ustno tvorjenje → govorno besedilo (govorno besedilo, igra vlog, dramatizacija)</li> <li>▪ slikopisno tvorjenje → slikopisno besedilo → besedne in nebesedne prvine (piktogrami, slikopis, strip, ilustracije)</li> <li>▪ pisno tvorjenje → pisno besedilo</li> <li>▪ pisni jezik → besedne prvine</li> </ul> <p><b>Prenosnik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ slušni</li> <li>▪ vidni</li> </ul> <p><b>Besedil</b></p> <p><b>O</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ izdelek pisnega procesa, ki nastaja pri govornem, slikopisnem in pisnem tvorjenju</li> </ul>	<p><b>Okoliščine pisanja</b> so dejstva, ki vplivajo na potek pisanja.</p> <p><b>Cilj pisanja</b> je sistematično razvijanje pisanja z usmerjenimi dejavnostmi.</p> <p><b>Tema pisanja</b> postane vsebina besedila.</p> <p><b>Način izražanja</b> je način upovedovanja misli.</p> <p><b>Prenosnik</b> je način prenosa ali pretvarjanja misli v slušno ali vidno podobo.</p> <p><b>Besedilo</b> je izdelek pisnega procesa.</p>

**Ob tabeli, ki opredeljuje dejavnike pisanja, velja posebej poudariti, da uporablja kognitivni model pisnega procesa besedo PISANJE v pomenu TVORJENJE BESEDILA, torej ne le v bralno-pisnem kanalu, ampak tudi v govorno- poslušalskem kanalu.**

**In ne le to: pod besedo PISANJE BESEDILA razume tudi izražanje v nebesednem kodu, kot npr.: ustvarjanje risbe ali glasovno-gibalno-jezikovno "besedilo" pri igri vlog ....**

Kognitivni model šolskega pisanja natančno opredeljuje **FAZE TVORJENJA** ustvarjalnega in poustvarjalnega besedila:

<p><b>II. Faze tvorjenja</b></p>	<p>Faze tvorjenja so osrednji del kognitivnega pisnega modela.</p>
<p>Dejavnosti <b>V FAZI NAČRTOVANJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>upoštevanje pisnih dejavnikov</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ upoštevanje pisne naloge</li> <li>▪ upoštevanje teme</li> <li>▪ upoštevanje naslovnika</li> <li>▪ upoštevanje navodil</li> <li>▪ upoštevanje nastajajočega besedila</li> </ul> </li> <li>▪ <b>dolgoročni spomin pisca</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ poznavanje teme</li> <li>▪ poznavanje naslovnika</li> <li>▪ poznavanje pisnih vzorcev</li> </ul> </li> <li>▪ <b>produciranje idej</b></li> <li>▪ <b>organiziranje</b></li> <li>▪ <b>postavitev ciljev</b></li> </ul>	<p>Načrtovanje je prva faza tvorjenja besedil, v kateri učenec pisec načrtuje pisanje, tako da izdela načrt (miselni vzorec, vsebino in besedilno vrsto).</p> <p>Dolgoročni spomin so tiste informacije, ki jih učenec pisec priključuje ob določeni temi, naslovniku in besedilni vrsti.</p> <p>Podfaze faze načrtovanja so produciranje idej, organiziranje in postavitev ciljev.</p>
<p>Dejavnosti <b>V FAZI PRETVARJANJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pretvarjanje zamisli v pisni jezik</li> <li>▪ priklic informacij iz spomina</li> <li>▪ priklic pisnih vzorcev iz spomina</li> <li>▪ upovedovanje zamišljenega besedila</li> <li>▪ usklajevanje informacij iz spomina s temo, naslovnikom in besedilno vrsto</li> </ul> <p>Dejavnosti <b>V FAZI PREGLEDOVANJA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pregledovanje osnutka</li> <li>▪ branje osnutka</li> <li>▪ vrednotenje osnutka</li> <li>▪ urejanje osnutka</li> <li>▪ primerjava med zamišljenim in napisanim besedilom</li> <li>▪ ugotavljanje skladnosti</li> <li>▪ usklajevanje zamišljenega in napisanega besedila</li> </ul>	<p>Faza pretvarjanja je osrednji del faz tvorjenja, v kateri učenec pisec pretvarja zamisli v pisno besedilo □ pisno izražanje misli.</p> <p>Pregledovanje je tretji del faze tvorjenja, v katerem učenec pisec pregleda, bere, vrednoti in ureja osnutek □ zapisano besedilo.</p>

Opisu faz tvorjenja poustvarjalnega in ustvarjalnega besedila je treba dodati še troje:

1. Otrokom moramo dati dovolj časa, da opravijo vse tri faze. Ustvarjalnost ni nekaj, kar bi lahko kdor koli sprožil zlahka, kot bi pritisnil na gumb. Ustvarjalnost potrebuje svoj čas. In deluje po opisanih zakonitostih. Ustvarjanje poustvarjalnih besedil preprosto potrebuje vse opisane faze, nobene izmed njih ni mogoče preskočiti.

2. Ko govorimo o fazi pregledovanja, mislimo na proces primerjanja nastalega besedila **v primerjavi s tem, kar je otrok želel** povedati, ustvariti, izraziti. V tem delu še ne govorimo o pravopisni natančnosti. Kot odrasli tudi otroci potrebujejo vso svojo miselno energijo za ustvarjalni oz. poustvarjalni proces. Seveda ni dvoma, da morajo kasneje svoje besedilo tudi pravopisno urediti. A to bodo storili takrat, ko se bodo do svojega besedila lahko vsaj nekoliko čustveno distancirali: morda jutri ali doma in nato naslednji dan v šoli. Vsekakor pa po tem, ko bodo svoje besedilo, svojo idejo nekemu predstavili.

3. In tako smo pri tretji □ bistveni lastnosti faze poglobljanja literarnoestetskega doživetja mladinskega literarnega besedila: **otroci morajo imeti priložnost, da svojo stvaritev predstavijo naslovniku. In to priložnost morajo imeti vsi učenci, saj je le tako njihovo ustvarjanje osmišljeno. Na tej točki se smiselno povezujeta kognitivni model pisanja in literarnodidaktični korak poglobljanja doživetja, saj je eden bistvenih elementov kognitivnega modela šolskega pisanja, da vidi tvorjenje besedil kot proces "dveh medosebnih dejanj**, ki ju opravljata različni osebi: prva oseba (učenec, pisec) in druga oseba (učitelj ali sošolci, vrstniki)". (Blažič, 2003: 230)

Otrok lahko torej svojo poustvarjalno/ustvarjalno stvaritev predstavi učitelju ali sošolcem. Le da je različica z učiteljem v razredu težko izvedljiva, saj je učitelj le eden, otrok pa veliko. Da bi zagotovili predstavitev in podoživljanje lastne stvaritve vsakemu učencu, izberemo **didaktično obliko**

□ **dela v dvojicah**: otroka naj drug drugemu prebereta, kaj sta napisala, drug drugemu naj pokažeta svojo risbo, strip, ki sta ga ustvarila, niz ilustracij, ki jih je treba nato še govorno dopolniti in povedati košček zgodbe, ki jih dopolnjuje, drug drugemu naj prebereta, kako si predstavljata, da je katera od njunih "književnih" oseb kaj rekla ...

□ Lahko pa sedejo **po štirje otroci v skupino** in nato drug drugemu preberejo (predstavijo), kar so ustvarili. Šele nato, če to želimo, se lahko v skupini odločijo, ali bodo katero izmed stvaritev (po navadi samo eno) predstavili še drugim sošolcem. A ta faza ni več nujno potrebna. Otroci imajo dovolj "občinstvo" štirih prijateljev. Pravzaprav več kot dovolj, saj je predstavljane pred razredom za plašnejše učence velikokrat močno stresno in se ob njem počutijo preveč izpostavljene.

□ Otroke lahko razdelimo v **skupine, v katerih je toliko učencev, kolikor je oseb, ki jih potrebujemo za dramatizacijo ali igro vlog**, nato pa lahko vsaka izmed skupin dela v svojem kotičku ali opravijo dramatizacijo v obliki namiznega gledališča.

Kakor koli že ravnamo, pomembno je, **da se otroci čutijo varni, in to, da ima ustvarjalni proces vsakega otroka svojega naslovnika.**

Poznavanje faz poustvarjalnega in ustvarjalnega procesa ustvarjanja besedil in zagotavljanje dovolj časa, da otroci brez hitenja opravijo vsako izmed njih, pa ni vedno dovolj. Pogosto ustvarjalni

proces ne teče tako gladko, kot je opisan v literaturi. Pogosto se kje zatakne in takrat se zdi, da se je popolnoma prekinil. V teh primerih je dobro poznati pisne strategije v fazah tvorjenja besedila. Dobro jih je poznati, če si učitelj, ker lahko tako pokažeš učencem, kako čez čeri (po)ustvarjalnega procesa, in dobro je, če jih poznaš kot učenec, ker si boš z njimi lahko pomagal takrat, ko ne bo pri roki učitelja, ki ti bi pomagal, če se ti bo kdaj zataknilo in boš pred belim listom papirja grizel svoj svinčnik.

Oglejmo si, kaj o pisnih strategijah pravi kognitivni model šolskega pisanja:

<p><b>III. Uporaba pisnih strategij v fazah tvorjenja</b></p>	<p>Pisne strategije so vrsta pisnih sposobnosti, ki učencu piscu pomagajo pri fazah tvorjenja besedi. S poznavanjem in uporabo pisnih strategij učenec pisec postopno razvija pisne sposobnosti.</p> <p>Pisanje je naučen proces pretvarjanja misli v zapisano besedilo, ki zahteva podporo in razvoj miselnih sposobnosti.</p>
<p>Načrti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. načrt dela</li> <li>. načrt upovedovanja ali izražanja</li> <li>. načrt faz tvorjenja</li> </ul> <p>Pisne strategije v fazi načrtovanja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. asociogram</li> <li>. ključne besede</li> <li>. možganska nevihta</li> <li>. nizanje idej</li> <li>. oblikovanje naslovov ali konkretizacija naslovov</li> <li>. pomensko drevo</li> <li>. razvijanje teme</li> <li>. razvijanje zgodbe</li> <li>. tematsko jedro</li> </ul> <p>Pretvarjanje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. odmisлити ovire</li> <li>. razdelitev večjih problemov na manjše</li> <li>. postaviti prednostne naloge</li> <li>. ponotranjanje pisnega procesa</li> <li>. načrtovanje</li> </ul> <p>Pregledovanje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ branje (vrednotenje)</li> <li>▪ urejanje</li> <li>▪ primerjanje</li> <li>▪ ugotavljanje</li> </ul>	<p>Kognitivna teorija pisanja pojmuje pisanje kot proces, sestavljen iz podprocesov, ki je ciljno voden in odprt (rekurziven).</p> <p>Pisne sposobnosti razvijamo tako, da bogatimo stvarno ali književno ali pisno znanje učencev (učenci poslušajo, berejo, ustno in pisno tvorijo besedila z različnimi temami in v različnih besedilnih vrstah (neumetnostna stvarna in umetnostna □ domišljajska besedila), in sicer tako, da postopno in sistematično razčlenjujejo književna besedila, ki se zaključijo s tvorjenjem ob zgladu.</p>

▪ usklajevanje zamišljenega z zapisanim besedilom	
---	--

(Blažič, 2003)

Kognitivni model šolskega pisanja nedvomno pomembno **osvetljuje proces ustvarjanja in poustvarjanja besedil v fazi poglobljanja literarnoesteskega doživetja** in nam daje možnost, da v tem procesu kot učitelji ravnamo didaktično pravilno, torej tako,

- da bo otrok ob (po)ustvarjanju besedila razvijal svojo domišljjsko zmožnost,
- da bo razvijal izbrani segment recepcijske zmožnosti in
- da bo poglobljal literarnoestetško doživetje mladinskega literarnega besedila, ki smo ga brali pred (po)ustvarjanjem, k čemur je v prvi vrsti usmerjeno današnje poglobljanje doživetja.

Vendar pa samo poznavanje kognitivnega modela šolskega pisanja še ne daje odgovora na vprašanje, **KATERO OBLIKO tvorjenja poustvarjalnega ali ustvarjalnega BESEDILA, KATERO PRODUKTIVNO LITERARNODODAKTIČNO METODO IZBRATI** za razvijanje katerega segmenta recepcijske zmožnosti in katero produktivno literarnodidaktično metodo izbrati, da bo vodila v kar največji možni meri v poglobljanje literarnoesteskega doživetja izbranega mladinskega literarnega besedila.

Odgovor na vprašanje ni lahek in ne enoznačen: **odbrati je pač treba glede na bistvo, smisel, sporočilo, formo, pripovedni postopek ... literarnega besedila, ki ga pri pouku beremo, in glede na literarnoreceptijski (funkcionalni) cilj, h kateremu smo naravnali branje in interpretacijo izbranega mladinskega literarnega besedila.** Odgovorov, kako kaj dosežemo, je torej neskončno mnogo. A komunikacijska literarna didaktika mladinske književnosti je vendarle oblikovala nekakšen vzorec **s katerimi produktivnimi književnodidaktičnimi metodami lahko pripomoremo k usvajanju katerega izmed literarnoreceptijskih ciljev.**