

2 Interdisciplinarnost didaktike mladinske književnosti

V prvem poglavju smo se odločili, kaj želimo narediti. Povedali smo, **kaj je didaktika mladinske književnosti**, in določili, **kateri so njeni cilji**. In sedaj seveda sledi vprašanje, ali imamo na voljo vse, kar potrebujemo za odgovor na vprašanje, **kako doseči cilje didaktike mladinske književnosti**.

Kaj torej potrebujemo?

Če želimo doseči cilje, ki si jih zadaja didaktika mladinske književnosti, moramo najprej priznati, da didaktika mladinske književnosti ni samozadostna. Kot večina specialnih didaktik je namreč tudi didaktika književnosti interdisciplinarna veda, "ker pri raziskovanju in opredeljevanju svojih interesnih področij (ciljev, vsebin, metod, okoliščin in udeležencev, tj. pojmov, kot so npr. književnost, učenec, branje, učitelj, pouk, znanje ...) izhaja iz več disciplin, zlasti iz tistih, ki so za določene pojme matične, in se z njimi s svojega vidika ukvarja tudi sama". (Krakar Vogel, 2004: 11)

Ker je torej didaktika mladinske književnosti interdisciplinarna veda, je to, kar potrebujemo, najprej znanje o

- tem, **ali beremo/sprejemamo/procesiramo vsa besedila na enak način,**
- tem, **kako beremo/sprejemamo/procesiramo literarna besedila,**
- tem, **kako beremo/sprejemamo/procesiramo mladinska literarna besedila,**
- tem, **kako bere/sprejema/procesira mladinska literarna besedila otrok,**
- in o tem, kaj storiti, da bo otrokovo branje/sprejemanje/procesiranje vse spretnejše, torej, **kako razvijati otrokovo zmožnost recepcije mladinskega literarnega besedila** in s tem **otrokovo recepcijsko zmožnost nasploh.**

Pa to še ni vse. Didaktika mladinske književnosti je zares kompleksna interdisciplinarna veda, zato potrebujemo za doseganje njenih ciljev vsaj še znanje literarne teorije in literarne teorije mladinske književnosti, poznati moramo kanonsko in sodobno mladinsko književnost, potrebujemo znanje s področja razvojne psihologije in psihologije spoznavanja, znanje s področja pedagoške psihologije, pedagogike in seveda didaktike.

Vsega tega (potrebne) znanja seveda ne bo mogoče najti v **didaktiki mladinske književnosti**, saj je obseg knjige omejen. A prvim petim sklopom znanja, tistim, ki osvetljujejo, ali beremo vsa besedila enako, kaj se dogaja, ko beremo literarna besedila, kaj, ko beremo mladinska literarna besedila, kaj se dogaja, ko bere mladinska literarna besedila otrok te ali one starosti, ter seveda to, kako urediti, da se bo otrokova recepcijska zmožnost razvijala, tem sklopom znanja pa se moramo posvetiti nekoliko pozorneje.

Začnimo torej po vrsti!

2.1 ALI BEREMO/SPREJEMAMO/PROCESIRAMO VSA BESEDILA NA ENAK NAČIN

Branje seveda ni enako branju!

Različni tipi besedil zahtevajo različne pristope – tako imenovane **bralne strategije**.

In **bralne strategije za branje umetnostnih besedil so drugačne od bralnih strategij za branje neumetnostnih besedil**, ali drugače rečeno: branje Kosovelovih in Župančičevih pesmic ne pripomore kaj prida k temu, da bi otrok bolje bral in natančneje razumel, kaj zahtevajo od njega matematične besedilne naloge, in obratno: branje navodila, kako se igramo človek, ne jezi se, ne prispeva kaj bistveno h globljemu doživljanju lirске pesmi.

Kaj torej mislimo, ko govorimo o **razviti zmožnosti branja neumetnostnih besedil?**

Zagotovo ne le tega, da bralec bere "gladko in tekoče", ampak predvsem to, da bralec razume, kar bere. Razvita zmožnost branja neumetnostnih besedil pomeni, da zaznava bralec besedilne informacije in da jih je sposoben povezovati v smiselno pomensko celoto – smiselno glede na notranjo logiko samega besedila in smiselno glede na njegovo relevantno miselno shemo. Bralec si ob branju (še bolje: pred branjem!) priključuje v spomin, kaj o temi, o kateri bere, že ve. Med branjem nato *utrjuje* znano (ugotavlja, da je *to* takó že vedel), shemo *dopolnjuje* (podatke, ki jih dotlej ni poznal, svoji shemi dodaja) in jo po potrebi *popravlja* (če je imel o problemu ali delu problema do tedaj napačne predstave, sedaj ugotovi: »Aha, to ni tako, kot sem mislil, to je vendar tako, kot piše tule!« – in svojo miselno shemo popravi). Bralna strategija (neumetnostnega) besedila torej predvideva, da si bo bralec prebrano tudi zapomnil, da si bo le-to po potrebi kasneje ponovno priklical v spomin in da bo podatke (znanje), ki jih (ga) je pridobil z branjem, ko bo to potrebno, uporabil pri reševanju problemov.

To pa še ni vse, kar je treba vedeti. Doslej smo namreč govorili le o zmožnosti branja neumetnostnih besedil. Toda **to zmožnost** je seveda **mogoče razviti**. Razvita zmožnost branja neumetnostnih besedil pa ne pomeni le tega, da bralec **razume več**, ampak tudi to, da **bralec porabi** za črpanje potrebnih informacij **kar najmanj bralne energije in kar najmanj časa ...** In zato je razvijanje zmožnosti branja neumetnostnih besedil usmerjeno npr. v odpravljanje regresije (v to, da bralec ob branju ne bi z očmi begal nazaj po besedilu), v izkoriščanje preobilja (v spretnost, s pomočjo katere bralec izpusti, oz. le bežno preleti tiste dele besedila, ki zanj v danem trenutku niso pomembni, ker ne prinašajo ničesar novega, ker gre za ponavljanje informacij ali npr. za razlago pojmov, ki jih sam ne potrebuje). Zaznati le tisto, kar potrebuje in (s kotičkom očesa, t. i. perifernim vidom) preleteti (za trenutne potrebe) odvečne dele besedila, je torej cilj, h kateremu morajo biti usmerjene vaje za pridobivanje čim večje spretnosti pri branja neumetnostnih besedil.

In kaj mislimo, ko govorimo o razviti **zmožnosti literarnoestetskega branja?**

Literarnoestetsko branje se močno razlikuje od branja neumetnostnih besedil. Ob branju literature seveda

- o ne gre za to, da bi s čim manj napora prišli do ravno pravega števila informacij (razen seveda, če ne beremo s pragmatično motivacijo: če opazujemo literarno delo zato, da bi npr. napisali »šolski esej«, »domače branje«, oz. če se pripravljamo na spraševanje),
- o niti ne gre za to, da bi npr. pustolovski roman prebrali čim hitreje (in se zato izogibali regresivnim gibom z očmi, zavestno izkoriščali periferni vid in predvsem pazili, da ne bomo ozvočali – ker bo tako početje zmanjšalo tempo našega branja na največ 200 do 300 besed na minuto),
- o in predvsem ne gre za to, da bi izpuščali manj bistvene, po našem trenutnem mnenju odvečne informacije (kot npr. opise razpoloženj, pokrajin ...).

To preprosto ne gre, saj v literarnem delu ni preobilja – vsak izraz, vsaka beseda predstavlja v njem enkratno, neponovljiv izraz avtorjevega izpovednega hotenja, izraz, ki ga ni mogoče nadomestiti z nobenim drugim izrazom. In razvita sposobnost literarnoestetskega branja pomeni prav zaznavanje in prepoznavanje te enkratnosti in lepote, povezane z njo.

Razvita zmožnost literarnoestetskega branja je torej zmožnost

- o **zaznavanja čim večjega števila besedilnih signalov** in
- o zmožnost, da bralec to, kar bere, dopolnjuje s svojo lastno izkušnjo, da v literarnem besedilu ugleda košček sebe, svojega sveta, svojega razmišljanja in svojega hotenja, zato da bi lahko na ta način intenzivneje zaznal, razumel in doživel tisto, kar bi lahko imenovali košček avtorjevega sveta, avtorjevega razmišljanja in avtorjevega hotenja.
- o Skratka, razvita zmožnost literarnoestetskega branja pomeni, da je bralec zmožen vstopiti v dialog z literarnim besedilom in tako ustvariti literarnoestetsko doživetje. Le-to pa je vrednota samo po sebi – in zato nekako ni logično, da bi želeli, naj otrok/bralec pravljico, pesem, povest prebere v čim krajšem času, saj bi to ne nazadnje pomenilo, da želimo, naj literarnoestetsko doživetje, torej občutek lepega in prijetnega, traja čim krajši čas.

Razvita zmožnost branja neumetnostnih besedil in razvita zmožnost branja literarnih besedil se potemtakem močno razlikujeta, zato ni vseeno, katero izmed njiju bomo uporabili za branje katerega besedila. Nadvse smotno je namreč, **če za branje posameznih besedilnih vrst neumetnostnih besedil uporabimo katero izmed primernih bralnih strategij** za branje tovrstnega besedila (in seveda je najbolje, če je izbor bralne strategije čim bolj povezan z motivacijo, ki nas je privedla k branju). Enako pomembno pa je, da **za branje literarnega besedila uporabimo katero izmed bralnih strategij za branje literature**. Le tako bomo namreč lahko sestavili pomen literarnega besedila in konstituirali literarnoestetsko doživetje.

Ker torej branje ni enako branju in ker se bralne strategije za branje neumetnostnih besedil pomembno razlikujejo od bralnih strategij za branje literarnih besedil, razvijamo v šoli

ene in druge. V okviru didaktike mladinske književnosti pač tiste, ki se zdijo primerne za branje/poslušanje/procesiranje/recepcijo mladinskih literarnih besedil.

2.2 KAKO BEREMO/SPREJEMAMO/PROCESIRAMO LITERARNA BESEDILA

Kadar v okviru književne didaktike mladinske književnosti govorimo o branju, seveda hočemo več kot le spretnost relativno hitrega in tekočega prevajanja (pretvarjanja) iz grafičnega v zvočni zapis. Ne gre nam le za »ozvočanje« zapisanega, saj zna to napraviti čisto vsak gramofon, kasetofon ali CD-predvajalnik. Toda tega, da bi vedeli, ali igrajo (pojejo) žalostno pesem, ali veselo, ljubezensko pesem, ali Kekčevo pesem, tega pa seveda ne znajo. In od njih tega tudi nihče ne pričakuje. Od otrok pa! Branje je proces, s pomočjo katerega se bralci s pomočjo spretnosti dekodiranja grafičnih znakov (črk) prebijamo do pomena tega, kar je zapisano. To pa pomeni, da razumemo, kar preberemo. No, izkušnja nas uči, da je stvari mogoče razumeti bolj ali manj, psihologija pa, da jih je mogoče razumeti do nižje ali višje stopnje razumevanja. Na tem mestu si moramo zastaviti vprašanje, **kaj pomeni, razumeti literarno besedilo?**

Včasih se zdi, da je v naših šolah že zmeraj živo prepričanje, da pomeni razumeti literarno besedilo, povedati, kaj je o njegovem pomenu rekla katera od literarnokritičskih avtoritet, ki so zapisale spremno besedo, ali to, kar je zapisano v literarnozgodovinskem učbeniku. Njihovo mnenje je namreč še vedno pogosto pravi odgovor na vprašanje, *kaj nam je hotel avtor povedati.*

Vprašanje, kaj nam je avtor hotel povedati, je v pogovoru o književnosti seveda nadvse pomembno vprašanje, a v okviru didaktike mladinske književnosti ga največkrat ne iščemo ne v spremni besedi in ne v literarni zgodovini, ampak tako, da skupaj z otroki *prisluhne* literarnemu delu in temu, *kaj nam (avtor v njem) pripoveduje*, ter temu, *kako je ta pripoved v nas izzvenela in kakšne sledove je pustila*. To pa pomeni, da **sloni didaktika mladinske književnosti na tistih razmišljanjih o bistvu in učinkovanju literarnega besedila, ki se ne osredotočajo le na proces produkcije besedila (najpogosteje poimenovano kot *ustvarjalni proces*) in na literarno umetnino kot rezultat tega ustvarjalnega procesa – ampak dojemajo *proces branja in razumevanja literarne umetnine* kot vzajemno prizadevanje tistega, ki bere, in tega, kar je nastalo, ko je avtor zaključil ustvarjalni proces.**

Oglejmo si torej omenjena teoretična izhodišča, na katerih sloni literarnorecepcijski komunikacijski model didaktike mladinske književnosti: Za začetek se bomo nekoliko posvetili H. R. Jaussu in konstanški šoli **RECEPCIJSKE ESTETIKE**. (Jauss, 1978)

Prepričanje, da je lahko razumevanje literarnega besedila dobro, nekoliko manj dobro ali celo zelo nespretno, je staro, kot je staro razmišljanje o literaturi. Vendar se je skorajda do nedavnega zdelo, da **je** nekaj, čemur bi lahko rekli *razvita zmožnost razumevanja literarnega dela* – in da je rezultat srečanja take zmožnosti pomen literarnega besedila, ki je karseda

blizu tistemu, kar razumemo pod oznako »(edini) pravi pomen«. Toda H. R. Jauss je nenadoma uvidel, da so s tem »(edinim) pravim pomenom« težave. Ob branju literarnozgodovinskih študij o kanonskih besedilih je namreč opazil, da so literarni zgodovinarji in literarni kritiki v različnih obdobjih Goethejevega Fausta brali in o njem pisali na različne načine. In vse te študije so pisali ljudje, ki jim ni bilo mogoče oporekati *razvite zmožnosti razumevanja literature*. Razlog za različne pomene, ki so nastali ob branju istega besedila, je bilo torej treba iskati drugje: besedilo je bilo isto, zmožnost razumevanja literature podobna – najočitnejša razlika so bili različni bralni položaji, v katerih so nastali tako različni besedilni pomeni, torej čas, doba, v kateri so bralci brali. Na tem mestu je v razmišljanje o pomenu literarnega besedila prodril bralec in njegov način branja, razumevanja in procesiranja literarnega besedila. Postalo je jasno, da nam klasična literarna zgodovina ne more povedati o literaturi in njenem pomenu vsega, kar bi si želeli vedeti. Resnični karakter literarnega dela je namreč mogoče videti le kot vzajemno delovanje **besedila** in procesa branja besedila, njegove **receptije**. To konvergenco vidi recepcijska estetika kot dinamično strukturo, ki jo je mogoče dojemati le v zgodovinski spremenljivosti njenih konkretizacij.

Receptijska estetika deli te konkretizacije na

delovanje kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z **besedilom**, in na

receptijo kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z **bralcem**.

Pri tem predvideva delovanje nekega umetniškega besedila "pomen", ki ga ponuja besedilo, in bralčevo receptijo le-tega. Dialoški karakter konstituiranja pomena predvideva v procesu estetske izkušnje posredovanje na ravni forme in na ravni pomena. Predvideva, da ima literarno besedilo takó **umetniško vrednost** kot tudi vrednost **odgovora**. Takó nam delo iz preteklosti še vedno nekaj pove, če njegova forma (ki nima le pragmatične funkcije, da priča o nekem času) omogoča, da pomen, ki ga razumemo kot implicitni odgovor, s pomočjo katerega nam delo govori, ostane odprt, na ta način sodoben, neodvisen od sprememb časa.

Proces delovanja in receptije umetniškega dela predstavlja dialog med nekim sedanjim in nekim minulim subjektom, dialog, v katerem minuli subjekt lahko sedanjemu nekaj pove, tako kot da bi bilo to rečeno *prav njemu*. Sedanji subjekt izve odgovor, impliciran v minulem odgovoru, in ga spozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje.

Na mesto **dela kot nosilca oziroma pojavnne forme resnice** stopa torej progresivna **konkretizacija pomena**, ki se konstituira v konvergenci besedila in receptije dane strukture umetniškega dela ter receptije, ki ga osvaja. Produktivna in receptivna stran estetske izkušnje sta v dialektičnem odnosu. Ni namreč dela brez njegovega delovanja, delovanje pa predvideva receptijo. Po drugi strani pa mnenje bralcev pogojuje avtorjevo produkcijo.

Analiza bralčeve literarne izkušnje mora po Jaussovem mnenju obsegati obe strani relacije bralec : besedilo → to pomeni: delovanje in receptijo, saj gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta. Na tem mestu uvaja recepcijska estetika termin **obzorje pričakovanja**,

ki je povezano z bralčevimi življenjskimi izkušnjami, in ugotavlja, da je treba stik z besedilom obvezno opazovati le na tej točki.

Bralec lahko razume delo samo do tiste mere, do koder je njegovo obzorje pričakovani sposobno sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje literarna umetnina.

Vedênje v zvezi z besedilom je vedno sočasno aktivno in receptivno. Bralec lahko *stori* tako, da neko delo spregovori. To pomeni, da lahko **potencialni pomen dela konkretizira v sodobni pomen samo do tiste mere, do katere v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje predrazumevanje sveta in življenja**. To predrazumevanje pa obsega njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu horizontu interesov, želja, potreb in izkušenj.

Jauss pravi, da se lahko stapljanje pomenskega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanja realizira ali **spontano** (ob uživanju zaradi izpolnjenih pričakovanj in olajšanju, ker se je bralec za trenutek rešil prisile in monotone vsakdanjosti, ob sprejemanju odprte možnosti za identifikacijo in ob potrditvi izkušenj) ali **refleksivno** (ko je povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, odkrivanjem pripovednega postopka, ko bralec najde odgovor na neko razmišljanje, kar je spodbujeno z impulzom v delu, in ko osvaja ali zavrača tradicijo v okviru lastnega vidnega polja pričakovanj). (Jauss, 1978).

V prvem in v drugem primeru pa gre za dialog, komunikacijo med bralcem in besedilom.

Taisti dialog je zanimal še nekoga na konstanški univerzi, Wolfganga Iserja. Drugače kot pri Jaussu je pri Iserju v ospredju pozornosti predvsem literarno delo ali, bolj natančno rečeno, vse **tisto, s čimer delo nagovarja bralca oziroma deluje nanj in ga s tem usmerja**. (Dolinar, 2001: 364)

»Pri branju prihaja do interakcije med strukturo in sprejemnikom literarnega dela, ki je bistvena za vsako literarno delo,« opozarja Iser. (Iser, 2001: 40) **Literarno delo ima dva pola**, ki bi ju lahko poimenovali **umetniški in estetski**, pri čemer **umetniški** označuje besedilo, ki ga je ustvaril avtor, **estetski pa konkretizacijo, ki je bralčevo delo**. Takšna polarnost pomeni, da literarno delo ni izključno identično niti besedilu, niti njegovi konkretizaciji, ampak je nekaj vmes med obojim:

Je več kot besedilo,

- ker dobi svoje življenje šele v konkretizaciji
- in ker tudi konkretizacija ni povsem brez dispozicij, ki jih vnašajo vanjo bralec.

Toda, na drugi strani: šele besedilo omogoči, da se te (bralčeve) dispozicije aktivirajo.

Mesto literarnega dela je torej tam, kjer besedilo in bralec konvergirata. Tega pa ni mogoče reducirati niti na realnost besedila niti na dispozicije bralca. (Iser, 2001: 40)

Elementarni pogoji interakcije med bralcem in literarnim besedilom temeljijo v strukturah besedila. Le-te pa so nenavadne narave: čeprav so strukture besedila, svoje funkcije ne izpolnijo v besedilu, temveč šele v afekciji bralca ... (Iser, 2001: 41), iz tega pa sledi, da je treba staro vprašanje, kaj pomeni določena pesnitev, drama ali roman, zamenjati z vprašanjem, **kaj se dogaja z bralcem, ko z branjem priključuje v življenje to pesnitev, dramo ali roman.** (Iser, 2001: 43)

Odgovor na tako zastavljeno vprašanje ni preprost. Pravzaprav je več kot zahteven, saj ga strokovnjaki iščejo še danes. Iser je poskusil takole: Besedilne strukture sicer usmerjajo potek dožemanja, vendar ga ne nadzirajo popolnoma. Predmetnost, ki jo ustvari fikcijsko besedilo, nima tiste vsestranske določenosti, kot jo imajo realni predmeti – ima neke nedoločenosti. Te pa ne predstavljajo manjka, ampak utelešajo elementarne komunikacijske pogoje, ki omogočajo udeležnost bralca pri uresničitvi intencije besedila. (Iser, 2001: 46) Besedilne strukture in strukturirana dejanja sta torej dva pola v komunikacijski situaciji, katere uspeh je odvisen od tega, v kakšni meri se besedilo uveljavi kot korelat bralčeve zavesti. Iser govori o **prenosu v bralčevo zavest** in opozarja, da ga strokovnjaki pogosto obravnavajo, kot bi ga povzročilo izključno besedilo – in sočasno nadaljuje, da se ta prenos – četudi ga sproža besedilo – posreči le, če uporablja dispozicije zavesti, se pravi bralčeve dispozicije dožemanja in obdelovanja ... Avtorju in bralcu je torej skupna **igra domišljije**, ki ne bi uspela, če bi bilo besedilo zamišljeno kot kaj več kot niz pravil igre. Branje postane užitek šele, ko je pomembna naša produktivnost, to je takrat, ko besedila ponujajo bralcu možnost, da vključi v igro tudi svoje zmožnosti. (Iser, 2001: 171 –173)

2.3 KAKO BEREMO/SPREJEMAMO/PROCESIRAMO MLADINSKA LITERARNA BESEDILA ali RECEPCIJA MLADINSKE LITERATURE

Kot vsako literarno delo ima tudi mladinsko literarno delo **dva pola**, po Iserju: **umetniškega in estetskega**, in tudi pri mladinskem literarnem besedilu **umetniški pol** označuje besedilo, ki ga je ustvaril avtor, **estetski pa konkretizacijo, ki je bralčevo delo.** Konkretizacije pomenov literarnih besedil so enkratne in neponovljive, saj v dialog z besedilom vsakič vstopa bralec z drugačnim obzorjem pričakovanj (tudi v primeru, ko gre za istega bralca, saj je ob ponovljenem branju, tudi če le-to sledi neposredno prvemu srečanju z besedilom, **prvo literarnoetstesko doživetje že del bralčevega obzorja pričakovanj**, medtem ko ga ob prvi recepciji tam še ni bilo!). Teoretično to pomeni, da je pomenov istega literarnega besedila neskončno veliko, saj je neskončno število obzorij pričakovanj. In vendar je mogoče konstituirane pomene, ki nastanejo v recepcijskih situacijah, do neke mere razvrščati na tipološke skupine. Kot je na primer storil Jauss, ko je govoril o spontanem in razvitem stapljanju pomenskega polja besedila in obzorij pričakovanj različnih bralcev. Na

podoben način lahko opazujemo, **kaj se dogaja, ko se različna obzorja pričakovanj prekrivajo s pomenskimi polji mladinskih literarnih del.** Pravzaprav je to vprašanje iz literarnoreceptijskega zornega kota še posebej zanimivo, saj mladinsko književnost včasih berejo odrasli bralci, drugič pa so njeni bralci otroci. Tudi v šoli. Tam je zadeva sploh še posebej zanimiva, saj bereta mladinsko literarno delo sočasno učitelj – odrasli in učenec – otrok. Zato je vprašanje, kaj se dogaja ob recepciji mladinskega literarnega besedila, za didaktiko mladinske književnosti nadvse pomembno.

Recepcijo mladinskega književnega besedila bomo opazovali ob odlomku iz Andersenove Palčice:

	<p><i>... toda za to se hrošč sploh ni menil. Sedel je z njo na največji zeleni list drevesa, ji dal jesti medu iz cvetic in ji dejal, da je zelo ljubka, čeprav ni niti malo podobna kakšnemu hrošču. Pozneje so prišli vsi drugi hrošči, ki so stanovali na drevesu, ter ju obiskali. Ogledovali so si Palčico in gospodične hroščice so vihale tipalke in govorile:</i></p> <p><i>"Saj nima več kot dve nogi; to je grdo!"</i></p> <p><i>"Niti tipalk nima!" je dejala druga.</i></p> <p><i>"V pasu je vitka, fej! Videti je kot človek!" je dejala tretja. "Kako grda je!" so dejale vse hroščinje in vendar je bila Palčica zelo ljubka. To je spoznal tudi hrošč, ki jo je ugrabil. A ko so vsi drugi govorili, da je grda, je nazadnje to verjel tudi on in je sploh ni več maral, ter je dejal, da lahko odide, kamor hoče.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Andersen: Palčica</i></p>
--	--

Kako bodo ta odlomek razumeli otroci?

In kako ga bodo razumeli odrasli, torej učitelj?

Realizacija pomena literarne umetnine je sicer produkt vsakokratne konkretizacije, vendar je mogoče ob upoštevanju kognitivne, socialne in emocionalne zrelosti recipienta nastali pomen vendarle hipotetično predvidevati.

Oglejmo si najprej **otroško recepcijo**.

Ker je pomen literarnega besedila rezultat prekrivanja pomenskega polja besedila in bralčevega obzorja pričakovanj, posvetimo najprej nekaj pozornosti besedilu: Literarna teorija mladinske književnosti s tem v zvezi izpostavlja, da je **v mladinski književnosti v primerjavi z nemladinsko delež splošnosti, ki se v besedilu kaže kot pojavitev izrecnih splošnih sodb ali kot tesna povezanost sodb o posameznem z generično stvarnostjo, bistveno manjši.** Vzroki za tako prevlado posameznega nad splošnim v mladinski literaturi so neizoblikovanost pojmov in nezmožnost abstraktnega mišljenja pri otrocih kakor tudi manjša obveščenost o resničnosti. (Saksida, 1991)

To pomeni, da **bo učenec razumel** odlomek o hrošču in Palčici kot sporočilo o dogodku, v katerem (močnejši) hrošč ugrabi majhno (nemočno) Palčico in jo odnese na svoj dom, ne da bi pri tem pomislil na ubogega metulja, ki je, privezan na list, obsojen na smrt od lakote. Na ta način je hroščeva brezobzirnost dvakrat potrjena – in otrokova sodba o njem

trdnejša. Od hrošča, ki počne take reči, ni mogoče pričakovati nič dobrega. In to kljub temu da je hrošču Palčica všeč, kljub temu da hrošč na tem mestu še simpatizira z identifikacijsko figuro. To bi ga sicer nujno moralo kvalificirati za dobrega. A dokazov, da **ni dobra oseba** je preprosto preveč!

Potem se pojavijo še gospodične hroščice. Otrok bo po njihovem nastopu, predvsem po njihovem nadutem govorjenju ugotovil, da so "važne" in "hudobne", saj Palčico hote žalostijo.

To, da zdaj hrošču Palčica ne bo več všeč, se otrokom ne bo zdelo nič čudnega, nič obsojanja vrednega, saj takšna reakcija ustreza njihovemu lastnemu vedenju in čustvovanju. Igrača je lepa, če si jo želijo tudi drugi otroci. Če se zanjo ne zanima nihče, je tudi sami ne marajo.

Gre torej za **zbirko posameznih sodb, ki so pogojene z dometom otrokove socialne izkušnje in s stopnjo njegove kognitivne in emocionalne zrelosti.**

Drugače kot otrok pa bo **odrasli bralec** lahko te

	posamezne sodbe povezal z generično realnostjo, kar pomeni, da so (zanj) posamezne sodbe odsev oziroma zunanja (besedilna) manifestacija nečesa, kar v samem besedilu ni neposredno navzoče, ampak je prepuščeno bračevemu prepoznavanju. (Saksida, 1991)
--	--

Hrošč bo **za odraslega braleca** potemtakem posameznik, ki se utaplja v nasilju prevladujočega mnenja, individuum, ki tvega (zadnji?) poskus profiliranja lastnega (ekstravagantnega) okusa, dejanje, ki je usklajeno z njegovimi (podzavestnimi, zaradi socialne inkompatibilnosti zatrtimi) željami. Ta poskus ravnanja v skladu s samim seboj pa se konča že ob prvem soočenju z večinskim, povprečnim, tistim, ki vse meri samo po sebi, ki jemlje sebe za absolutno merilo vsega in ki vse, kar ne ustreza normam in merilom (število nog, obseg pasu), kot neustrezno, tretjerazredno z gnusom zavrže.

Temu se torej reče **povezovanje posamezne sodbe z generično realnostjo**. In **samo odrasli bralec lahko napravi to miselno** in čustveno operacijo.

Da lahko bralec aktualizira takšen (**odrasel**) pomen, pa so potrebne

- visoka stopnja poznavanja socialnega konteksta,
- zmožnost generalizacije in
- zmožnost abstraktnega mišljenja.

Ob recepciji mladinske književnosti nastajata torej dve vrsti besedilnih pomenov mladinskega literarnega besedila:

- o **otroški**, katerega bistvena značilnost je, da konkretno v literarnem besedilu razumejo na ravni konkretnega,
 - ker otrokom manjka izkušnja, o tem kako deluje svet,

- ker imajo omejeno sposobnost generalizacije in
 - ker nimajo sposobnosti abstraktnega mišljenja,
- o in **odrasli**, čigar bistvena značilnost je vrednotenje konkretnega v mladinskem literarnem besedilu kot odsev širše generične stvarnosti. Odrasli se pač zmeraj vprašajo, kaj jim hoče besedilo povedati o svetu. V ta namen uporabljajo miselna postopka generalizacije in abstraktnega življenja.

Kateri pomen mladinskega literarnega besedila je izhodišče didaktike mladinske književnosti?

Poglejmo, kaj pravi teorija mladinske književnosti.

No, ta si vprašanje zastavlja nekoliko drugače: Zanima jo namreč, **ali je odraslo branje res v skladu z avtorjevim namenom, z njegovim "pričakovanjem branja"** in če je, ali bi to pomenilo vprašljivost obstoja mladinske književnosti. Če bi se namreč kot pravi odgovor na vprašanje, ali je odraslo branje književnosti tisto pravo, ki ga je imel v mislih avtor, izkazala trditev, da je prav odraslo branje tisto pravo, bi namreč to pomenilo, da mladinska književnost ni nič drugega kot "degradirana književnost za odrasle", kot neuspešna realizacija avtorjevih teženj. Pravi namen take književnosti bi torej ne bila komunikacija med odraslim-piscem in bralcem-otrokom, ampak sta na obeh koncih sporočevalne verige odrasla človeka, medtem ko je otrokovo branje zgolj neobvezen dodatek k njenemu dvogovoru." (Saksida, 1991)

To pa seveda, kot ugotavlja v nadaljevanju Saksida, ne drži. **Intendirani bralec** (torej tisti, ki si ga avtor zamišlja kot svojega bralca, avtorjeva abstrakcija želja, potreb, načina razmišljanja, dožemanja in čustvovanja njegove publike, predstava, ki jo avtor potrebuje, da lahko oblikuje svojo pripoved, svoje sporočilo) **je v primeru mladinske književnosti brez dvoma otrok.**

In kako to vemo?

- Ker je mladinska književnost v prejšnjih obdobjih svojega razvoja **otroke** tako navdušeno vzgajala in jih priložnostno tudi izobraževala in
- ker sicer ne bi mogli razložiti infantilne **igrivosti** v sodobni književnosti za otroke, ki, po izjavah samih avtorjev, izvira iz "**estetske zavesti, ki govori z besedami otroštva ...**", in **infantilne pesniške naravnosti, "kakršna se izraža v čudenju in začudenju nad stvarmi in pojavi ..."**, kot zagotavljajo sodobni pesniki mladinske literature v svojih avtopoetikah. (Saksida, 1991)

In tako je torej **odraslo branje mladinske književnosti**, tisto, ki posamezne sodbe dviguje na raven splošnosti, ki v otroškem besedilu išče "višje pomene", **sicer dopustno, a glede na avtorjev namen neustrezno**, saj gre za **žanrski prenos iz mladinske v nemladinsko književnost**, ki pa je **glede na specifični obstoj in bistvo mladinske književnosti vprašljiv**. (Saksida, 1991)

Glede na vse povedano torej ni več dileme.

Za didaktiko mladinske književnosti je od dveh recepcij mladinske književnosti, ki nastajata pri pouku, **otrokova tista, ki je ustrežnejša, pravilnejša** in mora zato postati cilj didaktične komunikacije.

2.4 KAKO BERE/SPREJEMA/PROCESIRA MLADINSKA LITERARNA BESEDILA OTROK

ali

KAKO SE RAZVIJA OTROKOVA RECEPCIJSKA ZMOŽNOST

Zanimanje za vprašanje, **kaj se dogaja, kadar se srečujejo otroci in književnost**, sega globoko v začetek dvajsetega stoletja, če pa štejemo k temu zanimanju še idejo, da bi bilo mogoče otroke s pomočjo književnosti **mimogrede izobraževati in vzgajati**, je **veda o mladem bralcu**, tako se je do nedavnega imenovala, še veliko starejša. Na samem začetku ni bilo čisto jasno, katero znanstveno področje si sme lastiti pravico do preučevanja stika **bralec in književnost**. In tako so se zadeve lotevali kar vsi po vrsti:

- sociologi, ki so rekli, da je človekova senzibilnost za literaturo produkt okolja, v katerem živi mladi človek,
- psihologi, ki so rekli, da je bralni razvoj samo eden od vidikov človekovega osebnotnega razvoja,
- in pedagogi, ki so rekli, da nas mora zanimati predvsem to, kako je mogoče prek (s pomočjo) mladinske literature otroke izobraževati in vzgajati.

Danes vemo, da je za raziskovanje in opisovanje otrokovega recepcijskega razvoja potrebno znanje s področja psihologije in sociologije, ved, ki sta se tradicionalno zanimali za mladega bralca, poleg tega pa potrebujemo še znanje s področja literarne teorije, literarne teorije mladinske književnosti in seveda recepcijske estetike. **Psihologija** namreč opisuje otrokov osebnotni razvoj, v okviru tega pa zakonitosti njegovega kognitivnega, jezikovnega, emocionalnega in moralnega razvoja. Ti pa so z otrokovim recepcijskim razvojem neločljivo povezani. Sociologija opisuje, kako človek razvija svoje potenciale v različnih socialnih okoljih, torej tudi v primeru, ko je otrokovo okolje razvojno (kognitivno, jezikovno, **literarnoestetsko**) **stimulativno**, in v primeru, kadar otrokovo okolje ne daje nikakršnih spodbud oz. kadar razvoj celo zavira ("Kaj boš s knjigami, ali nimaš nobenega pametnega dela?"). Ker opisovanje recepcijskega razvoja temelji na spoznanju recepcijske estetike, da se lahko **dogaja** recepcija le v procesu produktivnega srečevanja **bralca in literarnega besedila**, ne moremo reči

ničesar o recepcijskem razvoju, ne da bi poznali drugi pol recepcijskega položaja, ne da bi poznali **književnosti** sploh in **mladinske književnosti** posebej. In tako je poznavanje **literarne teorije** ter **literarne teorije mladinske književnosti** nujni sestavni del znanja, ki ga potrebujemo, če želimo opisovati, **kako se razvija recepcijska zmožnost**. Kaj pa **pedagogika**? Za zdaj še nič! Pedagogika in didaktika nam bosta prišli prav šele v naslednji fazi, ko se bo recepcijska didaktika mladinske književnosti začela ukvarjati z **vprašanjem, kako spodbujati otrokov recepcijski razvoj**.

Otrokov recepcijski razvoj v veliki meri sovпада z njegovim kognitivnim, emocionalnim, moralnim, socialnim in jezikovnim razvojem. In ne le to, **recepcijski razvoj** je v večini primerov siceršnjim **osebnostnim razvojem tudi pogojen**. V zgodovini so otrokov "literarnobralni" razvoj in faze v njem sicer poimenovali in opisovali na različne načine, a se zdi, da je za izhodišče opazovanja in opisovanja recepcijskega razvoja najprikladnejša prav psihološka lestvica faz osebnoznega razvoja, saj nam le-ta ponazarja vpetost otrokovega recepcijskega razvoja v njegovo osebnostno zorenje na eni strani in nam na drugi strani ponuja komplementarne informacije s področja kognitivnega, emocionalnega, socialnega, moralnega ... zorenja, s pomočjo katerih lažje opazimo in razumemo pojave v otrokovem recepcijskem razvoju.

In tako delimo tudi otrokov recepcijski razvoj na

SENZOMOTORNO OBDOBJE, ki traja do konca prvega leta,

OBDOBJE OTROKOVE PRAKTIČNE INTELIGENCE, ki traja do 2./3. leta,

OBDOBJE INTUITIVNE INTELIGENCE, ki traja od 2./3. leta do 7./8. leta,

OBDOBJE KONKRETNIH, LOGIČNIH INTELEKTUALNIH OPERACIJ, ki traja od 7./8.

leta do 12. leta, in

OBDOBJE ABSTRAKTNE INTELIGENCE, ki se začne po otrokovem 12. letu.

2.4.1 SENZOMOTORNO OBDOBJE in OBDOBJE PRAKTIČNE INTELIGENCE

Senzomotorno obdobje in obdobje praktične inteligence v recepcijskem razvoju opisujemo skupaj, saj so zmožnosti recepcije literature v senzomotornem obdobju sicer izjemno intenzivne, a močno omejene, če pomislimo, da je mladinska literatura vendarle besedna umetnost. In tudi v obdobju praktične inteligence otrok *še ne pozna sistema jezikovnih znakov do take stopnje, da bi lahko z njihovo pomočjo kompetentno komuniciral z okolico ali s pomočjo jezika razmišljal o svetu*.

Tako za senzomotorno obdobje kot za prvi del obdobja praktične inteligence je namreč značilno **zaznavanje izključno zvočne komponente literarnega besedila**. Intenzivneje kot kadar koli kasneje zaznavata dojenček v naročju in ciciban na kolenu pomen, ki ga ustvarjajo zvočna podoba besede, ritem in melodijo, ki jo ustvarjata rima in asonanca. In to kljub temu, da ne razumeta (ali še ne razumeta čisto), kaj pomenijo besede, ki ustvarjajo prijetne zvoke.

Ker otrok še ne pozna poimenovalne vloge besede oz. kasneje: ker jezik šele usvaja, mu je dala narava na razpolago sistem štirih tipov **diferenciranih znakov**, s pomočjo katerih

lahko razmišlja o svetu in na posreden način komunicira z okolico. Piaget opisuje v tem kontekstu

- posnemanje, ponavljanje,
- simbolno igro,
- otroško risbo,
- notranje slike in na koncu še:
- jezik.

Posnemanje, ponavljanje je nekakšna predstopnja predstave. Otrok, ki ne pozna besede, s pomočjo katere bi si lahko priklical v aktualni spomin pojav ali dogodek iz preteklosti, lahko to stori tako, da **ponovi gib, položaj telesa, obrazno mimiko, ki je spremljala položaj, pojav** v preteklosti. Tako si priključuje v aktualni spomin tudi vse tisto, kar je dogodek obkrožalo. Zdaj lahko pretekli položaj poljubnokrat ponovi in na ta način o njem "posredno premišluje". Končni rezultat procesa pa je, da otrok v okviru svojega horizonta *razume*, kaj se mu je zgodilo.

Simbolna igra je sistem predelovanja npr. podzavestnih konfliktov, pri katerem lahko otrok uporablja poleg posnemanja tudi tista jezikovna sredstva, ki jih že pozna. Z igro vlog se **igra** preteklo situacijo, ki je še ne razume in ga teži. Največkrat tiste koščke svojega življenja, v katerih so mu odrasli postavili kako novo omejitev, ali tiste, ko so ga skušali navaditi na kako novo pravilo. Z igro vlog, torej **z gibom, besedami in intonacijo**, s katero so bile besede izgovorjene v pretekli situaciji, bo otrok predeloval konfliktni položaj in tako o njem posredno razmišljal.

Otroška risba je medij, s pomočjo katerega lahko otrok izrazi globlja čustva ter predstave, kot bi jih lahko izrazil s svojim še pomanjkljivim jezikom. Otroške risbe so pot, po kateri lahko podoživlja, kar je videl in kar se mu je zgodilo. Zmeraj znova in znova, dokler mu ni jasno in dokler ne razume.

In notranje slike so **miselne kopije slik, ki jih je otrok že videl v realnem svetu, ali konstrukcija, montaža novih slik**. Notranje slike dajejo otroku možnost, da premišluje tudi v skorajda pravem pomenu besede. Pri notranjih slikah se namreč nič ne dogaja "navzven". Otrok ne ponazarja z gibom, se ne igra z igro vlog, ne riše. Otrok premišluje le da ne z notranjimi besedami, ampak s pomočjo notranjih slik.

Odloženo posnemanje, simbolna igra, otroška risba in notranje slike pa niso pomembni samo za razmišljanje o realnem svetu. Še dolgo potem, ko bo otrok že kar zadovoljivo obvladal jezik, **bodo ostali pomembno orodje za razmišljanje o literarnih besedilih, s katerimi se bo otrok srečal.**

- o Po poslušanju prvega poglavja o Ronji bo "po razbojniško" tacal" sem in tja ter govoril grde besede "Marš v pipino koleno!" ter tako dajal duška svojemu veselju nad odkrito možnostjo, da se je nekje (v domišljijem svetu) vendarle mogoče obnašati natanko tako, kot to počne Ronja: nevzgojeno, razposajeno,

ne da bi se oziral na kakršna koli odrasla pravila. Še in še, dokler motiv ne bo čustveno predelan.

- o Po poslušanju Rdeče kapice bo znova in znova z igro vlog igral prizor, ko pride Rdeča kapica v babičino hišo in se tam v znamenitem dialogu z volkom pogovarja o tem, zakaj ima "babica" tako velike ... Znova in znova, dokler čustveno ne predela okrutnega koščka besedila.
- o In po poslušanju Sneguljčice bo narisal mačeho grdo, da je joj. In to kljub temu, da mu je pravljica nekajkrat povedala, da je mačeha najlepša v deželi. A s pomočjo risbe otrok na ta način posredno izrazi svoje razumevanje mačehinega karakterja. Risba je v tem primeru dragocena pot, po kateri otrok izrazi nekaj, česar ne bi mogel izraziti po nobeni drugi poti.
- o In notranje slike? Zmožnost priklicevanja "slik" iz preteklih realnih izkušenj in zmožnost konstrukcije/montaže novih slik je ključna zmožnost, ko otrok ob recepciji mladinske književnosti ustvarja **domišljjskočutne podobe** književnih oseb, književnega prostora in književnega dogajanja. Ali drugače: **metodologija, po kateri delujejo notranje slike, je natanko tista metodologija, po kateri se odvija ena izmed elementarnih recepcijskih vlog: vloga dopolnjevanja besedilnih signalov z elementi pretekle realne izkušnje in preteklih (literarno) estetskih doživetij.**

V senzomotornem obdobju in v obdobju praktične inteligence je torej otrokovo obvladovanje jezika precej omejeno. Ali ima potemtakem sploh smisel govoriti o otrokovi recepciji književnosti, ko pa vendar govorimo o tem, da je književnost besedna umetnost? Ima! Zato, ker se že v najzgodnejšem obdobju **otrok odziva na enega bistvenih konstitutivnih elementov poezije: na ritem**, in zato, ker lahko otrok estetsko oblikovana **ritmična (peta ali govornjena) besedila** že v tej fazi praviloma povezuje z najprijetnejšimi občutki ugodja.

In potem se veliki začnejo z otrokom igrati.

Takrat se ritmični govor poezije povezuje s prijetnimi **gibalnimi igrami**, pri katerih se praviloma na koncu zgodi kaj zanimivega, kot po pesmici *Križ-kraž, kralj Matjaž*, po Župančičevem *Možičku-kopitljačku* in po pesmici *Na kolenu*.

Ob srečevanju z ritmično poudarjeno pomirjujočo in razigrano gibalno poezijo se **otrok začanja učiti recepcijske vloge** in tako pridobiva prve spretnosti v okviru svoje recepcijske zmožnosti. Počasi se bo začel učiti razlikovati dva tipa govora odraslih oseb: tisti govor, s katerim stopajo z njim v socialno komunikacijo in pri katerem pričakujejo od njega, da se bo nanj nekako odzval, in tisti govor, pri katerem od njega ničesar ne pričakujejo, pri katerem ni nikakršnih pomenljivih premorov, v katerih bi moral sam kaj dodajati, se odzivati, tisti govor, ko govorijo odrasli sami in ki očitno služi le temu, da bi mu ob njem bilo (postalo) lepo.

Potem ko bo približno prepoznal recepcijsko situacijo, se bo začel počasi učiti, katere so njene značilnosti: posebna, zanjo **tipična barva glasu**, ki jo pripovedovalec uporablja, in posebne vrste stavčna **intonacija**.

Nato bo verjetno opazil, da je v recepcijski situaciji **govor drugače ritmično urejen** kot govor, s katerim stopajo odrasli z njim v dialog in na katerega pričakujejo odzivanje. Opazil bo, da je **pesemski govor** podoben enakomernemu počasnemu valovanju ali sunkovitemu ritmičnemu poskakovanju. In počasi se bo začela utrjevati asociativna zveza, da je ritmični pesemski govor povezan s toplino naročja, pozibavanjem zibelke, prisluškovanjem maminemu dihanju, prijetno zaspanostjo in z drsenjem v spanec, da pesem prinaša pomoč, ker jo odrasli uporabljajo takrat, kadar je otrok žalosten in potreben tolažbe, da je pesem povezana s prijetnim druženjem ob vznemirljivi igri. Skratka, **srečanje s književnostjo je zmeraj povezano s čim prijetnim**.

Ob ritmični gibalni poeziji in ob uspavanki se pesem (recepcijska situacija) povezuje z **občutkom varnosti**. Ta občutek je v začetku sicer povezan izključno s fizičnim impulzom: ob prepevanju otroka zibamo, ga pestujemo, ga stiskamo k sebi in ga sočasno božamo z glasom, a predstavlja pomemben zametek odkrivanja "varnosti" ob recepciji literature, ki ga bo otrok kasneje zmožen črpati iz same pripovedne strukture mladinskega literarnega besedila, zato je nadvse pomemben.

2.4.2 OBDOBJE INTUITIVNE INTELIGENCE

Obdobje intuitivne inteligence delimo z vidika otrokove recepcijske zmožnosti na dve fazi:

- o **obdobje egocentrične recepcije** (zanj je značilno, da otrok zaznava besedilne signale po kriteriju njihove enakosti ali velike podobnosti z realnim okoljem) in
- o **naivno pravljичno obdobje** (zanj je značilno preseganje egocentričnega izbora besedilnih elementov in otrokovo odpiranje domišljjskim svetovom).

2.4.2.1 Obdobje egocentrične recepcije

V dobi intuitivne inteligence začenja otrok dojemati tudi vsebinski in ne le **zvočni** in **čustveni** segment književnosti. Da bi lahko sledil zgodbi, mora torej že imeti vrsto predstav, ki jih je ob katerem koli času sposoben **posedanjiti**, si jih priklicati v spomin. Predstavo pa si (tudi otrok kot odrasli) prikliče v spomin s pomočjo besede, ki jo simbolizira. Prvih besed se otrok nauči **alogično**, po postopku asociacije med določenimi doživetji in glasovnimi skupinami, ki jih spremljajo. Ko se doživetje ponovi, se spomni tudi "besede". Sprva se mu zdi, da so besede **imena stvari**. Ko reče mama, misli le na svojo mamo. Beseda mama je v tem primeru lastno ime in ne občno ime za katero koli mamo katerega koli otroka. Šele nekako po tretjem letu otroci dojamejo, da so besede znaki za skupino reči, ki imajo vsaj eno (zanj relevantno) skupno lastnost. Otrok zdaj uporablja besede v funkciji množinskih pojmov, to pa

je stopnja jezikovnega razvoja, ki zadošča za prvo recepcijo literature tudi na ravni pomena besed in ne več le na ravni zvoka, ki ga besede ustvarjajo.

V **obdobju egocentrične recepcije** se torej otrok začenja srečevati z literarnimi svetovi. Ti pa so že kar v začetku dveh vrst, in sicer

"realni" literarni svetovi
in
"nerealni", DOMIŠLJIJSKI literarni svetovi

Bistvena razlikovalna lastnost realnih in domišljjskih literarnih svetov je miselna shema, po kateri so le-ti urejeni. Realni literarni svetovi so urejeni po t. i. **objektivni miselni shemi**, domišljjski literarni svetovi pa po t. i. **subjektivni miselni shemi**:

Kadar so literarni svetovi urejeni po objektivni miselni shemi, literarni svet odslikava predmete, ljudi in dogodke v njihovi objektivni, kavzalno pogojeni realnosti in posreduje bralcu stvarne in realni zunajbesedilni resničnosti zelo podobne *zgodbe* o ljudeh, živalih, stvareh in dogodkih v njihovem realnem, naravnem okolju. O:

- otrocih, ki nočejo v vrtec, ker je tam treba biti priden,
- otrocih, ki jahajo očetovo koleno,
- otrocih, ki ne ubogajo staršev in nočejo spat, ali
- otrocih, ki so premagali kako nevarno situacijo in šli na primer sami čez prometno cesto.

Tudi kadar imajo v tovrstnih literarnih *zgodbah* vlogo glavne književne osebe živali ali stvari, recepcija ne teče po subjektivni miselni shemi, čeprav je animizem ena osrednjih značilnosti poetizirane stvarnosti. Živali in stvari se namreč vedejo kot otroci in doživljajo, kar v realnem svetu doživljajo otroci, zato lahko teče recepcija izključno po objektivni miselni shemi.

In kako je, **kadar so literarni svetovi urejeni po subjektivni miselni shemi?**

Tudi subjektivna miselna shema zaznava področja resničnosti, a le v razmerju do lastnega jaza (otrok je trdno prepričan, da je svet urejen tako, kot je, ker on sam tako želi in hoče). Poleg tega pa zaznava otrok s subjektivno miselno shemo **tudi vse tisto, kar se dogaja na nerealni ravni, torej velik del pravljичnega dogajanja**.

Obe miselni shemi se začneta pri otrocih razvijati vzporedno in tako otrok od vsega začetka razpolaga tako z objektivno kot tudi s subjektivno miselno usmeritvijo. Moderna veda o recepcijskem razvoju zato ne govori več o izključno realnih in izključno fantastičnih obdobjih otrokovega razvoja in dojemanja. Toda če opazujemo recepcijski razvoj v obdobju intuitivne inteligence, vendarle ne moremo spregledati, da otroci v njenem prvem delu, **v fazi egocentrične recepcije** lažje procesirajo literarna besedila, katerih književni svetovi so urejeni po objektivni miselni shemi, v drugem delu obdobja intuitivne inteligence, v **naivno pravljичnem obdobju** pa zlahka procesirajo tudi besedila, ki se poudarjeno odpirajo v domišljjske svetove in so zgrajena na temelju subjektivne miselne sheme.

Otrok v fazi egocentrične recepcije posebej močno doživlja literarna besedila,

- v katerih srečuje in prepoznava samega sebe,
- literarna besedila, ki mu ponujajo posebno široka vrata za identifikacijo,
- literarna besedila, ki lahko nadomestijo simbolično igro v njeni funkciji,
- literarna besedila, ki jih lahko uporablja v procesu prilagajanja sveta lastnim potrebam,
- literarna besedila, ki ponujajo možnost posrednega razmišljanja o svetu in njegovih pravilih.

Osrednja značilnost recepcije v fazi egocentrične recepcije je **egocentričnost izbora pri zaznavanju besedilnih signalov**. Otrok iz književnosti odbira le tiste segmente, ki jih prepoznava kot "svoje", drugih pa **preprosto ne zazna**. To bi sicer utegnilo biti z vidika recepcijske teorije, ki pravi, da kakovost literarnoestetske doživetja raste (tudi) s številom zaznanih besedilnih signalov, zaskrbljujoče, a ni! V fazi egocentrične recepcije je namreč to edina pot do doživljanja literature in istočasno je to tudi način, kako se otrok uči

- komunicirati s književnostjo,
- stopati z njo v dialog in
- poiskati v nekem minulem sporočilu odgovor na svoje danes aktualno vprašanje.

To pa so osrednje kompetence recepcijske zmožnosti.

V **obdobju egocentrične recepcije** se otrok nauči mladinsko literarno besedilo opazovati skozi prizmo dveh psiholoških mehanizmov, **identifikacije in projekcije**. Oba **mehanizma mu omogočata povezovati motive v literarnem besedilu z lastno zunajbesedilno izkušnjo in jih na ta način vrednotiti**.

Ker gre za mehanizma, ki v fazi egocentrične recepcije le-to pogojujeta in ki sta tudi v večini naslednjih recepcijskih obdobjih pri večini bralcev ključ do literarnoestetskega doživetja, se jima moramo nekoliko natančneje posvetiti.

Proces identifikacije

V realnem življenju je vse jasno: identifikacija je postopek, s pomočjo katerega otrok ponotranja zahteve in vedenjske vzorce, norme in vrednote svoje okolice, seveda le, če jih posreduje oseba, ki jo ima otrok rad. **A kako pride do procesa identifikacije s književno osebo?**

Književne osebe zelo pogosto niso individualne osebe, ampak ustrezajo množinskim pojmom, saj predstavljajo le posamezne karakterne tipe. Takšna figura pa lahko, psihološko gledano, opravlja funkcijo "ključnega dražljaja".

In **kaj je ključni dražljaj?** Ključni dražljaj je dražljaj, ki pri nekem organizmu izzove reakcijo take vrste, ki je ne more izzvati noben drug dražljaj.

Človek reagira le še na redke ključne dražljaje, na primer na škripajoče cviljenje reagira tako, da stisne zobe in na tipičen način oblikuje lične mišice, s tipično mimiko reagira na zelo kisel okus, s posebnimi afekti in motoriko reagira na t. i. otroško shemo. Sicer pa lahko rečemo, da je postal človek z razvojem inteligence neobčutljiv na večino ključnih dražljajev iz okolja, saj njegovo vedenje v glavnem ni vezano na shemo dražljaj – reakcija. Kljub temu pa je pri človeku še vedno mogoče neposredno izzvati nekatere reakcije s pomočjo natančno določene konfiguracije dražljajev. In to lahko doseže tudi

- **književna oseba**, ki je oblikovana tako, da sproži v bralcu potrebo po posnemanju,
- **književna oseba**, ki ima pregnantno izražen značaj,
- **književna oseba**, ki sproži v otroku vzdušje, analogno ozračju v zgodbi, le-to pa spodbuja k ponotranjenemu posnemanju.

Vendar pa sam ključni dražljaj še ne more sprožiti identifikacije. Sočasno je potrebna še notranja pripravljenost bralca, da išče priložnosti, ki bodo sprožile reakcijo v njegovi notranjosti. Ali z literarnodidaktičnim besediščem: otrok mora poiskati **vrata za identifikacijo**. Uzreti mora **enakost med sabo in svojim življenjem ter med književno osebo in njenim življenjem** (oz. vsaj tistim delom njenega življenja, ki se mu posveča literarno besedilo). V fazi egocentrične recepcije še ne govorimo o identifikaciji kot mehanizmu za poglobljanje literarnoestetskega doživetja. V fazi egocentrične recepcije je v recepcijski situaciji osrednja kategorija otrok, zato tudi procesa identifikacije ne opisujemo iz zornega kota literarnega besedila in ne govorimo o tem, **kaj bo bralec v literarnem besedilu opazil in posebej intenzivno doživel, ker bo opazoval literarni svet skozi prizmo identifikacijskega mehanizma**. V fazi egocentrične recepcije še govorimo o tem, **kaj bo identifikacija s književno osebo otroku povedala o njem samem**: o tem, da proces identifikacije s književnimi osebami omogoča otroku,

- da v mislih podoživi način ravnanja književne osebe in se tako dokoplje do nekaterih pomembnih spoznanj, ki veljajo za njegovo realno življenje, in o tem, da
- identifikacija otroka v nekem smislu razbremenjuje, saj miselno podoživljanje nekaterih problematičnih situacij vodi do jasnejše slike, poglobljanja in razumevanja lastnih doživetij.

Proces projekcije otrokove notranjosti na književne osebe

V realnem, neliterarnem življenju je tudi v zvezi s projekcijo vse jasno: projekcija je postopek, ko človekov jaz projicira impulze, potisnjene v podzavest, na neko drugo osebo, da

bi se potem lahko proti njim boril, jih skušal odstraniti ali jih vsaj glasno obsodil. Psihologi jo, kot identifikacijo, uvrščajo v skupino t. i. obrambnih mehanizmov.

In kako je z recepcijo mladinske literature v primeru, ko otroci v fazi egocentrične recepcije vrednotijo besedilni svet skozi prizmo psihološkega procesa projekcije?

V **dobi egocentrične recepcije** je literarni interes za zgodbe z "negativnimi" osebami, ki jih na koncu čaka kruta kazen, zelo močan. Otroci jih imajo radi predvsem zato, ker v njih najdejo take **situacije, ki sprožajo občutke in razpoloženja, podobne** tistim, ki jih poznajo iz vsakdanjega življenja. Gre za opisovanje nerazumljivih, vsekakor pa zapletenih zahtev, ki jih pred male postavlja svet odraslih, in za opisovanje zapletov, ki nastanejo, kadar (mali) človek teh zahtev (še) ne more izpolniti, ker jih ne razume dobro, ker tega preprosto še ne zmore ali zato, ker je druga možnost preprosto preveč mikavna. Literarna zgodba omogoči otroku, da ob njej v recepcijski situaciji ponovno doživlja, kar je v realnem svetu že doživel. Pri tem postanejo predstave jasnejše, doživetja se poglobijo. Če književne osebe packajo po steni kot Pedenjped, če se igrajo z vžigalicami kot Marička, če nočejo pojesti kosila kot Jujuhec, opravljajo tudi **funkcijo nekakšnega "ventila"**, ki ga otrok potrebuje, da bi nekako odreagirala agresije, ki se v njem kopičijo zaradi prevelikih zahtev odraslih.

Negativno karakterizirane književne osebe **predstavljajo priložnost za projekcijo bralčevih občutkov in želja, da bi jih potem na drugi osebi lahko obsodil**. Literarni otrok, ki krši pravila, prevzame funkcijo otrokove projekcijske figure.

Ko v **fazi egocentrične recepcije** govorimo o **vrednotenju literarnega besedila skozi prizmo psihološkega mehanizma projekcije**, vemo, da zaradi spoznanja relevantnosti v besedilu upovedenega za lastno življenje **otrok ne bo videl v besedilu nič več** (saj je zaznavanje besedilnih signalov omejeno z njegovim egocentričnim izborom). Za fazo egocentrične recepcije je pač značilno, da bo bralec literarni motiv in sosledje literarnih motivov izkoristil za to, da bo izvedel več **o sebi**. Ker se književni otroci v literarnih besedilih obnašajo tako, kot bralci vedo, da se ne bi smeli, a bi se v svojem realnem življenju kdaj pa kdaj kljub temu radi tudi sami tako vedli, otroci **te želje, namesto da bi jih potiskali v podzavest**, prenašajo na Pedenjpeda in Cicibana, Jujuhca in Maričko ... ter obsodijo njih namesto sebe. Del svojih želja, ki so zaradi prepovedi staršev postale neprijetne, torej prenesejo na književno osebo, jih potem opazujejo in presojujejo kot tuje, na koncu pa so jih pripravljani skupaj z odraslimi ostro obsoditi in jih strogo kaznovati.

Poznavanje **recepcijskega procesa v fazi egocentrične recepcije** in njegove **zaznamovanosti z vrednotenjem ubesedenega sveta skozi prizmo procesov identifikacije in projekcije** nam daje možnost, da tudi v naslednjih recepcijskih obdobjih, ko zaznavanje, razumevanje in vrednotenje ne bo več tako egocentrično determinirano in ko bodo recepcijske procese usmerjali in sooblikovali razvitejši miselni procesi, večja stopnja čustvene in moralne zrelosti, večji obseg "znanja o širši generični stvarnosti" in večja zaloga spominov na preteklo literarnoestetske izkušnje, **razumemo, kdaj in zakaj bralec v besedilu**

zaznano razume in vrednoti pod (večjim ali manjšim) **vplivom** psiholoških mehanizmov **identifikacije in projekcije**.

Pri tem pa seveda ni mogoče dovolj poudariti, da moramo literarno identifikacijo in literarno projekcijo razumeti povsem zunaj konteksta, ki ga pomeni besede identifikacija pripisujejo psihiatri. Nekateri teoretiki (Harding) resno opozarjajo na to možnost: "Namesto, da bi razkrili povsem običajen in zdrav proces bralčevega videnja in razumevanja drugih ljudi oziroma njihove fiktivne predstavitve s pomočjo vživljanja v njihovo situacijo, lahko opis **"identifikacija" s pripovednimi osebami** ustvarja celo vtis, da je bralčev odnos do fiktivnih oseb podoben patološkemu stanju, v katerih ljudje izgubljajo mejo med lastno osebo in drugimi ljudmi ter si umišljajo, da so kdo drug." (Grosman, 2004: 44) Zato se zdi Hardingu bralčevo razmerje do fiktivnih oseb bolj smiselno poimenovati v skladu s tem, kar se v procesu branja realno dogaja. Bralec lahko na primer **opazi takšno podobnost** med seboj in fiktivno osebo, ki je nezaželena, in si zato želi biti ali postati različen. Lahko si tudi **želi podobnost** s književno osebo, čeprav nima niti najmanjšega upanja na izpolnitev svoje želje. Odloči se lahko tudi, da bo kako **fiktivno osebo posnemal kot vzor**, ali pa se s sočustvovanjem **vživlja v eno od fiktivnih književnih oseb** in razmišlja o njenih možnostih ... (Grosman, 2004: 44 □ 45)

Opazovanje književnih oseb prav tako kot opazovanje stvarnih ljudi **spremljajo razni odnosi in čustva**. Nekatere imamo rajši, za nekatere smo posebej občutljivi in odprti, **v odnosu do drugih opažamo lastno podobnost ali željo, da bi jim bili podobni**. Bralčev odnos do fiktivnih oseb je odvisen tudi od stopnje njegovega zanimanja zanje oziroma od pomena, ki ga sam pripisuje osebam in dogajanju, in pa od namena branja. **Njegov odnos oblikuje še vrsta** teže določljivih in bolj spremenljivih **dejavnikov**, kot so njegovo **prepričanje, razpoloženje, neposredna izkušnja in seveda razvojna stopnja**. Posamezni bralci dosegajo različne stopnje zavesti o teh procesih glede na njihovo samokritičnost in sposobnost samorefleksije. Zato se zdi pomembno poudariti, da poleg spontanega ali naivnega branja obstajajo tudi možnosti popolnejšega razumevanja, ki presegajo omejitve spontanega (Grosman, 2004: 45). Kljub temu pa ne moremo mimo dejstva, da so posamezni strokovnjaki, ki so se lotili tudi eksperimentalnega preučevanja različnih besedilnih lastnosti in njihovih potencialnih vplivov na bralčeva čustva, ugotovili, da **mora bralec najprej razumeti književne osebe** in da lahko šele potem do njih goji razna čustva. V tem kontekstu so izpostavili, **da bralca še posebej zanimajo tiste poteze pripovednih oseb in z njimi povezani dogodki, ki so blizu njegovemu lastnemu doživljanju**. Začetno razumevanje oseb namreč spodbudi empatijo kot sposobnost razumevanja in zamišljanja čustev pripovednih oseb, na temelju takega empatičnega občutka pa je nato možno globlje razumevanje. (Bourg, 1996. Cit po Grosman, 2004)

Vse to pa nas utrjuje v prepričanju, da je za opazovanje recepcije in razvoja recepcije dobro, če poznamo tudi procesa identifikacije in projekcije, saj nedvomno velja, da je v zgodnjih obdobjih recepcijskega razvoja, sploh v fazi egocentrične recepcije in v naivno pravljičnem obdobju, bralčevo razumevanje in doživljanje močno pod njenim vplivom. V

kasnejših obdobjih recepcijskega razvoja pa začne bralčeva čustvena in miselna participacija v literarnem svetu mladinske književnosti najprej le za sled, potem pa vedno bolj preraščati zgolj mehanizma identifikacije in projekcije. In takrat bomo potrebovali za opisovanje bralčeve zmožnosti procesiranja, razumevanja in vrednotenja besedilnega sveta več orodij in več perspektiv. A ne glede na to bosta pri nekaterih bralcih bolj, pri nekaterih pa manj ob branju nekaterih vrst literarnih besedil bolj, ob branju nekaterih vrst literarnih besedil manj, proces identifikacije in proces projekcije dva izmed množice procesov pri doživljanju besedilnega sveta.

In kako je z nevarnostjo zatemnitve termina *identifikacija s književno osebo* s sencami patološkega nezaznavanja meje med sabo in drugimi, kakršnega opisuje psihiatrija? Zdi se da ni nevarnosti. Najprej zato, ker govori psihologija o obeh procesih v okviru odzivanja na svet tudi (oz. predvsem) pri povsem zdravih ljudeh, in tudi zato, ker lahko literarna didaktika termin definira po svoje: kot ***del recepcijskega procesa, v okviru katerega bralec na opisani način procesira nekatere besedilne signale***. Tako namreč počnejo s termini tudi druge vede. Ni namreč mogoče mimo dejstva, da je termin "***identifikacija s književno osebo***" in ***iskanje "vrat za identifikacijo"*** kot del bralčevega mimetičnega vživljanja v literarni svet v slovenski književni didaktiki pač utrjen in v šolski praksi sprejet.

2.4.2.2 Naivno pravljичno obdobje

Zakaj naivno? Ker otroci verjamejo, da je pravljичno dogajanje del njihovega realnega sveta, da se lahko čudeži že jutri zgodijo tudi njim – oziroma bolje rečeno: trdno *verjamejo v pravljичno urejenost realnega sveta*, ki je torej po njihovem urejen tako, da tudi nanje "pazi" nekakšen čudež, ki nikakor ne bi dovolil, da bi se jim (ker so pač pridni in dobri) pomotoma ne zgodilo kaj hudega.

Naivno pravljичno obdobje se začne takrat, ko otrok doseže **prag zrelosti za recepcijo pravljice**, in traja **vse dotlej, dokler otrok ne doseže sklepne stopnje zmožnosti ločevanja pravljичnega sveta od realnega sveta na Applebeeyevi lestvici, torej do takrat, ko že vedo, da je meja med pravljичno resničnostjo in realnim svetom, in tudi to, kje je ta meja**. Ko dosežejo to mejo, ne govorimo več o **naivno pravljичnem obdobju**, ampak **pravljичno kritičnem obdobju**: "Vse to je **samo** pravljica!"

Tudi v pravljичno kritičnem obdobju bralci še zmeraj radi v domišljiji odpotujejo v pravljичne svetove, kjer se jim lahko izpolnijo tudi najdrznejše želje, toda takrat **v pravljичnem besedilu** ne vidijo več odslikave realnega sveta, ampak pot, po kateri lahko pobegnejo iz dolgočasne ujetosti v pravila, ki jih postavljajo prednje odrasli – in zato na domišljijskih popotovanjih v pravljичno svobodo izjemno uživajo.

Kdaj doseže otrok **prag zrelosti za poslušanje pravljic**?

- o Ko preseže problem fiksacije na posamezne motive in **lahko spremlja sosledje motivov, ki tvorijo pravljico kot zaključeno celoto**, in
- o ko lahko **ponotranji sicer navzven usmerjeno in po navadi na vse strani pršečo energijo za ves čas trajanja pravljичnega loka**.

Obdobje egocentrične recepcije je komajda omogočalo otroku, da spremlja zgodbo, saj je bilo zanj značilno, da še ni zmoget preseči fiksacije na posamezni motiv. Za recepcijo vsakega motiva je namreč potreboval vso recepcijsko energijo, ki jo je imel na razpolago. Zgodba pa je sosledje (logično, v motivacijski sistem urejenih) motivov, ki težijo k nekem cilju in ki ob koncu ta cilj dosežejo ali ne, zato je za recepcijo zgodbe v daljši prozni pripovedi nujno, da ima otrok **dovolj recepcijske energije, da lahko ob recepciji motiva, o katerem trenutno teče beseda, v spominu obdrži še vse tisto, o čemer so pripovedovali motivi, o katerih je besedilo pripovedovalo dotlej**. Da bi lahko otrok to dosegel, mora preseči obe vrsti ovir, tisto, ki izhaja iz same recepcijske zmožnosti in je povezana s fiksacijo na posamezne motive, in tisto, ki je pogojena z njegovo zmožnostjo koncentracije na eno samo aktivnost. Samo kombinacija prvega in drugega namreč **omogočata recepcijo zgodbenega (tudi pravljичnega) loka kot celote**.

In kdaj se naivno pravljичno obdobje konča?

Rekli smo, da se konča takrat, **ko otrok doseže sklepno stopnjo zmožnosti ločevanja pravljичnega sveta od realnega sveta na Applebeejevi lestvici, torej takrat, ko že ve, da JE meja med pravljичno resničnostjo in realnim svetom, in tudi to, kje je ta meja**.

Odgovor velja poiskati v še zmeraj veljavni raziskavi s tem v zvezi, ki jo je v okviru svoje študije The Child's Concept of Story opravil A. N. Applebee. V njej ga je (med drugim) zanimalo, kdaj otroci dosežejo **zmožnosti ločevanja pravljичnega sveta od realnega sveta** (Applebee, 1978). V ta namen jih je vpraševal, ali bi bilo mogoče obiskati Pepelko. Ugotovil je, da nekateri otroci že v petem letu starosti kažejo očitne dvome, da bi bilo to zares in brez nadaljnega mogoče. Pri tem se je v njegovi študiji **izkristaliziralo nekaj stopenj**:

1. najprej so otroci menili, da bi bilo to povsem **mogoče**,
2. kasneje so menili, da to sicer ne bi bilo mogoče, a so **ovire iskali znotraj pravljичnega sveta**. Menili so npr., da hudobni sestri in mačeha tega ne bi dovolili, saj mora Pepelka pospravljati in čistiti.
3. Nekoliko kasneje so otroci iskali **ovire na lokalni ravni**. Rekli so, da je to daleč ali da je to na drugi strani reke (in bili pripravljani v primeru, če jim bo izpraševalec priskrbel čoln, oditi z njim na obisk).
4. Na naslednji stopnji so pravljico odmaknili od realnosti po **časovni osi** in rekli, da je bilo to v starih časih.

5. Na predzadnji stopnji so uvrstili **pravljico v paralelni fantazijski svet**. Pepelke naj ne bi bilo mogoče obiskati, ker je "samo punčka" – igrača torej. Pravljični svet so tako izenačili z domišljjskim svetom, kakršen je svet njihove igre.
6. Šele v sedmem letu starosti so otroci po večini menili, da Pepelke ni mogoče obiskati, **ker je to "samo pravljica"**. (Applebee, 1978)

Obdobje naivno pravljичne recepcije torej traja nekako do sedmega leta, a ne pri vseh otrocih. Rezultati slovenske študije, ki je raziskovala razvoj zmožnosti ločevanja pravljичnega od realističnega, so pokazali, da je 6 % sedemletnih otrok še vedno menilo, da bi bilo Pepelko povsem mogoče obiskati (in so bili potemtakem na prvi stopnji Applebeejeve lestvice), in tudi to, da se razvoj ločevanja pravljичnega od realnega ni zaključil niti pri vseh devetletnih otrocih, saj jih je 8 % menilo, da Pepelke ni mogoče obiskati zato, ker je že umrla. To pa pomeni, da so bili ti otroci na četrti stopnji Applebeejeve lestvice, saj so vzroke za ločenost pravljичnega in realnega iskali na časovni osi. (Kordigel, Ropič, Šega, 2003a)

Kakšna je recepcijska zmožnost v naivno pravljичnem obdobju

Če smo v fazi egocentrične recepcije otrokovo recepcijsko zmožnost opisovali še kot monolitno zmožnost, lahko v obdobju naivno pravljичne recepcije že **opazujemo in opisujemo recepcijsko zmožnost kot strukturirano zmožnost** in opazujemo začetek razvoja nekaterih njenih strukturnih elementov posebej.

1 Zmožnost zaznavanja in razumevanja književne osebe

V naivno pravljичnem recepcijskem obdobju se otrok še zmeraj težko zanima za kaj drugega kot zase, zato v prvem delu tega obdobja **najprej opaža tiste književne osebe, ki so otroci kot on sam**.

Zelo kmalu zatem je otrok zmožen zaznati in doživeti tudi tiste književne osebe, ki mu po zunanosti niso nič kaj podobne, na primer živali. **Otrok lahko sledi miselnemu premiku personifikacije** ter razume in doživi vlogo živali in predmetov v književnem svetu, ki je enaka tisti, ki bi jo lahko v besedilnem svetu doživeli ljudje. Naloga je seveda zanj nekoliko lažja, kot se zdi na prvi pogled, saj je ustreza **antropomorfiziranje živali in predmetov** njegovemu nagnjenju k **animističnemu zaznavanju in razumevanju sveta**.

Otrok **zaznava pravljična bitja** (*čarovnice, palčke, vile, velikane*) in **razume njihovo vlogo v književnem dogajanju**. Pojav čudežnega bitja v pravljичnem svetu zazna kot napetost v književnem dogajanju in sočasno postavi hipotezo v zvezi s tem, kako se bo pravljično dogajanje razvijalo naprej. Če se bo npr. pojavila vila, bo takoj postavil hipotezo, da bo ta književni osebi, ki se ji prikaže, ponudila izpolnitev treh želja. Zaznavanje pravljičnih bitij in razumevanje književne vloge v literarnem besedilu predstavlja velik napredek v odmiku od egocentričnega vrednotenja besedilnega sveta, čeprav je treba omeniti tudi, da se, čeprav so

pravljica bitja na prvi pogled zelo drugačna, vendarle v glavnem vedejo podobno kot ljudje, le nekatere njihove lastnosti so pretirano poudarjene oziroma modificirane.

V naivno pravljicnem recepcijskem obdobju ima otrok še precej težav pri **zaznavanju in razumevanju karakterja književnih oseb**. Otrok lahko zaznava take književne osebe, ki so karakterizirane po zakonu polarizacije. **Polarizacija je namreč najpreprostejša oblika karakterizacije, kar jih poznamo, saj zahteva od bralca le najskromnejšo zmožnost abstrahiranja.** To pomeni, da so književne osebe ali povsem dobre ali povsem slabe. Otrok lahko zazna osebe, ki imajo eno samo (za tok dogajanja bistveno) lastnost. Če imajo književne osebe več lastnosti, morajo biti **vse njihove lastnosti komplementarne, take, da spadajo ali v spekter dobrega ali v spekter slabega.** Pri zaznavanju karakterja si morajo otroci v naivno pravljicnem obdobju obvezno **pomagati z osebo z ekstremno nasprotnim karakterjem**, ki se mora v zgodbi pojaviti v relativno nazorni obliki. Otrok lahko razume osebe, ki so označene z **lastnostmi, ki jih bralec pozna iz svojega lastnega okolja**: pridnost proti lenobi, lepota proti grdosti, zavist proti pripravljenosti deliti, radovednost proti slepi poslušnosti, prevzetnost proti skromnosti, neumnost proti zvitosti, moč proti šibkosti.

2 Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo

Za razliko od egocentričnega recepcijskega obdobja, ko je v literarnem besedilu lahko zaznal le tisto, kar je prepoznal kot enako ali zelo podobno svoji realni izkušnji, bralec v dobi naivno pravljicne recepcije ni več omejen le z egocentričnim izborom zaznavanja besedilnih signalov.

Zdaj je zmožen otrok **za vrata za identifikacijo** uporabiti **le podobnost med seboj in književno osebo. Skozi vrata za identifikacijo zna vstopiti v besedilni svet, podoživljati književno dogajanje in v njem čustveno participirati.**

Res pa je, da je iskanje vrat za identifikacijo lažje v primeru, kadar so (in po navadi so) pravljicne osebe le tipi in ne individualni liki. Da je to res dokazuje že dejstvo, da književne osebe v pravljici po navadi niti nimajo **lastnega imena**. Identifikacija je namreč v tem primeru neprimerno lažja, saj se kar ponuja ugotovitev: *jaz sem tudi skoraj tak, saj govori skoraj o meni.*

Katere lastnosti književnih oseb lahko otrok v naivno pravljicnem recepcijskem obdobju uporabi kot vrata za identifikacijo?

Otrok se lahko identificira s književno osebo,

- o če gre za glavno književno osebo, ki je otrok,
- o če gre za odraslo osebo, ki se obnaša kot otrok, torej otročje, naivno,
- o če gre za odraslo osebo, katere čustvovanje, razmišljanje in hotenje je nezrelo,

- o če gre za osebo, ki deluje instinktivno (in ne preudari, preden kaj stori),
- o če gre za osebo, ki bega sem in tja (in ne ve natanko, kaj hoče),
- o če gre za osebo, ki deluje pod vplivom čustvene motivacije,
- o če gre za osebo, ki deluje pod vplivom kakšne avtoritete □

skratka, če gre za književno osebo, ki jo otroci dojemajo kot sebi enako.

3 Zmožnost ustvarjanja domišljjskočutnih podob književne osebe

Sestavljanje domišljjskočutnih predstav ni lahka naloga in otrok je ne more opraviti mimogrede. **Kaj se pravzaprav dogaja pri procesu sestavljanja domišljjskočutnih predstav?**

Oglejmo si to na primeru sestavljanja **ponotranjene vidne predstave, kakšne so književne osebe**. Mladinska književnost književne osebe po navadi samo imenuje (redki so opisi, kot na primer:

»*Pedenjsrajčka, pedenj hlače,
pedenjčevlji na nogah,
gromozanski kos pogače
neprenehoma v rokah*«.

Bralčeva naloga je potemtakem, da iz imena ali še pogosteje: iz socialne vloge, kot je npr. "*Živela je mati, ki je imela sina edinca ...*", razbere namig, **kakšen je ta, o katerem teče beseda, bil**. Pri tem ravna otrok v obdobju naivne pravljичne recepcije po dveh pravilih:

- o če oceni (zasluti), da je književna oseba dobra, prijazna, potem si jo bo predstavljal lepo,
- o in če oceni, da je hudobna, si jo bo predstavljal grdo.

Književno osebo, s katero se bo identificiral (nedvomno tisto, za katero se je odločil, da je dobra!), pa si bo predstavljal tako, da bo za oblikovanje predstave uporabil kar svojo podobo.

Toda to ni zmeraj mogoče. Ob branju si je treba namreč predstavljati veliko književnih oseb in ne le ene. In pogosto tudi književna oseba, s katero se bralec identificira, ne more privzeti bralčeve podobe, saj je na primer deklica, bralec pa je deček. Nekatere književne osebe pa so sploh drugačne kot vse, kar je mogoče videti v realnem življenju.

Če hočemo odgovor na vprašanje, kako nastajajo domišljjskočutne predstave v tem primeru, si moramo ogledati, kakšen je **mehanizem, po katerem nastajajo vizualne domišljjskočutne podobe domišljjskih fikcijskih književnih oseb**: vil, palčkov, zmajev, velikanov, volkodlakov, povodnih mož, morskih deklic ...

S psihološkega vidika lahko te fantastične osebe razdelimo na dve skupini:

- o na tiste, ki so **nastale po procesu analogije** in ki so po vedenju, zunanosti močno podobne ljudem, le da so njihove lastnosti proporcionalno nekoliko spremenjene (čarovnice so grše kot najgrše ženske, vile lepše kot najlepše deklice, velikani večji kot največji ljudje in palčki so kot starčki, le da so pomanjšani),
- o in na tiste, ki **nastanejo s procesom kombiniranja**. Gre za novotvorbe, ki nastanejo z domišljjsko združitvijo dveh ali več bitij (kot na primer Andersenova mala morska deklica).

Kadar mora za stvaritev domišljjske fikcijske književne osebe otrok uporabiti kombinatorično fantazijo, lahko to stori

- o tako, da izvede proporcionalni premik in bitju, ki ga pozna, poveča ali pomanjša katerega izmed delov njegovega telesa,
- o tako, da izvzame posamezno lastnost iz obstoječega kompleksa in jo prenese na drugi kompleks,
- o ali tako, da združi večje predstavne komplekse, ki jih v realnosti ni ali so tam drugače povezani.

Na enak način nastajajo seveda tudi **domišljjskočutne predstave nedomišljjskih fikcijskih** književnih oseb v primerih, ko otrok v književno dogajanje ne more projicirati neposredno svoje izkušnje. Otrok si predstavlja npr. kralje, princeze, revne deklice, gradove, Pedenjpeda, mačka Murija in muco Copatarico, Mojco Pokrajculjo, Cepecepetavčka, tako da npr.:

- o za domišljjskočutno predstavo Pedenjpeda v mislih **pomanjša** podobo samega sebe ali (če je bralka deklica) dečka, ki ga pozna in mu/ji je blizu;
- o za domišljjskočutno predstavo revne deklice bo deklica v mislih samo sebe oblekla v obleke, kakršnih sama sicer nikdar ne nosi, a jih je videla v kaki risanki ali v kaki knjižni ilustraciji. Razcapano obleko bo snela npr. s Pepelke, kakršna je narisana, ko čepi v pepelu pred domačim ognjiščem, in jo **prenesla na drugi kompleks** – to je nase;
- o za domišljjskočutno predstavo Trnuljčicinega gradu, obraščenega s trnjem, pa bo v domišljji ustvaril **kombinacijo**, sestavljeno iz gradu, ki ga pozna iz zunajbesedilne izkušnje (gradu, mimo katerega se je peljal, ali gradu, kakršen je v njegovem mestu ali ga je morda videl v slikanici o Sneguljčici, in goste trnove ograje, mimo katere je hodil v vrtec). Z gostim in bodičastim zelenjem bo v mislih prekril grad, v katerem spi Trnuljčica.

Omenjene tri postopke je seveda mogoče tudi kombinirati in tako si bo deček domišljjskočutno predstavo najmlajšega brata, junaka in viteza ustvaril tako, da bo:

- o najprej izvedel **proporcionalni premik** in bo samega sebe v mislih povečal,

- o nato bo **prenesel nase** pločevinasto oblačilo, ki ga je videl v muzeju, npr. na Blejskem gradu,
- o in nazadnje bo dobljeno figuro **kombiniral s predstavo** konjenika na konju, kakršnega je mogoče videti skoraj v vsakem mestu na katerem od njegovih trgov.

Vsi opisani postopki ustvarjanja domišljijškočutne predstave so seveda čista ugibanja, saj je to, **kako si bo bralec predstavljal književni svet, književne osebe, književni prostor ipd., odvisno**

- od tega, **kako razvita je njegova domišljijška sposobnost**, in predvsem od tega,
- **kakšne podatke uporablja**, torej kakšni so koščki spominskih sličic iz realnega življenja, katere slikanice je videl, katere pravljice, zgodbe, pesmice so mu brali in so potemtakem domišljijškočutne predstave, ki si jih je ob poslušanju ustvaril, že spravljene (uskладиščene) v njegovem spominu.

4 Zmožnost opažanja perspektiv književnih oseb v književnem besedilu

Zmožnost opažanja perspektiv v književnem besedilu v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju ne napreduje od stopnje, ki je veljala v obdobju egocentrične recepcije. Pravzaprav bi lahko rekli, da je to segment recepcijske zmožnosti, ki ostaja pod vplivom otrokovega egocentrizma. Tudi v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju namreč otrok ne zmore drugega, kot da **besedilno stvarnost opazuje iz svoje zornega kota** (iz svoje perspektive), saj si še ne more predstavljati, da bi kdorkoli videl stvari drugače, kot jih vidi sam.

5 Zmožnost zaznavanja motivov za ravnanje književnih oseb

Otroci v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju lahko zaznavajo motive za ravnanje književnih oseb, če odločilne premike v književnem dogajanju sprožajo močna čustva. Vendar pa **lahko zaznavajo le zelo močno izražena čustva**: ljubosumje, samovšečnost ter užaljeni ponos (in Sneguljčica mora z gradu), maščevalnost (in Trnuljčica je prekleta), jezo (in starši prekolnejo svoje otroke, mačehe mučijo pastorko, starejši bratje mlajše) ...

Otroci te starosti lahko zaznajo in razumejo tudi tiste motive za ravnanje književnih oseb, ki izvirajo iz radovednosti in želje po zanimivem doživetju.

Vendar pa otroci ne morejo zaznavati emocionalnih doživetij književnih oseb prek **opisa**. Lahko pa zaznavajo **položaje**, v katerih posamezna čustva pridejo do izraza. Ne razumejo, če besedilo pravi: "Deklica ja bila žalostna," ampak če pravi "Deklica je jokala." To

ustreza načinu otrokovega doživljanja. Otrok živi v zunanjem svetu in še ni sposoben refleksije o lastnih čustvih in čustvih drugih ljudi. **Dojame le tisto, kar vidi, ne razume motiva, upošteva samo zunanje učinke.**

6 Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora

V naivno pravljичnem recepcijskem obdobju razumemo izraz **dogajalni prostor** v njegovem najširšem pomenu:

- kot opis socialnega okolja,
- kot dogajalni čas, prostor v ožjem pomenu besede in
- kot opis razmer, v katerih delujejo pravljične osebe.

Kako sestavi otrok sliko socialnih okolij?

Pravljica mu na primer ponuja malo relevantnih besedilnih signalov: Npr. to, da *je bil* kralj, da je bil mož bogat ali reven, da niso imeli kaj jesti, da je kdo imel strgano srajco ali da je bil bos, da se je princesa igrala z zlato žogo ... V začetku pripovedi dogajalno okolje praviloma ni opisano. A v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju je otrok že **zmožen iz opisanih (in drugih) čisto priložnostnih izjav sklepati, kakšna je slika socialnega okolja, v katerem se odvija književno dogajanje**. Otrok namreč doživlja podrobnosti veliko intenzivneje kot odrasli. Posledica tega je, da si te podrobnosti zelo dobro zapomni, skopa namigovanja na dogajalni prostor pa angažirajo njegovo domišljijo do te mere, da si lahko "ozadje zgodbe" predstavlja zelo živo.

V naivno pravljичnem recepcijskem obdobju otrok še ne opaža **socialnih in kulturnih razlik** med posameznimi sloji in zato ne vidi nikakršnih razlogov, ki bi nasprotovali prehajanju iz enega sloja v drugega. Najrevnejši kmečki sin, ki je dovolj prebrisan, da reši zahtevno nalogo (ali ki mu rešitev celo nekdo prišepne), je lahko jutri že kralj. Taka odsotnost zmožnosti zaznavanja socialne in kulturne determiniranosti ima dva vzroka:

- o najprej gre seveda za premajhno obveščenost o tem, kako deluje svet. Prehodi iz enega ekstremnega socialnega sloja v drugi se otroku ne morejo zdeti nič čudnega, saj še nima življenjskih izkušenj in informacij o tem, kako težavne so te reči v resničnem življenju;
- o in potem gre za *pozitivno naravnost otroške domišljije*, značilno za to obdobje. Otrok je prepričan, da je življenje zanj (in potemtakem za izbrano identifikacijsko figuro) pripravilo nekaj prav posebno imenitnega, prav posebno čudovitega. In da so odprte prav vse možnosti. V kombinaciji z enim osrednjih stališč, ki veljajo za poetizirano stvarnost, po katerem se v svetovih, v katerih velja subjektivna miselna shema, malim in dobrim dogajajo (najčudovitejše) velike zgodbe, se zdi vsaka z dobroto, pogumom, usmiljenostjo ali ubogljivostjo zaslužena pravljična usoda "najnormalnejša stvar na svetu."

7 Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa

V naivno pravljичnem recepcijskem obdobju lahko **otrok sledi le kronološkemu toku dogodkov**. Literarno dogajanje razume, če ga pripovedni postopek **zmeraj obvešča o tem, kaj se je zgodilo potem**. Časovne preskoke lahko miselno predela le, če so dovolj redki in če se med tem ni zgodilo nič posebnega. Posebno dogajanje bi namreč zahtevalo, da bi besedilo poseglo v **času nazaj**, tega pa otrok v naivno pravljичnem obdobju še ne bi mogel razumeti.

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

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

8 Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

Otrok v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju **še težko sledi strnjenemu dogajanju**, opisu k nekemu cilju usmerjene aktivnosti, ki ob koncu ta cilj doseže ali ne. Lahko pa sledi **sosledju doživljajev glavne književne osebe**. Praviloma se lahko otrok čustveno osredotoči le na dogodek, o katerem trenutno teče beseda, saj ga izjemnost, zanimivost sedanjega dogodka miselno in čustveno popolnoma zaposli. Na vse, kar se je zgodilo poprej in kar se utegne zgoditi, misli le toliko, da lahko sledi "sosledju doživljajev glavne književne osebe". Otrok lahko torej **zaznava posamezne motive, ki so razporejeni tako, da (nanizani drug za drugim) kronološko pripovedujejo tem, kaj se je zgodilo glavni književni osebi**. **Vzročno-posledične povezanosti med pravljičnimi motivi praviloma še ne more zaznati**.

Kakšnemu književnemu dogajanju lahko otrok sledi brez težav?

Otrok v naivno pravljичnem recepcijskem obdobju praviloma nima težav z zaznavanjem književne motivacije v t. i. dvodelnih (tridelnih) pravljicah, v katerih ima v vsakem poglavju glavno vlogo druga oseba. Tista iz drugega dela praviloma doživlja iste stvari kot tista iz prvega, le da z obratnim uspehom.

Dvodelne in tridelne pravljice spadajo med razširjene ponavljalne figure, podobno kot **prerokbe, prepovedi, zapovedi in svarila**. Čeprav so **ponavljalne figure** stilno sredstvo (ki otrokom zelo ugaja), v pravljичnem besedilu nimajo estetske funkcije.

1. **Ponavljanje** v pravljici je sredstvo, ki služi za vzpostavljanje ravnovesja in **umirjanje dogajanja**. Otrok sicer **želi, da se zmeraj nekaj dogaja, vendar so njegove zmožnosti sprejemanja in predelovanja vtisov omejene**, namesto neomejene širitve ponuja taka pravljica dvojno ali trojno ponovitev iste teme.

2. **Ponavljanje** v pravljici ima tudi **psihološko funkcijo**. Poslušalcem posreduje **občutek varnosti**, saj zagotavlja, da se bodo dogodki vrstili natanko tako, kot je to pripovedovalec predvidel.

3. Funkcija **ponavljalne figure** je tudi v tem, da nekoliko **omili napetost dogajanja**,

4. poleg tega pa **pomaga ponavljalna figura** otroku v preobilici dogodkov in slik, ki jih predenj postavlja pravljica, **razpoznati tisto, kar je pomembno za tok dogajanja in pomembno za njeno razumevanje**.

5. Otrok lahko sledi književnemu dogajanju, če je **vsaka misel v pravljici razvita v nazorno sliko**. Če pripovedovalec ne reče: "*Da bi volk kozličke prelisičil, si je izmislil zvijačo,*" ampak preprosto naniza konkretne slike, kako volk pomoči taco v moko in kaj se zgodi potem.

6. In: otrok lahko sledi književnemu dogajanju, če pripovedovalčeva pozornost usmerjena k dejanjem književnih oseb. **Otrok ni sposoben razumeti namer**. Zato pravljica o njih nikoli ne pripoveduje. Nikoli ničesar ne izvemo o tem, kaj so junaki mislili, preden so se česa lotili.

2.4.3 Obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij

Obdobje konkretnih, intelektualnih operacij nosi v opisih recepcijskega razvoja slikovita imena kot **robinzonska doba** (po Ch. Bühler) ali **doba bralca kot heroja** (po Appleyardu). Vsa ta imena odkrivajo bistvene značilnosti bralčeve recepcije med sedmim in dvanajstim letom.

Po sedmem letu se otrokov način razmišljanja bistveno spremeni. Psihologi govorijo o fazi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij. Otrokovo ravnanje zdaj ni več zmeraj impulzivno. Sposoben je razmisliti, preden se odloči za kako dejanje. Vendar pa tak njegov razmislek ni nič drugega kot notranja diskusija, torej socializirana razprava, s pomočjo katere ponotranji vedenjske vzorce, ki se jih je naučil od soljudi. S sedmimi leti postane otrok socialno bitje v pravem pomenu besede, saj je sposoben živeti v skupnosti, z njo komunicirati in sooblikovati vzorce in modele življenja. Spremenijo se tudi njegovi moralni občutki.

Sedemletnik ve, da je moralna pravila mogoče spremeniti v demokratičnem dialogu, vendar pa se jih morajo potem res vsi držati.

Literarni interesi so v začetku te dobe, v fazi prilagajanja na novi način življenja in mišljenja, poudarjeno usmerjeni k izletom v svet domišljije. Literarne osebe dosegajo izjemne uspehe in doživljajo razburljive dogodivščine, a še vedno s pomočjo čudežev. Otrok se pač še ne čuti dovolj močnega, da bi vplival na okolico in spremenil svet, zato tega tudi ne pričakuje od literarnih oseb. Kljub nagnjenosti k čudežem pa osnovni literarni okus preseže klasično pravljico. V knjigi želi otrok doživeti kaj novega, razburljivega, izjemnega. Ker je dovolj zrel, da lahko svoje aktivnosti ponotranji za dlje časa, in ker je njegovo mišljenje že sposobno upoštevati prejšnje dogodke, ki so pomembni za trenutno dogajanje, lahko že sledi dokaj zapleteni zgodbi z več osebami in na več dogajalnih krajih. Najljubša besedila te dobe so najprej fantastične pripovedi kot Peter Pan, Pika Nogavička, Ostržek, saj lahko po sedmem letu otrok dojema že nekoliko bolj zapletene značaje, torej take, ki imajo več lastnosti, in take, ki niso samo dobri ali samo slabi. Kasneje pa razvijejo otroci literarni interes za pripovedi, v katerih je čudež zavil v ogrinjalo navidezne resničnosti. Gre za pustolovsko prozo, v kateri literarni otroci ali pogosteje skupine otrok, praviloma brez nadzorstva staršev, doživljajo razburljive dogodivščine, rezultat teh pa je po navadi razrešitev problema, ki so si ga odrasli že dolgo prizadevali razrešiti, a niso imeli nikakršne možnosti, da bi jim uspelo. Tovrstni literarni interes izvira iz otrokove želje po doživetju, po novem in razburljivem, ter iz sposobnosti dojemanja dokaj zapletene notranje zgradbe, pa tudi iz potrebe po pobegu iz brutalno dolgočasnega sveta logike in kavzalnosti. Za izbor literature v tej dobi je značilno, da bralci še zmeraj "zahtevajo" zgodbo, v kateri se potrdi občutek za pravičnost. Na koncu se mora še vedno izkazati, kaj je prav, in slabo mora biti kaznovano.

A oglejmo si otrokovo recepcijsko zmožnost v dobi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij v okviru posameznih segmentov recepcijske zmožnosti.

1 Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnih oseb

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij razvijejo otroci zmožnost oblikovanja **svojih** domišljjskočutnih podob književnih oseb. Pri tem podatke iz besedila dopolnijo s podobami iz vsakdanje izkušnje in z domišljjskimi predstavami, ki izvirajo iz poslušanja oz. branja drugih literarnih del oziroma iz ilustracij v slikanicah ter v zadnjem času posebej poudarjeno: iz gledanja filmov in risank na novih medijih.

V **začetku obdobja so domišljjskočutne podobe**, ki jih otroci sestavljajo, še **relativno svobodne**, sčasoma pa ta del recepcijske zmožnosti **napreduje** v smeri **vedno večjega upoštevanja besedilnih signalov**, ki jih je v ta namen vgradil v besedilo avtor. Otroci zaznavajo **neposreden avtorjev opis** in **relevantne posredne** besedilne signale **ter jih le po potrebi, kadar teh ni, nadgradijo** tako, da dodajo manjkajoče prvine iz svoje izkušnje in domišljije.

Pri sestavljanju domišljjskočutne podobe književne osebe so otroci zmožni zaznati in uporabiti podatke, ki jih posreduje avtor **neposredno, torej avtorjeve besede** o tem, kakšna je videti književna oseba, kako govori, kaj misli in čuti, in o tem, kaj govorijo, mislijo in čutijo o njej druge književne osebe. Poleg tega pa so si otroci zmožni pri sestavljanju domišljjskočutnih podob književnih oseb pomagati tudi z njihovimi imeni, če le-ta namigujejo, kakšna je književna oseba in kakšna bo njena vloga v literarnem svetu.

Med sedmim in dvanajstim letom večina otrok močno napreduje v spretnosti zaznavanja in razumevanja **posrednih besedilnih signalov**, ki lahko pripomorejo k temu, da si bralec sestavi "sliko" književnih oseb: Gre za besedilne podatke, ki pripomorejo k odločitvi, ali je književna oseba **dobra oseba ali slaba oseba**, ali je to **glavna oseba ali stranska oseba**, in o odločitvi o tem, **kakšna je** književna oseba (karakterizacija). V ta namen lahko bralec uporabi **govor književne osebe**, torej kaj književna oseba reče, kako to reče ter kako se odziva na govor drugih. Otrok lahko pri svoji odločitvi, kakšna je književna oseba, uporabi tudi **govor drugih književnih oseb o književni osebi**, besedilne signale, ki pripovedujejo, **kaj književna oseba misli**, besedilne signale, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba misli, da je prav in kaj ne**, besedilne signale, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba čuti**, in besedilne signale, ki pripovedujejo o tem, **kaj književna oseba v književnem dogajanju počne**.

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij lahko **otrok zaznava le tiste značajske lastnosti književnih oseb, ki so razvite v nazorno sliko**. Pri posamezni književni osebi lahko zazna **več značajskih lastnosti**. Zazna in razume pa lahko tudi tako **značajsko lastnost, ki se zdi v nasprotju z njeno splošno značajsko oznako**, na primer negativno lastnost pri pozitivni osebi.

2 Zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo

Omenili smo, da se zmožnost odkrivanja **vrat za identifikacijo** pri otrocih razvija in da napreduje od zmožnosti prebujanja interesa za književno osebo in njeno početje le v tistih točkah, ko gre za polno prekrivanje, v smeri zmožnosti uporabe **vedno ožjih vrat za identifikacijo**. Poleg tega, da je potreba po podobnostih vedno manjša (in se je bralec zmožen zanimati še za kaj/koga drugega kot zase!), pa se giblje razvoj še v smeri **od konkretnega k abstraktnemu**. V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij lahko **sproži identifikacijo že taka književna oseba, ki je bralcu podobna vsaj v eni konkretni lastnosti**, ali taka, **katere življenjske okoliščine so podobne tistim v bračevi realni zunajbesedilni resničnosti**. Proti koncu obdobja se zdijo kot "vrata za identifikacijo" bralcu vse bolj zanimiva polja enakosti, ki zadevajo **želje**, ki jih goji književna oseba, **problemi**, ki jo težijo, načini, kako književne osebe rešujejo svoje težave, in čisto na koncu, na meji z obdobjem abstraktne inteligence, se zdijo bralcu vse mikavnejša vrata za identifikacijo, kadar ugotovi, da **so polje enakosti med njim in književno osebo čustva**, ki pretresajo enega in drugega.

3 Zmožnost zaznavanja in razumevanja motivov za ravnanje književnih oseb

Sprva zaznavajo otroci v recepcijskem obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij predvsem tiste **motive za ravnanje književnih oseb, ki jih poznajo iz lastne izkušnje**. A ker se krog otrokovih izkušenj širi, se sčasoma širi tudi število motivov za ravnanje književnih oseb, ki jih je otrok zmožen zaznati in razumeti. Otroku namreč okrog šestega, sedmega leta prestopi meje svojega družinskega okolja in začne živeti z vrsto odraslih ljudi in vrstnikov, ki so praviloma do njega drugačni, kot so člani njegove družine. Če za slednje velja, da so mu poudarjeno naklonjeni in zato pripravljeni v trenutku pozabiti vsako njegovo "socialno nerodnost" in ga kljub temu imeti neskaljeno radi, to za nedružinska okolja po navadi ne velja. V šoli, v podaljšanem bivanju, na šolskem dvorišču ... vsi socialni odnosi izhajajo iz točke nič. In za naklonjenost odraslih in otrok se je treba potruditi in se nenehno truditi. Nedružinsko okolje napak ne odpušča tako samoumevno, kot jih odpuščajo ljudje v družini. Posledice napak je zelo težko odpraviti. Otroku v obdobju konkretnih intelektualnih operacij torej intenzivno nabira socialne izkušnje – iz le-teh pa izhaja njegovo razumevanje vedno širše palete motivov za ravnanje književnih oseb.

Otroci so zmožni zaznati in razumeti **dve skupini motivov za ravnanje književnih oseb**: prva skupina motivov je tista, ki bi jo lahko strnili v pojem **dobra oseba**. Otroku pričakuje, da bo **dobra oseba ravnala tako, kot bi v podobni situaciji ravnal sam, torej dobro ali vsaj z dobrim namenom**.

Dobro v tem primeru pomeni, da so nagibi, iz katerih izhaja ravnanje književne osebe, taki, da bi jih lahko strnili v šopek plemenito - junaško - herojsko (imeni dobe *robinzonska doba, bralec kot heroj* izhajata prav iz tega!), pri čemer gre na eni strani za ideal dobrega, ki si ga je uspel otrok nabrati v realni izkušnji + ideal junaškega – herojskega, kakršen se je oblikoval v njegovih (literarno)recepcijskih izkušnjah. **Z dobrim namenom** pa pomeni, da otroku razume, da lahko tudi dobra oseba včasih stori kaj slabega. A nikoli nalašč, da bi drugemu dobremu namenoma prizadejala bolečino. Otrokov moralni razvoj namreč v dobi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij že napreduje do te mere, da je zmožen svoje ravnanje in ravnanje drugih **vrednotiti glede na namen**. To pa mu omogoča razumeti in vrednotiti tudi tovrstno ravnanje književnih oseb in posledično **opaziti tudi vzroke** zanje: torej to, **kdo je kaj storil z namenom in kdo je kaj storil po nesreči**.

V nasprotju z dejstvom, da je zmožnost zaznavanja in razumevanja motivacije za ravnanje dobre osebe vendarle omejena z otrokovo lastno izkušnjo, z idealizacijo te izkušnje in z izkušnjami, ki s jih je otroku pridobil ob gledanju filmov, risank in branju drugih literarnih del, pa pri zaznavanju motivov za ravnanje **slabe osebe** ni nikakršnih omejitev. Bistvo slabe osebe je po otrokovem mnenju, da dela slabo. In **že dejstvo, da je slaba oseba slaba oseba, je zadosten motiv (vzrok) za njeno ravnanje**. Tu ni česa razumeti. Otroku se zdi, da tako pač je. In ker je to tako, slaba oseba **za svoje ravnanje in že preprosto zato, ker JE slaba oseba, zasluži kar najkrutejšo kazen**. Dobra oseba lahko slabi osebi brez slabe vesti prizadene kakršno koli bolečino, tudi namenoma. V obdobju konkretnih logičnih intelektualnih operacij je torej otroku dosegel stopnjo zmožnosti zaznavanja motivov za ravnanje književnih oseb, ki je

potrebna za gledanje večine filmov za odrasle. Dejstvo, da velike filmske industrije proizvajajo po večini prav filme, ki temeljijo na taki notranji logiki, in dejstvo, da so to tržno najuspešnejši filmi (Rambo, Terminator ...), pa dokazuje, da velik del odraslih recepcijske zmožnosti, kakršna je značilna za obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij, ne preseže.

Razvoj zmožnosti zaznavanja motivov za ravnanje književnih oseb se v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij razvija v smeri zmožnosti opažanja in razumevanja (tj. priznavanja) tudi **takega ravnanja književne osebe/književnih oseb, ki ni v skladu z ravnanjem, kot bi ga v sorodni situaciji izbrali sami.**

Otroci lahko najdejo razloge za ravnanje književne osebe, tudi **če jih je treba izpeljati iz književnega dogajanja.** Če ravnanja književne osebe ni mogoče pojasniti z literarnim dogajanjem, seže otrok po (racionalno) razlago zunaj besedilnega sveta. To stori tako, da predvidi del zgodbe, ki ga je po njegovem mnenju avtor pozabil zapisati.

Ob koncu obdobja po 10./11. letu so se otroci pri iskanju motivov za ravnanje književnih oseb zmožni osredotočiti na namere, misli in čustva književnih oseb. **Zaznavajo psihološke motive za ravnanje književnih oseb.** V ta namen skušajo razumeti **psihološke lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe in na podlagi avtorjevih komentarjev.**

4 Zmožnost privzemanja književnih perspektiv

Recepcijska zmožnost zaznavanja perspektiv v mladinskem literarnem besedilu je tesno povezana z otrokovo zmožnostjo **razmišljanja o razmišljanju drugih.** Vendar je ob recepciji literature razmišljanje o razmišljanju drugih težavnejše, kot je razmišljanje o razmišljanju drugih v realnem življenju, saj je nalogo treba opravljati na treh ravneh hkrati. Najprej je treba razmišljati **na ravnini književnih oseb.** Pri tem nastaja bračeva predstava o tem, kaj književne osebe razmišljajo o drugih književnih osebah, o tem, ali jih marajo ali jih ne marajo, o tem, kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo sovraži, črti, prezira, in na podlagi takega razmišljanja o njej skozi vse književno dogajanje naklepa in nato počne, eno za drugo, same resnično grozne reči. Kaj je tisto, zaradi česar neka književna oseba drugo književno osebo ceni in jo ima rada, na podlagi česar je potem njeno ravnanje v književnem dogajanju usmerjeno k nesebični pomoči, k podpori pri doseganju njenih ciljev in (npr. v pravljичnem besedilu) k skrbi za srečno prihodnost književne osebe do konca njenih dni.

Da bi lahko bralec to razumel, mora **zaznati dovolj veliko število relevantnih besedilnih signalov** in zapolniti prazna mesta med njimi.

In kateri so relevantni, za razumevanje razmišljanja književnih oseb o razmišljanju drugih književnih oseb pomembni besedilni signali?

To so **avtorjeve posredne in neposredne informacije** o tem,

- **kaj književne osebe čutijo** (torej tako imenovani emocionalni parametri),

- tem, **kaj katera književna oseba o kateri književni osebi ve** (tako imenovani informacijski parametri), in
- tem, **kaj katera književna oseba hoče**,
 - in sicer v literarnem svetu **generalno**, in
 - kaj hoče **v razmerju do vsake izmed drugih književnih oseb** (tako imenovani intencionalni parametri).

Posebna raven razmišljanja o razmišljanju drugih na ravni književnih oseb je raven **pripovedovalca in njegove perspektive** pri upovedovanju literarnega sveta. Pri tem je tudi pripovedovalčevo perspektivo mogoče zaznati in razumeti na več ravlinah, najprej na ravlinah **njegovih perspektiv do posameznih književnih oseb**,

- o in sicer tako v okviru emocionalnih parametrov (ali je pripovedovalec književni osebi naklonjen ali ne, ali jo obravnava resno ali pa se mu zdi na primer smešna, morda usmiljenja vredna, ali se mu zdi, da književna oseba ravna prav ali ne)
- o in v okviru informacijskih parametrov, torej tega, kaj pripovedovalec o posamezni književni osebi ve (kar je seveda drugače, če gre za prvoosebne pripovedovalca, in drugače, če gre za vsevednega pripovedovalca).

In potem je seveda mogoče pripovedovalčevo perspektivo opazovati generalno. Opaziti in razumeti je mogoče tiste besedilne signale, ki bralcu kaj povedo o pripovedovalčevem odnosu do literarnega sveta kot celote.

Drugo ravnino perspektiv, ki jih lahko zazna in razume bralec ob recepciji literarnega besedila, tvori avtor, ki upoveduje literarni svet s svoje posebne, avtorjeve pripovedne perspektive.

Tretja ravnina razmišljanja o razmišljanju književnih oseb je ravnina bralčevega horizonta pričakovanja in je ključna za izpolnjevanje recepcijske vloge na prvi in drugi ravnini, saj ima bralec, tako kot zmeraj v procesu recepcije, za izpolnjevanje recepcijske vloge na voljo le besedilne signale, ki jih mora dopolniti v skladu s svojo zunajbesedilno izkušnjo in svojim predrazumevanjem sveta.

V obdobju konkretnih, intelektualnih operacij lahko **bralec razvije recepcijsko zmožnost zaznavanja perspektiv na ravni književnih oseb**. Pri tem so bralci zmožni najprej privzeti **zorni kot ene same književne osebe**, in sicer identifikacijske figure. Skozi njeno perspektivo nato opazujejo, doživljajo in vrednotijo literarni svet, književno dogajanje in vlogo drugih književnih oseb v njem. Potem ko otrok izbere identifikacijsko figuro in njeno perspektivo, ta praviloma ostaja njegova perspektiva do konca recepcijske situacije. **Otrok perspektive namreč še ni zmožen zamenjati za katero drugo**. Pri tem je treba povedati, da je v začetku obdobja konkretnih, intelektualnih operacij privzeta perspektiva identifikacijske

figure včasih še nekoliko "pod vplivom otrokove lastne perspektive", vendar postaja otrok pri privzemanju (in ohranjanju) izbrane perspektive vse spretnejši, poleg tega pa je zmožen **zaznati vse več besedilnih signalov, ki mu povedo, kaj "njegova književna oseba" misli, kaj čuti in kaj namerava**. To pa mu daje možnost, da besedilni svet zares doživlja, razume in vrednoti ne iz svoje perspektive, ampak iz perspektive za identifikacijo izbrane književne osebe.

Recepcijska zmožnost zaznavanja perspektiv se nato razvija v smeri zmožnosti **opažanja perspektiv tistih književnih oseb, s katerimi se bralec spontano ne identificira**, vendar le, **če ga kdo nanje posebej opozori**. Pri tem je treba povedati, da otrok ne more imeti v mislih več kot ene perspektive hkrati.

Nekoliko kasneje bralci **zaznavajo perspektive v literarnem besedilu samostojno**, in sicer **perspektive več književnih oseb**. A jih še ne kombinirajo. To je tudi obdobje, ko lahko otroci zaznajo besedilne signale, povezane s **pripovedovalčevo perspektivo**, in sicer tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do posameznih književnih oseb, in nekoliko kasneje s tisto, ki je povezana z njegovim odnosom do književnega dogajanja. A ker perspektiv še ne morejo kombinirati, ostaja zaznavanje in razumevanje tega segmenta literarnega besedila za zdaj nepovezano z vzorcem besedilnega pomena.

Šele po dvanajstem letu lahko doseže razvoj recepcijske zmožnosti zaznavanja perspektiv v književnem besedilu tako stopnjo, da je bralec zmožen kombinirati več perspektiv v književnem besedilu in razumeti vzorec njihove soodvisnosti, v tem kontekstu pa tudi **generalno pripovedovalčevo perspektivo** in nato **avtorjevo perspektivo**.

5 Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora

Recepcijska zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora je tesno povezana z recepcijsko zmožnostjo zaznavanja in razumevanja književnega časa, saj je domišljjskočutno podoba književnega prostora, če ne gre za poudarjeno domišljjski dogajalni prostor, mogoče ustvariti le tako, da bralec pozna časovno pogojene omejitve, ki jih mora pri tem upoštevati. Če gre na primer za književno dogajanje v "realnem" *dogajalnem prostoru* v književnem času *nekoč*, potem si v dogajalnem prostoru kuhinja seveda ne moremo predstavljati hladilnika, kar je nedvomno mogoče, če gre na primer za *"realistični dogajalni prostor"* *danes*.

Temeljni pripovedni tehniki za podajanje podatkov, ki bi jih bralec potreboval za ustvarjanje domišljjskočutnih podob književnih dogajalnih prostorov, sta opis in oris. Toda otroci v dobi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij so do takih izčrpnih opisov in orisov književnih prostorov (in seveda tudi književnih oseb) sila nepotrpežljivi. V najboljšem primeru jih namreč preletijo, da bi ugotovili, kje jih je konec in kje morajo začeti *zares* brati, v najslabšem primeru pa knjigo preprosto zaprejo, češ da je dolgočasna.

V sodobni mladinski prozi obširnih opisov in orisov literarnih dogajalnih prostorov preprosto ni ali jih vsaj ni veliko. Podatke o dogajalnem prostoru podajajo avtorji bralcu nekako "mimogrede", bežno, tako, da bralec ne opazi, da ga "morijo" z opisovanjem.

A taka pripovedna tehnika zahteva **od bralca veliko**

- **več recepcijske spretnosti pri zaznavanju takih v besedilu razpršenih besedilnih signalov**, in seveda veliko
- več recepcijske spretnosti pri samostojnem **sestavljanju teh besedilnih signalov v smiselno sliko**, pri ugotavljanju, kaj manjka, in pri dodajanju le-tega iz zaloge lastnih (realnih in domišljjskih) spominskih zalog.

Bralec mora namreč sestaviti **tako domišljjskočutno podobo književnega dogajalnega prostora**, ki bo **v logični zvezi s številnimi drugimi prvini književnega besedila**. (Kmecl, 1976)

V obdobju konkretnih logičnih intelektualnih operacij je bralec najprej zmožen v mislih oblikovati domišljjskočutno predstavo dogajalnega prostora, tako da **poveže besedilo s prostori, ki jih pozna iz svojega življenja in iz drugih umetnostnih del**. Zmožnost zaznavanja in razumevanja dogajalnega prostora se razvija v smeri **upoštevanja avtorjevega opisa dogajalnega prostora** pri oblikovanju domišljjskočutne predstave književnega prostora z dopolnjevanjem avtorjevih neposrednih opisov ter posrednih besedilnih signalov s predstavami iz svojih izkušenj slik, ki so jih ustvarili ob recepciji drugih literarnih del, ter iz medijev.

Bralec je **zmožen ločiti** realni in domišljjski svet in analogno s tem **pravljični dogajalni prostor in dogajalni prostor v realistični pripovedi**.

Pri oblikovanju **domišljjskega dogajalnega prostora** si bralec vzame vso domišljjsko svobodo, vendar upošteva omejitve, ki mu jih v zvezi z dogajalnim prostorom postavljajo besedilni signali. Pri kreaciji svoje domišljjskočutne predstave dogajalnega prostora že daje prednost avtorjevi usvarjalni domišljiji in jo dopolnjuje le na mestih, kjer literarno besedilo v ta namen pušča prazen prostor,

Pri oblikovanju domišljjskočutnih predstav **dogajalnega prostora v realnih pripovedih** je otrok zmožen upoštevati nekatere omejitve, ki izhajajo iz zemljepisnega, zgodovinskega in drugega znanja. Pri tem prepozna jezikovna sredstva, zlasti časovno zvrstnost, za ustvarjanje domišljjskočutne podobe književnega prostora.

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij je bralec sposoben slediti dogajanju na **več dogajalnih prostorih hkrati**. Domišljjskočutno predstavo dogajalnega prostora si lahko, medtem ko teče dogajanje v drugem dogajalnem prostoru, shrani v spomin in si jo v nespremenjeni podobi prikljče v zavest, ko se literarno dogajanje preseli vanj.

6 Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega časa

V naivno pravljичnem obdobju otrokovega recepcijskega razvoja je bil otrok zmožen zaznavati dva književna časa: literarni nekoč in literarni danes, pri čemer je pomenilo *danes* oblikovanje pričakovanja, da bo književno dogajanje teklo po objektivni miselni shemi, in *književni nekoč*, da bo književno dogajanje teklo po subjektivni miselni shemi. Na meji med naivnim pravljичnim obdobjem in obdobjem konkretnih, logičnih intelektualnih operacij se oblikuje v otrokovem kognitivnem razvoju **spoznanje, o realnem nekoč**, spoznanje, da so pred današnjim časom ljudje živeli drugače kot danes, a da je življenje vendarle teklo po zakonitostih, ki veljajo v realnem svetu: ni bilo nikakršnih vil, ki bi človeku izpolnile tri želje, in nikakršnih zmajev, ki bi jih otroci morali premagati, da bi dobili kraljično za ženo.

V prvi fazi tega obdobja se otroku zdi, da je vse **PRETEKLO** enako: **realno, a drugačno kot danes**. Kasneje, z gledanjem filmov, risank, branjem in gledanjem slikanic, poslušanjem pripovedovanja odraslih, učenjem zgodovine v šoli se oblikuje v otrokovi zavesti cela **vrsta** teh **realnih nekoč**:

nekoč, ko so bile piramide,

nekoč, ko še ni bilo avtomobilov in so se vozili le s kolesi,

nekoč, ko bili vitezi oblečeni v "železne obleke", in

nekoč, ko niti kolesa ni bilo, tako da so se prevažali s kočijami ali jahali konje ...

Poznavanje zgodovinskih obdobj je v začetku še pomanjkljivo, zato poteka **proces zaznavanja in razvrščanja besedilnih signalov, povezanih s književnim časom, drugače, kot pri odraslem bralcu**.

Pri odraslem bralcu zadostuje že zaznavanje enega samega besedilnega signala, ki nakazuje na književni čas, **da se proži postopek dopolnjevanja literarnega sveta z ustreznimi podobami**: če na primer avtor omeni piramide, vstavi bralec v svoj horizont pričakovanja za književno dogajanje ustrezni mentalni diapozitiv starega Egipta, puščave, piramid, žensk, ki so oblečene kot Kleopatra, ter nosilnic, v katerih so sužnji prenašali bogate.

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

A sčasoma bo rasla tudi zaloga bralčevega zgodovinskega in z njim povezanega zemljepisnega znanja. V današnjem času bo bralec najprej nabiral podatke o tem, *kako so ljudje živeli nekoč*, v filmih in risankah, katerih dogajanje je umeščeno v katero izmed preteklih obdobj človeške zgodovine. Prve izkušnje o starem Egiptu bo tako morebiti dobil iz filma o Asterixu in Kleopatri. In potem bo videl še kak drug film, v katerem se bodo pojavili piramide in

Ljudje, oblečeni podobno, kot so bili oblečeni Egipčani v risanki o Asterixu. Zdaj bo v miselno shemo **stari časi** □ **Egipt** uvrstil nove podatke in takó shemo dopolnil. Ko bo ta otrok naslednjič **bral** besedilo, katerega dogajalni čas je umeščen v Egipt si bo ob prvem besedilnem signalu, povezanem s književnim časom, ki je tudi del *njegove relevantne miselne sheme*, priklical v spomin svoj "zgodovinski diapozitiv" *Egipt*, in ga uporabljal kot zgodovinsko ozadje, v katerem teče književno dogajanje literarnega besedila.

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

Katere besedilne signale lahko uporabi otrok v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij, da bi zaznal književni čas, ustvaril domišljjskočutne podobe književnega prostora in književnih oseb ter se tako mimetično potopil v književni svet in književno dogajanje?

- Najprej so to seveda *imena književnih oseb*. Ta so lahko taka, za katera se zdi, da so danes nekoliko zaprašena, torej iz starih časov.
- To so lahko *predmeti*, ki jih omenja besedilo, za katere vemo, da so jih uporabljali v starih časih in jih danes *ne uporabljamo več*.
- Lahko gre za *okoliščine*, ki jih danes ni več,
- *dogajanje*, ki se iz perspektive današnjega časa zdi čudno, ker v današnjem času ni več v navadi,
- *poimenovanje predmetov*, ki jih danes sicer še uporabljamo, a jim rečemo drugače,
- *pripovedni slog*, saj so si v preteklih časih ljudje pripovedovali zgodbe drugače, kot to počnejo danes. Uporabljali so nenavadne oblike besed in za naš današnji občutek nenavaden besedni red.
- Otroci lahko razberejo književni čas tudi iz *načina govora književnih oseb*. Zelo hitro opazijo, da so ljudje nekoč sicer res tako govorili, a da danes te reči povemo drugače.

7. Zmožnost zaznavanja in razumevanja književnega dogajanja

Pomembna recepcijska naloga, ki jo morajo otroci opraviti v procesu literarnoestetskega doživetja, je tudi **zaznavanje in razumevanje razvrščenosti literarnega dogajanja**. V obdobju naivno pravljíčne recepcije je zmožel otrok spremljati in razumeti le tako literarno dogajanje, v katerem se je to, o čemer je tekla beseda, dogajalo zmeraj *po* tem, ko je se zgodilo tisto, o čemer je literarno besedilo govorilo *prej*. Skratka le, če je književno dogajanje teklo **sintetično**. V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij pa otroci presežejo zmožnost razumevanja izključno časovno zapovrstnega nizanja dogodkov in

razumejo tudi tako književno dogajanje, v katerem se prepletata kronološki in retrospektivni tok dogodkov. In seveda otroci v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij novo spretnost temeljito izurijo, saj ima večina pustolovske proze, mladinskih kriminalk in mladinskih detektivk, h katerim otroke vleče njihov aktualni bralni interes, prav tako zgradbo: dogajanje teče sintetično, kronološko razvrščeno pred bralčevimi očmi, književne osebe pa pogosto razrešujejo uganko, ki jo je mogoče rešiti le tako, da poiščejo vzroke, zakaj se kaj dogaja v sedanosti, v preteklosti. Rezultat iskanja je zgodba iz preteklosti, ki so jo književne osebe (in bralec!) sestavile iz fragmentov, ki so jih uspele izbrskati iz preteklosti.

V obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij so otroci **zmožni slediti književnemu dogajanju na več dogajalnih prostorih.**

Ena ključnih značilnosti recepcijskega obdobja v dobi operativne inteligence je recepcijski refleks, v okviru katerega bralci, v primeru da iz literarnega besedila "**o tem, kaj se dogaja**", ne razberejo vseh potrebnih podatkov, **pojasnijo "prazne prostore" tako, da si izmislijo dogajanje, ki se je po njihovem "verjetno zgodilo"**. Pri tem si zamislijo za *književno vrsto tipično literarno dogajanje*, saj vedo, kako teče pravljичni pripovedni lok, kako teče dogajanje v fantastični pripovedi, kako v pustolovskem romanu ...

Z zmožnostjo razumevanja književnega dogajanja tesno povezana je tudi otrokova **zmožnost zaznavanja in razumevanja književne motivacije**. V začetku obdobja konkretnih logičnih intelektualnih operacij večina otrok literarno dogajanje *le spremlja* kot sosledje dogodkov, ki se dogajajo književnim osebam. To je stopnja recepcijske zmožnosti zaznavanja književne motivacije, ki jo lahko opazujemo še pri tretjini otrok, starih osem let. A nekako do konca obdobja konkretnih intelektualnih operacij praviloma vsi otroci razvijejo zmožnost zaznavanja in razumevanja vzročno-posledičnega zaporedja književnih motivov. **Ko otrok razvije zmožnost razumevanja vzročno-posledične motivacije, postane ta zanj eden osrednjih kriterijev za vrednotenje književnega besedila.** Zdaj vzročno-posledično povezanost literarnih motivov preprosto zahtevajo in so pripravljeni literarno dogajanje spremljati le, če je povezano v trden vzročno-posledični sistem. **Vsakršna odstopanja zavračajo**, razen če literarno besedilo prepoznajo kot fantastično.

8 Zmožnost zaznavanja in razumevanja meje med resničnostjo in domišljijo

V poglavju o dobi intuitivne inteligence smo kot mejnik, po katerem določamo, kdaj otrok prestopi iz obdobja naivno pravljичne recepcije v obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij, določili njegovo zmožnost ločevanja pravljичnega od resničnega. Na prvi pogled bi se utegnilo zdeti, da je s tem vprašanje **zmožnosti ločevanja resničnosti in fikcije** rešeno, da ga pravzaprav ni več. Toda ali je to res? Res je, da potem, ko se zavedaš, da "*Pepelke ni mogoče obiskati, ker je to samo pravljica*", veš tudi, kako je s Sneguljico in hudobno mačeho. Toda, kako je s Kekcem in Pehto? In kako je z Drejčkom in tremi Marsovčki in kako z romani, kot je 20 000 milj pod morjem, ter z nadaljevankami kot Zvezdna vrata. In ne

nazadnje, kako je z najstniki v ameriških nadaljevankah kot Beverly Hills, z zdravniki iz nadaljevanke Urgenca, odvetniki iz serije Zakon v Los Angelesu in damami in gospodi iz španskih nadaljevank, kot je Esmeralda ...? Z uvrščanjem slednjih med domišljjske so imeli, kot je znano, težave celo neredki odrasli (o čemer pričajo svečke in molitve za Esmeraldino srečno usodo in pisma gledalcev TV-serij o bolnišnicah, ki igralce – zdravnike v svojih pismih čisto resno sprašujejo, kako naj ravnajo ob teh ali onih bolezenskih nevšečnostih). Iz vsega tega pa je mogoče izluščiti, da se razlikovanje med domišljjskim in realnim **ne zgodi nenadoma kot hipno spoznanje, ampak da gre za proces**. Iz tega pa je mogoče nadalje sklepati,

- o da je ta proces pri različnih ljudeh različno dolg,
- o da ima proces različne razvojne stopnje (faze),
- o da lahko okolje deluje na proces pospeševalno ali zaviralno,
- o da dosežajo različni ljudje v končni fazi razvoja različne stopnje (ali z drugimi besedami: nekateri ljudje obtičijo v tej ali oni fazi razvoja in končne stopnje ne dosežejo).

Proces razlikovanja, kaj je resnično in kaj domišljjsko, je v različnih študijah definiran kot različno dolg, vendar jih večina ugotavlja, da naj bi otroci šele pri nekako 11. letu ugotovili, kako in kaj. Omenjanje ravno enajstega leta se zdi pomembno, saj nas usmerja v nekaj logičnih sklepanj:

- o zmožnost razlikovanja realnosti in domišljije je povezana z otrokovim siceršnjim kognitivnim in socialnim razvojem in
- o v času novih medijev potrebujejo otroci za prepoznavanje domišljjskega dlje časa, kot so ga potrebovali otroci nekoč. Piaget je v petdesetih letih s tem v zvezi še omenjal starost na prehodu iz dobe intuitivne inteligence v dobo konkretnih, logičnih intelektualnih operacij, torej 7 let, Applebee pa omenja v zvezi z zmožnostjo zaznavanja meje med pravljičnim in resničnim (kar bi lahko primerjali s Piagetovim videnjem problema) starost osem, devet let. In razvoj zmožnosti razlikovanja domišljjskega in resničnega s tem še zdaleč ni končan. Pri večini otrok traja vse do koca obdobja konkretnih, logičnih intelektualnih operacij.

Da je temu res tako, dajejo sklepati študije otroške recepcije medijev. Te študije že od sedemdesetih let opuščajo koncept t. i. monolitne realnosti. Eno prvih in zagotovo najvplivnejših je l. 1977 objavil R. P.Hawkins, ki je vpeljal koncept **dveh vrst kriterijev za prepoznavanje novega kot domišljjsko ali kot resnično**. V okviru prve skupine kriterijev je govoril o *dojemanju televizije kot »magičnega okna v svet«*, v okviru druge skupine kriterijev pa o otrokovih socialnih izkušnjah. Iz današnjega zornega kota lahko rečemo, da je razumel Hawkins v okviru termina

- o *magično okno v svet* večino tistega, kar je do tedaj (npr. pri Piagetu) pokrival klasični termin *realnost* : *domišljija*,

- o in da je obstoječi način razmišljanja o problemu razširil s kriteriji in sodbami, ki naj bi nastale, ko otrok dogodke in prizore na TV primerja z dogodki in prizori iz realne izkušnje.

Kar je v tem kontekstu pomembno, je dejstvo, da je Hawkinsu uspelo dokazati, kako otrok ne more razviti obeh vrst kriterijev sočasno. Ali natančneje: **zmožnost rabe/uporabe kriterijev iz prve skupine razvije otrok prej, zmožnost rabe kriterijev iz druge skupine pa kasneje, šele nekako do enajstega leta.**

Pod očitnim vplivom R. P. Hawkinsa sta nato B. Hodge in D. Tripp (1986) vpeljala termina: **notranji kriteriji in zunanji kriteriji**, pri čemer naj bi spadali med

- o **notranje kriterije** t. i.
 - *formalni in kontekstualni ključni signali*, ki označujejo vrsto ne-realnosti, torej **žanrske oznake posameznih besedil** (risanka, film, znanstvenofantastična nadaljevanka, radijska igra, lutkovna predstava ter zagotovo tudi pravljica ...)
 - in zelo signifikantne osebe v njih (racman Jaka, Pink panter, Lažnivi Kljukec, superman ...).
- o **Zunanje kriterije** pa sta definirala kot zbirko izkušenj, ki si jih je otrok pridobil v socialnih interakcijah v realnem svetu in kot obseg njegovega znanja o tem, kakšen je realni svet in po katerih pravilih deluje.

Še natančneje je notranje in zunanje kriterije pri odločanju, kaj je resnično in kaj domišljjsko, opisal D. Buckingham (1993):

- o v okviru **notranjih kriterijev** je omenjal
 - otrokovo **znanje o vrstah/zvrsteh/žanrih in njihovih značilnostih** (na primer o tem, da je to, kar se začne z *Nekoč, pred davnimi časi* pravljica ...)
 - ter njegovo **znanje o tem, kako besedilo nastaja** (torej prepoznavanje komunikacijske situacije ob recepciji mladinskega literarnega besedila: avtor, besedilo, bralec).
- o Med **zunanje kriterije** za določanje, kaj je domišljjsko in kaj realno, pa je Buckingham prišteval **otrokova socialna pričakovanja**.
 - V okviru socialnih pričakovanj naj bi bila v začetku pomembnejša **pričakovanja**, ki so se oblikovala na podlagi otrokovih **neposrednih socialnih izkušenj** v realnosti. Pri odločitvi, kaj je res in kaj ne, pa naj bi bila pomembna še **pogostost**, s katero se ta ali ona socialna situacija pojavi v (medijskih) besedilih.
 - Šele zelo pozno, zelo verjetno hkrati z zmožnostjo opažanja psihološke motivacije za ravnanje književnih oseb, lahko otrok uporabi kot kriterij za določanje meje med resničnostjo

in domišljijo **psihološko oceno o tem, ali je socialna situacija besedilu psihološko verjetna**. To je namreč kriterij, ki ga potrebujemo, kadar opisani dogodek presega našo zunajbesedilno izkušnjo.

In kar se zdi v okviru našega razmišljanja enako pomembno: tudi Buckingham opozarja, da se **otroci naučijo uporabljati notranje kriterije** za določanje, kaj je resnično in kaj najverjetneje domišljijsko, **prej kot zunanje kriterije**. Z naraščajočo starostjo postajajo otroci pri tem vse spretnejši in pravzaprav se proces **razvijanja zmožnosti zaznavanja meje med resničnostjo in domišljijo** nikoli ne konča,

kot se pač ne konča **proces razvijanja človekove recepcijske zmožnosti in kot se ne konča proces človekovega osebnostnega zorenja**.