

Splošna književnost 2012/2013

Kazalo:

Vrste branja , tipi bralcev 2-25

Buhler: Pravljica in otroška fantazija 26 - 39

RAZVOJ SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA KOMIČNEGA 40 - 64
--

IDEOLOGIJA V MLADINSKI KNJIŽEVNOSTI 65 - 76

Razvijanje sposobnosti privzemanja perspektive kot eden izmed strukturnih elementov recepcijske sposobnosti 77 - 88
--

KNJIŽEVNA VZGOJA IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA MEJE MED DOMIŠLJIJO IN RESNIČNOSTJO 89 - 108

M. Kordigel

VRSTE BRANJA IN TIPI BRALCEV 1

1. VRSTE BRANJA PO H.E. GIEHRLU

Besedo "branje" ponavadi uporabljamo brez levega prilastka, kot da gre za termin z natančno določenim pomenom. Ponavadi pomislimo ob besedi branje na človekovo sposobnost dešifrirati dogovorjeni sistem znakov in doumeti sporočilo, ki ga nosijo ti znaki. V tem primeru gre za tehniko branja. Kdor tako tehniko obvlada, lahko bere na več načinov, pač glede na to, s kakšnim namenom se branja loti: kdor bere TV spored, bere drugače kot tisti, ki se loti literarnega dela, in spet drugače kot tisti, ki vzame knjigo v roke, da bi se učil za izpit.

Giehrl razlikuje štiri vrste branja:

Najpogosteje beremo zato, da bi iz tiskane besede razbrali kakšno informacijo. Giehrl govori o informacijskem branju.

Drugi tip branja imenuje Giehrl evazorično branje. Tako beremo, kadar se hočemo umakniti iz sveta, v katerem živimo, preseči njegove okvire in vsaj v domišljiji (s pomočjo literarnih in "literarnih" oseb) doživeti tisto, po čemer skrivaj hrepenimo.

Tretji tip branja imenuje kognitivno branje, branje, s pomočjo katerega skušamo spoznati svet in njegove zakonitosti ter ta spoznanja urediti v smiselni in logični svetovni nazor.

Četrty tip branja imenuje literarno branje.

Ob literaturi spoznavamo svet, ljudi in sebe, z njeno pomočjo iščemo smisel sveta in življenja v njem, literatura nam omogoča, da prestopimo meje svoje realne eksistence.

2. TIPI BRALCEV

Ko Hans E. Giehrl ugotavlja, da lahko beremo na več načinov, torej, da poznamo različne vrste branja, prihaja tudi do spoznanja, da razlikujemo tudi

različne tipe bralcev. Tipologija bralcev je precej neraziskano področje, vendar jo je mogoče s pomočjo literarne pedagogike in literarne psihologije sestaviti.

Ko govorimo o tipih bralcev, nas ne zanima tehnika branja, torej ali bralec bere tako, da razpozna posamezne črke in jih nato povezuje v zloge in besede, ali razpozna grafične podobe celih besed, besednih zvez in stavkov. Zanima nas, kako posamezne skupine ljudi reagirajo v stiku s tako ali drugačno vrsto pisanega besedila. Skupina ljudi, ki reagira na enak ali podoben način, tvori tipološko skupino.

Grupiranje reakcij v določene skupine je možno na več načinov, pač glede na kriterij, ki ga izberemo. Tako so nekateri (ob ugotovitvi, da je način dojetja besedila odvisen tudi od bralčevega značaja) skušali definirati tipe bralcev analogno s tipi osebnosti.

Drugi so govorili o receptivnem in kritično produktivnem tipu bralcev, spet tretji o intelektualnem tipu v nasprotju s senzornim, ki sprejema bolj čustveno kot z razumom.

1. TIPOLOGIJA C. S. LEWISA

C. S. Lewis (Lewis C. S.: *Über das Lesen von Büchern*. Freiburg 1966.) razlikuje med dvema tipoma bralcev. Med:

- literarnim bralcem in
- neliterarnim bralcem.

Razlike med njima so po Lewisu občutne:

LITERARNI BRALEC bere predano. Srečanje z literaturo je zanj posebno doživetje. Bere dolgo in intenzivno. K nekaterim knjigam se vrača vedno znova.

Literarni bralec je za literaturo močno dojemljiv. Sposoben je sprejemati literarno delo v duhu časa, v katerem je nastalo. Pozoren je tako na formo kot na sporočilo literarnega dela.

NELITERARNI BRALEC bere ponavadi zato, ker trenutno nima zanimivejše zaposlitve. Ne razmišlja o tem, kar je prebral. Literatura v njem ne zapušča nikakršnih sledov. Bere le za zabavo. Nikoli ne pazi na obliko. Lahko bi rekli, da literaturo le uporablja. Sem prišteva Lewis tiste "pametne in pridne" bralce, ki projicirajo v literarna dela svoja sociološka, politična in filozofska stališča, niso se pa pripravljene literaturi odpreti.

2. TIPOLOGIJA RICHARDA BAMBERGERJA

Vprašanje tipologije bralcev je obširno in kompleksno. Ponavadi ga skušajo reševati tako, da natančno raziščejo bralne interese otrok posameznih starostnih skupin. Vendar predlaga R. Bamberger lažjo, direktnejšo pot. Preden se je lotil svoje tipologije, si je zastavil dve vprašanji:

1. Katere knjige otroci neke starosti radi berejo in katere odklanjajo?
2. Kakšen je bralčev značaj (opazovanje otrok pri pouku, igri...)?

Na podlagi takega opazovanja je sestavil svojo tipologijo.

Mladi bralec je lahko:

1. romantični tip (rad bere pravljice in vznemirljive, pustolovske zgodbe, ne mara pa realističnih in intelektualno - moralnih knjig),
2. realistični tip (odklanja vse pravljичno, pustolovsko in fantastično, rad pa bere potopise in realistične zgodbe),
3. intelektualni tip (hoče priti vsemu do dna),
4. etično - pedagoški tip (se rad uči, vedno poišče nauk zgodbe),
5. bralec s tematsko natančno usmerjenim bralnim interesom (bere strokovno literaturo z namenom, da poglobi znanje na natančno določenem, svojem, interesnem področju),
6. estetski tip (rad bere pesmi, uživa tudi v lepi obliki, lepo zvonečem stavku, ritmu. Tekste, ki so mu všeč, prebere večkrat.)
7. mešani tip.

Kasneje, v drugi izdaji svoje knjige (1965), je Bamberger (tako, kot je to v prvi izdaji že napovedal) združil nekatere tipe (npr. 3. in 4.) in tako bralce razdelil le na štiri tipe (romantičnega, realističnega, intelektualnega in estetskega).

Ob svoji tipologiji Bamberger ugotavlja, da dokaj pogosto stopijo v ospredje atipični interesi za branje. Otroci se v starosti, ko bi se po teoriji morali zanimati za pravljice, zanimajo

strokovno literaturo. V takem primeru ne posegajo po pravljicah kot njihovi vrstniki, ampak po bogato ilustriranih otroških enciklopedijah (veliko slik in malo teksta), ali pred tem, po slikanicah s podobami iz realnega okolja.

V kateri tip bralca se bo otrok razvil, je odvisno od vrste interesov, ki ga privedejo h knjigi. Ni vseeno, ali sega po knjigi, ker:

1. si hoče krajšati čas (ker v tistem trenutku nima zanimivejše zaposlitve),
2. ker hoče spoznati svet, se naučiti kaj novega o njem,
3. ker hoče odkriti samega sebe, svoj notranji svet in razumeti tudi druge ljudi.

GIEHRLOVA KRITIKA BAMBERGERJEVE IN LEWISOVE TIPOLOGIJE:

Tako Lewisova kot Bambergerjeva tipologija imata praktično vrednost, če ju ne jemljemo preveč ozko. Vendar pa imata tudi nekaj pomanjkljivosti:

Razdelitev bralcev na literarne in neliterarne upoštevale literarno branje, vse druge vrste branja pa zanemarja. Vse "ne-literarno" branje degradirata na branje drugega ranga in ne upoštevata, da nekaterih bralnih interesov z literarnim branjem ni mogoče realizirati, torej, da ima "ne-literarno" branje svojo funkcijo.

Problematična je tudi Bambergerjeva delitev na romantične in realistične bralce, saj koketira z literarnozgodovinskima

terminoma, ki imata v literarni zgodovini mnogo širši pomen in ki ju ni mogoče tako zreducirati in poenostaviti, kot je to storil Bamberger.

3. GIEHRLOVA TIPOLOGIJA BRALCEV

Giehrl že v uvodu v tipologijo opozarja, da "čistega" tipa bralca ni. Da tipologije bralcev ne smemo razumeti kot sistema predalčkov, kamor bomo lahko redoljubno pospravili vsakega bralca, ki ga srečamo.

Tipologija je le poskus upoštevati v prvi vrsti enake in podobne vedenjske vzorce in reakcije v zvezi z besedilom, jih urediti in tako doseči, da postanejo reakcije bralcev preglednejše glede na to, ali so tipične (ali se dajo uvrstiti v shemo) ali atipične (in jih vanjo ne moremo uvrstiti, lahko pa opišemo njihova odstopanja od tipičnega). Tako dobimo namesto nepregledne različnosti individualnih reakcijskih vzorcev omejeno in s tem pregledno shemo ponavljajočih se in s tem enakih ali podobnih reakcij.

Če se izognemo prepričanju, da je tipologija popolna in obvezna za vsakega bralca, če jo torej sprejmemo široko in neobvezno, nam izredno pomaga pri študiju bralnih navad in vzgoji mladega bralca.

Giehrl loči:

- funkcionalno - pragmatičnega bralca,
- emocionalno - fantastičnega bralca,
- racionalno - intelektualnega bralca,
- literarnega bralca.

3. 1. FUNKCIONALNO - PRAGMATIČNI BRALEC

Večino ljudi lahko uvrstimo med funkcionalno - pragmatične bralce, ker v tiskani besedi ne iščejo nikakršnih posebnih vrednot, nikakršnega življenjskega smisla, še najmanj pa se zanimajo za estetske vrednote.

Branje zanje ni nikakršno doživetje, ob branju ne prihajajo do nikakršnih globljih spoznanj.

Branje je zanje le sredstvo, s katerim se je mogoče informirati, dobiti koristna navodila, ki pridejo prav v vsakdanjem življenju in ki človeku omogočajo, da napreduje v svojem poklicu.

K temu tipu prištevamo:

- vse tiste, ki sicer znajo brati, a nikoli ne posežejo po knjigi (Nicht-Leser),
- tiste, ki berejo le bulvarski dnevni tisk (die lesenden Analphabeten),
- in tiste, ki berejo le zato, da bi dosegli družabne, politične ali poklicne cilje (die Zweckleser).

Za ta tip bralca je značilno informacijsko branje v obliki, ki je drugi tipi bralcev ne poznajo.

3. 2. EMOCIONALNO - FANTASTIČNI BRALEC

išče v literaturi v prvi vrsti čustvena doživetja in bere na evazoričen način. Ta tip bralca v literaturi ne išče ne informacije, ne miselnega bogastva. Branje je sredstvo, ki človeka zaziblje v prijetni svet iluzije, kjer se izpolnijo njegove želje. Večina emocionalno - fantastičnih bralcev se zadovoljuje s prijetnim, senzacionalnim

doživetjem v času branja, ko odložijo knjigo, teče življenje po ustaljenem tiru. Nekateri izmed njih pa čustveno doživetje v sebi ovrednotijo in včasih spremenijo svoje ravnanje v realnem življenju. To so bralci, ki berejo deloma že na kognitivni način. Sprememba njihovega ravnanja je praviloma povezana s čustvenimi in ne z miselnimi reakcijami.

Emocionalno - fantastični bralci imajo radi fantastično literaturo, vendar ne zato, da bi jo sprejemali kot tako (kot literarni bralec), ampak zato, da bi v fantastičnem literarnem svetu lahko razvili svoja lastna čustvena doživetja.

Najraje berejo zabavno in trivialno literaturo, pogrošne kriminalke in indijanarice, science-fiction in ljubezenske zgodbe iz višjih socialnih miljejev (zdravniki, plemstvo, bogataši). Včasih berejo pesmi - vendar iščejo v njih le čustveno, fantastično- literarno delo kot jezikovna umetnina in jih ne zanima.

3. 3. RACIONALNO - INTELEKTUALNI BRALEC

Mnogo redkeje kot funkcionalno- pragmatičnega in emocionalno - fantastičnega srečamo racionalno - intelektualnega bralca. Kadar slednji bere, ob branju tudi intenzivno razmišlja. V berilu ne išče emocionalnih doživetij ampak ekzaktna spoznanja. Sam ostaja

trezen, zadržan, težko ga je navdušiti in le redko se otrese kritične skeptičnosti. Od funkcionalno - pragmatičnega bralca se razlikuje po tem, da ga k pisani besedi vodi globoka vedoželjnost in nujnost, da vse, kar je prebral, kritično pretehta, si uredi misli in jasne predstave ter si ustvari logično in urejeno sliko o problemu.

Fantastika ga ne zanima. Če bere poezijo, počne to le zato, da bi se dokopal do njenega miselnega sporočila, forma in slog ga ne zanimata. Njegova literatura so filozofski in znanstveni spisi, eseji, socialno - in kulturnokritični romani, problemske drame, refleksivna lirika in, na področju lažje literature, detektivske zgodbe.

3. 4. LITERARNI BRALEC

Giehrlova oznaka literarnega bralca ustreza v glavnem tisti, ki jo je zapisal C. S. Lewis.

Pri literarnem bralcu jasno dominira literarno branje. Literarni bralec ne bere zato, ker je branje imenitno (statusni simbol), ne zato, ker je kaka knjiga v modi, ne zato, ker branje krepi njegovo socialno pozicijo, zanj literatura ni vir znanja in spoznanja - ampak doživetje, ki ima samo po sebi veliko vrednost.

Ni nujno, da ceni vse literarne zvrsti. Nekatera dela ga tako osvojijo, da se k njim vse življenje vrača. Literarno delo sprejema kot celoto - kot literarno in jezikovno umetnino. In tega so sposobni le redki, zato je pravih literarnih bralcev razmeroma malo.

M. Kordigel

VRSTE BRANJA in tipi bralcev 2

Ko takole beremo Lewisovo, Bambergerjevo in Giehrlovo tipologijo bralcev, se ne moremo znebiti občutka, da gre v vseh teh primerih za precej velike poenostavitve. Giehl sicer na nekaj mestih odločno opozarja, da tipologija ni sistem predalčkov, kamor bi lahko redoljubno pospravili vsakogar in vse, toda na koncu vendarle bralce porazdeli v štiri tipološke skupine glede na sposobnost in način dojemanja tiskanega besedila, pri čemer nikjer ne omenja, da lahko posameznik bere ob različnih priložnostih na več različnih načinov. Natančno branje njegove tipologije nas celo prepriča, da je prehajanje iz ene v drugo tipološko skupino celo nemogoče. Funkcionalno - pragmatični bralec po njegovem praviloma ni sposoben iskati v literaturi posebnih npr. estetskih vrednot, branje zanj ne more predstavljati doživetja. Lahko se sicer strinjamo, da taka ugotovitev v zvezi s t.i. beročimi analfabeti drži (to so tisti, ki berejo le senzacionalistično usmerjeni bulvarski tisk in morda še podnapise na televiziji), nikakor pa teh sposobnosti ne moremo popolnoma odrehati tistim, ki berejo, da bi dosegli družabne, politične in poklicne cilje. Ti bralci morda v kakšni drugi bralni situaciji berejo na katerega drugih možnih načinov.

O racionalno - intelektualnem bralcu pravi Giehl, da ob branju intenzivno razmišlja, da se le redko otrese kritične skeptičnosti in da, če bere literaturo, počne to le zato, da bi se dokopal do njenega miselnega sporočila. Literaturi se praviloma čustveno ne odpira, bere le eseje, socialne in kulturnokritične romane in problemske drame. Fantastika ga ne zanima. Racionalno - intelektualni bralec je tisti, ki mu pripisujejo le kognitivni način branja. To je t.i. spoznavni ali študijski način. Vsi študentje in intelektualci morajo obvladati ta način branja, nikakor pa ni mogoče trditi, da nihče od njih ni sposoben doživljati literature na literarnoestetski način, da se nihče od njih ni sposoben literaturi predati, in ne nazadnje: nikakor ne drži trditev, da nihče od njih ne bere fantastike. Pomislimo samo na tehnično inteligenco,

ki (zvesta svojim siceršnjim interesom) pogosto bere znanstveno fantastiko - tako v pogrošni kot tudi v literarni varianti.

In še ena ugotovitev: kako je mogoče trditi, da literarni bralec vedno in povsod bere na literarni način, da je njegova motivacija za branje zmeraj in povsod le iskanje literarnega doživetja. Kaj pa naj počne z iskanjem harmonije med obliko in vsebino, kadar pogleda v kuharsko knjigo, koliko časa naj kuha jajce, da ne bo pretrdo, ali kadar bere navodilo za uporabo novega čistilnega sredstva?

Iz vsega tega je mogoče razbrati, da je že res, da poznamo več vrst branja, da pa je precej nesmotrno deliti bralce na tipe glede na to, kako berejo. Na tem mestu se nam vsiljuje misel, da je problematika analogna s situacijo v jezikoslovju. Tudi tam imamo na voljo več jezikovnih sredstev, ki jih uporabimo glede na namen sporočanja (funkcijske zvrsti) in glede na to, s kom govorimo in v kakšni govorni situaciji smo (socialne zvrsti).

In če so uspeli jezikoslovci rešiti komplicirani problem sistematizacije jezikovnih sredstev tako, da so upoštevali

govorno situacijo in namen sporočanja, lahko na ta način poskusimo tudi mi.

Poznamo torej več vrst branja, ki jih uporabljamo glede na to, s kakšnim namenom beremo, (kakšna je naša motivacija). Tako lahko isti tekst beremo na informacijski način, če hočemo npr. iz telefonskega imenika izvedeti klicno številko Tončke te in te, lahko ga beremo na kognitiven način, ker beremo z vidika imenoslovja, lahko pa ga beremo na evazoričen način, če hočemo iz enakomerne monotonosti črpati čustveno stabilnost in doseči duševni mir (nekateri ljudje berejo telefonski imenik, da bi se pomirili).

Vendar je opisani primer močno ekstremen. Ponavadi namreč izbiramo tudi literaturo (v najširšem pomenu te besede) glede na motivacijo, ki nas je privedla k branju. In ta je lahko čisto pragmatična ali literarnoestetska.

Tako bi lahko glede na motivacijo razlikovali dve osnovni vrsti branja: pragmatično branje in literarnoestetsko branje. Večina odraslih obvlada oba tipa, le redki, tisti, ki znajo s pomočjo branja poiskati le najpreprostejšo za praktično življenje potrebno informacijo, (npr. zdravnik ta in ta sprejema bolnike ob sredah), in tudi tisti, ki berejo bulvarski tisk in nič drugega, do stopnje literarnoestetskega branja sploh ne pridejo.

Obe vrsti branja je mogoče obvladati bolj ali manj. Tako lahko pragmatično branje služi le iskanju in zbiranju informacij. V tem primeru sta jezikovna in bralna

spretnost precej skromni. Nekoliko zahtevnejši način pragmatičnega branja je branje daljših ali krajših poljudnoznanstvenih besedil. Naslednja stopnja, ki zahteva že dokaj visoko stopnjo bralne sposobnosti, je t.i. strokovno branje, najvišja stopnja, ki jo dosežejo sorazmerno redki, je stopnja znanstvenega branja.

Tudi literarnoestetsko branje lahko razdelimo na več stopenj, glede na motivacijo za branje, jezikovno spretnost bralca, njegovo sposobnost dojemanja in s tem v zvezi na zahtevnost teksta. Tako ločimo:

- branje trivialnih stripov,
- branje trivialne literature,
- branje do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature
- branje veristične literature,
- branje klasične literature,
- branje hermetične literature.

1. PRAGMATIČNO BRANJE

Kadar beremo zato, da bi dosegli konkretne cilje, da bi nekaj spoznali, vedeli, izvedeli, z namenom zadovoljiti svoje interese ali zato, da bi to vedenje ali znanje izkoristili v čisto "pragmatične namene", govorimo o pragmatičnem branju. Poznamo več vrst pragmatičnega branja. Sem vsekakor uvrščamo vse to, kar Giehrl imenuje informacijsko branje in kognitivno branje, poleg tega pa še vse vmesne stopnje, ki pri Giehrlu manjkajo. Ne moremo se namreč otresti vtisa, da mnogi bralci intelektualno presegajo dokaj nezahtevno stopnjo informacijskega branja (predvsem, če upoštevamo Giehrlovo definicijo, saj že branje gospodarskega ali političnega komentarja v kolikor toliko resnem dnevniku nivo zahtevnosti informacijskega branja presega), ne ustrezajo pa nivoju po definiciji zahtevnega kognitivnega branja.

Zatorej smo izdelali štiristopenjsko lestvico, ali bolje rečeno: na linijo med informacijskim in kognitivnim branjem smo vnesli še dve kategoriji (poljudnoznanstveno in strokovno branje), da bi tako pokrili nekatere pogoste bralne situacije. Priznati je treba, da smo dobili idejo za tako delitev spet pri jezikoslovcih, saj ti delijo neumetnostne funkcijske zvrsti na:

- praktično sporazumevalne,
- strokovne,
- praktično-strokovne,
- znanstvene,
- poljudnoznanstvene,
- publicistične.

Naša delitev se torej naslanja na tipično rabo jezikovnih sredstev v govornih situacijah, ki se delijo glede na namen sporočanja. Ker pa govorimo o tem, da bralna situacija in motivi, ki nas privedejo k besedilu, determinirajo način branja, se zdi, da določena stopnja analogije pri delitvi ni čisto neutemeljena.

1.1. INFORMACIJSKO BRANJE

O tej vrsti branja govorimo, kadar iščemo natančno, enopomensko informacijo, ki jo bomo uporabili in bo morda vplivala na naše ravnanje (vsak teden bomo preverili nivo olja v avtomobilu), ali pa bomo ob njej zamahnili z roko in je ne bomo upoštevali; v obeh primerih pa o njej kasneje ne bomo več razmišljali.

Pravzaprav prihajajo informacije do nas po dveh bralnih poteh. Eno možnost smo že opisali: človek išče informacijo in jo najde. Pogosteje pa prihajajo informacije do nas nehote. Npr. listamo po časopisu (bolj ali manj zahtevnem), ne da bi kaj konkretnega iskali. Pravzaprav beremo manj zato, da bi se informirali, bolj zato, da bi preganjali dolgčas. Toda čez čas nas kakšna podrobnost v časopisu pritegne (slika, naslov) in poglobimo se v branje.

Če je treba ti dve bralni situaciji ovrednotiti, potem bi se skorajda odločili, da je prva zahtevnejša kot druga, saj je v tem primeru treba zelo natančno vedeti, kam bomo pogledali, katero publikacijo bomo vzeli v roke, da bomo informacijo našli.

Informacijsko branje je lahko torej bolj ali manj zahtevno, pač

glede na to, kako zahteven je tekst, v katerem iščemo informacijo. V najširšem pomenu besede bi pravzaprav k informacijskemu branju lahko šteli vse vrste pragmatičnega branja, študijsko, znanstveno branje, vendar se nam zdi, da se je treba, če hočemo kolikor toliko sistematično urediti bralne situacije, pri informacijskem branju omejiti na iskanje in črpanje informacij predvsem v vsakdanjem življenju. Pravzaprav smo nameravali z informacijskim branjem označiti bralno situacijo, v kateri človek bere tekste, napisane v praktično sporazumevalnem

in publicističnem jeziku, pri čemer bi se pri slednjem veljalo nekoliko omejiti. Jezikoslovci delijo publicistični jezik na strokovni in novičarski, strokovnega pa na političnega, gospodarskega, kulturnega in športnega. Gotovo je, da teksti, napisani v nezahtevnem novičarskem jeziku spadajo k informacijskemu branju, strokovni publicistični članki pa so nekoliko bolj problematični. Vsi vemo, da so v nekaterih naših časopisih politični, gospodarski in kulturni komentarji napisani tako, da jih je mogoče razumeti le, če bralec obvlada veliko paleto jezikovnih sredstev, če je sposoben slediti močno zloženim stavčnim vzorcem, če pozna veliko tujk in če problematiko članka pozna. Branje takih tekstov gotovo ne spada k črpanju vsakodnevnih konkretnih informacij, zato ga nikakor ne moremo šteti k informacijskemu branju. In če se spomnimo, da smo definirali informacijsko branje kot branje, s pomočjo katerega si priskrbimo informacijo, ki bo sicer morda vplivala na naše ravnanje, a o njej kasneje ne bomo več razmišljali, potem postane jasno, da je treba branje te vrste tekstov uvrstiti k strokovnemu branju.

Na tem mestu se postavlja vprašanje, ali je torej vsako branje o kulturnih, političnih in gospodarskih temah že strokovno branje. Rekli bi, da ne. Mnogi časopisi pišejo o teh temah na novičarski način. V tem primeru lahko govorimo o informacijskem branju. Še posebej zato, ker gre bralcem takih tekstov bolj za informacijo o stanju kot za problematiko nasploh, ker o problematiki ne razmišljajo v širšem kontekstu, ampak obravnavajo informacijo izolirano in predvsem: potem, ko jo bodo predebatirali s sosedi, o njej ne bodo več razmišljali.

1.2. POLJUDNOZNANSTVENO BRANJE

Poljudnoznanstveno branje predstavlja nekoliko zahtevnejšo obliko branja, ki ustreza bralni situaciji branja poljudnoznanstvenih besedil. Gre za bralni interes za celo paleto strokovnih področij za katera se bralec sicer zanima, a so zanj nova, za področij, ki niso njegova specialna stroka, kjer ne obvlada terminologije in ne strokovnega konteksta. Branje poljudnoznanstvenih besedil ne zahteva pretiranega predznanja, saj tako besedilo bralca z vsakim za razumevanje potrebnim podatkom sproti seznanji.

Gre za branje t.i. poljudnoznanstvenih besedil, napisanih v poljudnoznanstvenem jeziku, s katerimi strokovnjaki seznanjajo s spoznanji svoje stroke širši krog ljudi (nespecialistov). V takih besedilih se avtorji trudijo pisati živo

in slikovito, zapletene pojave skušajo predstaviti čim bolj nazorno. V ta namen se izogibajo terminom (če pa so ti le potrebni, jih sproti razložijo), izogibajo se abstraktnim izrazom ter dolgim in zapletenim povedim. Nazornost besedila je poudarjena z mnogimi risbami, fotografijami, abstraktni pojmi so ponazorjeni s podobami iz konkretnega življenja. Bralčevo pozornost ohranjajo z vrsto slogovnih elementov, kot so retorična vprašanja, ponazoritve, prisposodbe, metonimije, metafore.

Skratka, gre za branje, ob katerem pridobiva bralec informacije in znanje o vrsti področij, ki sodijo k tako imenovani splošni izobrazbi ali individualnim interesom.

1.3. STROKOVNO BRANJE

Kategoriji strokovnega branja in znanstvenega branja bi lahko po Giehrlovi tipologiji na prvi pogled uvrstili k tako imenovanemu kognitivnemu oziroma študijskemu branju. Vendar le na prvi pogled, saj Giehrl ne zahteva od kognitivnega bralca le branja, s pomočjo katerega bo skušal spoznati svet in njegove zakonitosti (to velja ne nazadnje tudi za poljudnoznanstveno branje), ampak tudi urejanje teh spoznanj v smiselni in logični svetovni nazor. To slednje pa ne velja ne za poljudnoznanstveno in ne za strokovno branje. Zatorej velja posebej govoriti o strokovnem in posebej o znanstvenem branju.

Strokovno branje je spretnost, ki jo bralec obvlada le za nekaj strokovnih področij. Gre za strokovno področje, ki je zanj poklicno usposobljen ali se z njim intenzivno ukvarja že daljši čas. Strokovno branje je povezano z branjem besedil napisanih v strokovnem jeziku, kar pomeni, da je treba obvladati strokovno izrazje neke stroke (ali znati pogledati v ustrezni terminološki slovar). Ponavadi so strokovna besedila napisana v precej suhoparnem slogu. Avtorjem se ne zdi potrebno, da bi se trudili ohranjati bralčev interes za branje. Zdi se jim, da priteguje že stroka sama in da je problem, o katerem pišejo, dovolj zanimiv, da ohranja bralčevo pozornost.

(Kogar problematika ne zanima, naj ne bere). Zatorej se mora bralec strokovnega besedila oborožiti z veliko mero vztrajnosti, ali drugače rečeno: potrebna je dolgotrajna in intenzivna koncentracija, saj je treba avtorjevemu izvajanju logično

slediti, sicer se bo bralec sredi besedila izgubil in na koncu ne bo razumel ničesar več.

Poleg terminološke natančnosti in dokaj suhoparnega "strokovnega" sloga mora bralec strokovnega besedila vsaj do neke mere poznati strokovno področje, o katerem bere. Strokovni tekst (za razliko od poljudnoznanstvenega) računa na bralčevo predznanje, na njegovo strokovno usposobljenost, zato ne razlaga sproti vsake malenkosti. Od stopnje zahtevnosti besedila je odvisno, do katere mere to sploh počne.

In še nekaj! Bralec strokovnega besedila se le "seznanja" s strokovnimi področji. Kar prebere, vzame kot dejstvo. V strokovne rešitve ne dvomi in ne išče sam novih rešitev.

1.4. ZNANSTVENO BRANJE

"Človekova prastara sla po spoznanju" (84) predstavlja motivacijo za t. i. znanstveno branje, branje s pomočjo katerega (po Giehrlu) človek spozna svet in njegove zakonitosti. Vendar je, če natančno premislimo, taka definicija precej romantična, saj predstavlja znanstveno branje spretnost branja in razumevanja znanstvenih besedil. Vsi pa vemo, da so ta polna terminov, kompliciranih samostalniških izrazov za abstraktne pojme, zapletenih stavčnih zvez z vzročnimi, pogojnimi in drugimi odvisniki, tujk. Skratka, brez temeljite strokovne izobrazbe ustrezne smeri, nam je znanstveni tekst nedostopen. To pa pomeni, da lahko s pomočjo znanstvenega branja spoznavamo le majhen košček sveta in njegovih zakonitosti. Redkokdo je namreč sposoben brati znanstveno besedilo več kot ene stroke, veliki večini ljudi pa so znanstveni teksti sploh nedostopni.

Vendar pa znanstveno branje ne pomeni le razumevanja znanstvenega besedila. (To je strokovno branje!). Pri znanstvenem branju se bralec od prebranega kritično distancira, prebrano povezuje s svojim znanjem o temi, s svojimi razmišljanji, z drugimi avtorji, o vsem, kar prebere, kritično dvomi, išče globlje

zakonitosti, skuša poiskati vzroke za posledice, najti bistvo in ugotoviti neznane in premalo pojasnjene zveze med pojavi.

Tako branje zahteva visoko izobrazbo ustrezne smeri, poleg tega pa še močno razvite kognitivne sposobnosti ter veliko željo po znanju in spoznanju.

Opisali smo torej štiri stopnje pragmatičnega branja, vendar bi na tem mestu radi poudarili, da zdaj nimamo namena govoriti še o štirih tipih pragmatičnih bralcev (kot bi to storila klasična veda o bralcih), saj smo že sproti nakazali, da vsaka vrsta branja sodi k specifični bralni situaciji in je posledica ustrezne motivacije za branje.

Človek torej v različnih bralnih situacijah bere na štiri različne načine. Vendar nikakor ne moremo trditi, da vse te načine obvlada kar vsakdo. Pragmatični bralni načini so uvrščeni naosi med informacijskim in znanstvenim branjem glede na stopnjo zahtevnosti. To pomeni, da zahteva informacijsko branje najmanjšo intelektualno udeležbo, znanstveno branje pa maksimalno razvite bralne sposobnosti. Od teh, od stopnje izobrazbe in od naših interesov, je odvisno do katere stopnje pragmatičnega branja bomo razvili svoje pragmatične bralne sposobnosti. Toda tudi potem, ko bomo neko stopnjo bralne sposobnosti dosegli, bomo v večini bralnih situacij še vedno uporabljali nižje uvrščene, manj zahtevne, načine pragmatičnega branja.

2. LITERARNOESTETSKO BRANJE

Če si prikličemo v spomin vse, kar pravi veda o branju o tipološki kategoriji literarnega branja in o literarnih bralcih, in hočemo istočasno definirati to literarno branje, stojimo skorajda pred nerešljivim problemom. Na prvem mestu moramo ugotoviti, da zelo majhen del populacije obvlada bralno spretnost do take mere, da bi ga v to kategorijo sploh lahko uvrstili. Na drugi strani pa ne moremo mimo dejstva, da veliko ljudi bere in da mnogi med njimi marsikdaj berejo čisto brez vsakršnih pragmatičnih namenov, da berejo tudi kaj drugega kot pogrošne zvezčiče s trivialno literaturo.

Vseh teh "polliterarnih" ali "ne čisto literarnih" bralnih situacij pa ne moramo upoštevati, če zastavimo definicijo literarnega branja tako ozko, kot to počne klasična veda o branju (Lewis, Giehrl). Zatorej se zdi smotrno definirati

"nepragmatične" bralne situacije glede na odstotnost kakršnegakoli praktičnega namena, ki ga ima bralec v zvezi s prebranim besedilom.

Uvedli bomo torej termin literarnoestetskega branja, ki nam bo označeval vse vrste branja, ko se človek s pomočjo tiskane besede zaziblje v prijetni svet domišljije.

Od tega, ali je pripravljen brati tekste, v katerih avtor problemsko odpira manj prijetne aspekte življenja, in od tega, ali se bralec zaziblje v "prijetni" svet svoje domišljije ali se je pripravljen vživeti in podoživeti avtorjevo ustvarjalno domišljijo, pa je odvisno, ali bomo govorili o evazoričnem ali literarnem branju umetniškega in "umetniškega" teksta.

Tako kot smo storili pri pragmatičnem branju, bomo tudi pri literarnoestetskem branju definirali bralne spretnosti glede na bralčevo sposobnost in željo sprejemanja različno zahtevnih "nepragmatičnih", torej literarnih (v zelo širokem pomenu) besedil.

Literarnoestetsko branje bomo razdelili na evazorično in literarno, vsako od njiju pa še na tri možne bralne kategorije. Evazorično branje na branje (gledanje) trivialnega stripa, branje

trivialne literature in branje do neke mere estetsko oblikovane

trivialne literature, literarno branje pa na branje veristične literature, klasične literature in hermetične literature. Zdi se nam, da bomo na ta način pokrili vse možne "nepragmatične", torej literarnoestetske, bralne situacije.

2.1. EVAZORIČNO BRANJE

Beseda evazorično prihaja iz latinščine (ex-vadere), mi pa jo povzemamo po nemški vedi o branju in bralcih. Beseda evasorisch, evasiv (adj.) je prvotno (po Wahrigovem (85) nemško nemškem slovarju) označevala umikanje, bežanje pred nečim (Ausfluchte enthaltend, ausweichend).

Toda beseda se je postarala, zamenjala jo je nova, veda o branju pa jo je napolnila z novim pomenom, saj jo uporablja za branje, katerega bistvena lastnost je eksploatacija literature za beg pred resničnostjo in dolgočasnostjo vsakdanjega življenja. V osnovi beseda nima pejorativnega pomena. Tega ji dodajamo sami, če jo

povezujemo z branjem trivialne literature in je naš odnos do takega branja negativen, odklonilen, morda vzvišen.

Naj poudarimo, da v našem tekstu nimamo namena vrednotiti bralnih navad in da tudi izraz evazorično branje uporabljamo brez kakršnihkoli vrednostnih predznakov.

Tako nam izraz evazorično branje pomeni branje, pri katerem se bralec zaziblje v prijetni svet domišljije, vendar ni pripravljen slediti avtorjevi domišljiji, ne akceptira avtorjeve pravice videnja, doživljanja in predstavljanja sveta, ampak uporablja literaturo zato, da vanjo projicira svoja lastna čustva, svoje lastne čustvene primanjkljaje, svoje lastne želje po doživetjih in zanimivih vznemirljivih in čustveno nabitih situacijah.

Pri evazoričnem branju gre pogosto za eksploatacijo literature. Bralec, ki ni zadovoljen s svojim poklicnim ali (in) privatnim življenjem, ker se mu zdi premalo uspešno, premalo vznemirljivo, ker sam v njem premalo pomeni, in čuti, da drugi z njim manipulirajo, ker vidi, da je v svetu okrog njega marsikaj narobe, a ni sposoben (ali se ne čuti sposobnega) na situacijo kakorkoli vplivati, da bi jo spremenil, nujno potrebuje obrambne mehanizme, da bi se ubranil frustracijam. Nekateri izmed človekovih obrambnih mehanizmov so povezani tudi z branjem literature, največkrat z branjem trivialne literature. V prvi vrsti gre za proces identifikacije in fantaziranja.

Psihologi pravijo, da je identifikacija obrambni mehanizem, ko človek za motive, ki jih sam ni mogel izživeti, išče in najde zadovoljitev v tem, kar so uresničili drugi. Bralec, ki bere na evazorični način, se z literarno osebo identificira zato, da bi v njenem uspehu videl svoj lastni uspeh, ki ga ni mogel (znan) doseči. Ljudje, ki jih poklicno življenje dolgočasi in tudi večino privatnega življenja preživijo ob branju časopisov in gledanju televizije, ki jih nihče preveč ne upošteva, intenzivno podoživljajo usode junakov westernov, znanstvenofantastičnih zgodb, kriminalk, pri čemer se obvezno identificirajo z najboljšim, najmočnejšim, najpametnejšim, skratkas tistim,

ki doživi največ, ki vsako situacijo suvereno obvlada in ki ga vsi spoštujejo, na koncu pa po možnosti doživi še kakšno pomembno družbeno priznanje (postane šerif, dobi odlikovanje, kak pomemben mož ga pred množico občudovalcev v znak priznanja spodbudno potrepnja po ramenu...)

Ženske, ki čutijo, da njihov šarm in telesna privlačnost ne zadoščata, ki se jim zdi, da jih premalo upoštevajo in da so sploh premalo ljubljene, občudovane in

oboževane, se identificirajo z literarnimi liki in postanejo ob njih center občudovanja vsega moškega sveta.

Drugi obrambni mehanizem povezan z branjem je proces fantaziranja. O fantaziji, fantaziranju, vsakdanjem sanjarjenju kot mehanizmu govorimo tedaj, ko svojih želja in motivov ne zadovoljujemo z realno aktivnostjo, temveč tako, da si svoje cilje zamišljamo kot že dosežene.

Zelo pogosta oblika fantaziranja je to, če si človek zamišlja sebe kot junaka, ki ima velike uspehe in ga vsi občudujemo, druga, prav tako pogosta oblika je, da si zamišlja sebe kot mučenca, kot trpina, ki ga njegova okolica ne mara priznati, Okolje, ki v njem živimo, nas ne ceni in nam ne posveča pozornosti, toda to okolje niti ne slutiti, kako greši in kakšna vrednost tiči v nas

Poleg eksploatacije literature v funkciji psiholoških obrambnih mehanizmov je z evazoričnim branjem povezana še precej infantilna stopnja dojetanja besedila.

Ko smo govorili o študiji Charlotte Buhler: Pravljičnica in otroška fantazija, smo ugotovili, da je otrok prepričan, da svet funkcionira v skladu z njegovimi željami in da je zato tudi pravljичno dogajanje urejeno tako, kot to otrok želi.

Enako velja tudi za evazoričnega bralca. Tudi on zahteva dogajanje v skladu s svojimi željami (ki so take, da ustrezajo motivaciji, ki pogojuje procesa identifikacije in fantaziranja).

Stanislaw Lem poroča v študiji Sociologija znanstvene fantastike, da bralci trivialne literature pogosto jezno reagirajo na konec

zgodbe, če ta ni v skladu z njihovimi željami. Ker praviloma nimajo nikakršnega spoštovanja do avtorja (odnos je popolnoma komercialen: zgodbo so kupili, kot kupijo katerikoli industrijski izdelek), z njeno kvaliteto pa niso zadovoljni, jo reklamirajo. Avtorjem (ali založnikom) pošiljajo besna pisma, v katerih se pritožujejo nad tem, da avtor ni ustrezno ("kvalitetno") končal zgodbe.

Torej:

- evazorični bralec zahteva dogajanje v skladu s svojimi željami (kar lahko označimo kot infantilno potezo) in
- evazorični bralec ne priznava avtorjeve umetniške avtonomnosti.

Še eno lastnost evazoričnega branja moramo omeniti. Kot otrok tudi evazorični bralec ni sposoben slediti komplicirani zgodbi in zahtevni večplastni karakterizaciji. Tudi on najintenzivneje podoživlja črne (ali bele) karakterje, katerih

lastnosti so ponavadi podčrtane s tem, da nastopa v zgodbi tudi oseba z diametralno nasprotnimi lastnostmi.

STOPNJE EVAZORIČNEGA BRANJA

Glede na zahtevnost evazoričnega branja smo te vrste bralno spretnost razdelili na tri stopnje:

- branje trivialnega stripa,
- branje trivialne literature,
- branje do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature.

Termin trivialni strip uvajamo zato, ker mnogi avtorji trdijo, da strip ni nujno kič in da ga ne smemo vrednotiti z literarnimi merili, ampak z merili, ki ustrezajo le tej vrsti umetnosti. Trdijo, da poleg kičastega, trivialnega stripa, eksistira tudi estetsko oblikovani, umetniški strip. Vsemu temu ne bi radi oporekali, vendar moramo poudariti, da v naši sistematiki ne govorimo o tem, umetniškem, stripu, ampak o stripu, ki ga ponujajo naši kioski v obliki drobnih knjižic ali revij tipa Zabavnik in podobno.

Tako gledamo na branje (gledanje) stripov kot na najmanj zahtevno bralno spretnost, pri kateri potrebuje verbalna informacija podporo vizualne. Psihološko gledano pa velja za strip vse to, kar smo povedali o obrambnih mehanizmih v zvezi z evazoričnim branjem.

Druga, nekoliko zahtevnejša stopnja evazoričnega branja je branje trivialne literature, ob kateri bralec ne dobiva več vizualne informacije, ampak se mora zadovoljiti le z verbalno.

Večina trivialne literature je napisana zato, da jo bomo brali na evazorični način, zato tudi tematika in potek te zgodbe upoštevata nekaj tipov (smeri) želja, ki jim skušata v čim večji meri ustreči.

Evazorično branje še ne predstavlja sposobnosti estetskega doživljanja besedila. Karakterizacija je zato črno-bela, junakove lastnosti so zaradi lažjega identificiranja in razumevanja osvetljene tako, da uvaja avtor še "protijunaka" z diametralno nasprotno lastnostjo. Vsaka oseba ima praviloma le eno karakterno potezo (zaradi lažje preglednosti). Avtor porabi nekoliko več časa, da naslika njeno zunanost (rdeči ali črni lasje, praviloma modre ali zelene oči, dolge noge, rdeči

športni avto...). Dogajalni prostor je popisan kar se da skromno, saj kdor bere na evazorični način, nima potrpljenja za daljše opise pokrajin, vzhajajočega sonca ali deževnega popoldneva.

Še zahtevnejšo, tretjo, stopnjo evazoričnega branja predstavlja branje do neke mere estetsko oblikovane, a še vedno trivialne literature. Gre za besedila, nekoliko daljša, izdana v knjižni obliki (ne več pogrošni zvezčič s 60.stranmi), torej besedila, ob katerih mora bralec zbrati nekoliko vztrajnosti, saj jih ne bo mogel prebrati v enem popoldnevu in bo moral na ugoden razplet zgodbe kak dan počakati. Zgodbe v takšnih delih so nekoliko bolj razvejane, zato mora bralec slediti kompliciranemu dogajanju. Tudi karakterizacija oseb je nekoliko zahtevnejša. Bralec bo moral razbrati karakterje, ki nimajo nujno ene same lastnosti, tudi pomožne osebe z nasprotno lastnostjo ni več. Karakterizacija ni več obvezno črno-bela (čeprav je največkrat tako).

Tudi slog pripovedovanja je zahtevnejši. Avtor zahteva od bralca potrpljenje za daljše opise dogajalnega prostora in razpoloženj, tu in tam zagreši tudi kakšno primero ali metaforo.

Še vedno pa veljajo osnovna pravila evazoričnega branja. Zgodba se mora končati tako, kot to bralec želi, saj je branje v osnovi motivirano z doživljanjem prijetnih občutkov ter s psihološkima procesoma identifikacije in fantaziranja.

2.2. LITERARNO BRANJE

Mnogi modri možje so se ukvarjali z vprašanjem, kaj je literatura (v ožjem pomenu besede) in s tem v zvezi, kaj je literarno branje, ter kako človek literaturo sprejema in doživlja. O tem so napisali metre učenih knjig in v vsaki od njih veliko tehtnih misli. Ob vsem tem je zelo težko definirati literarno branje, saj ni definicije, ki bi bila dovolj široka, da bi zajela vse, kar so o literarnem branju že povedali, in ki bi bila tako ozka, da ne bi kateri od znanstvenikov zagrmel, da pa to še ni literarno branje, da je literarno branje vse kaj drugega, višjega, zahtevnejšega, bolj poduhovljenega.

Zato naj na tem mestu zadostuje, da navedemo nekaj lastnosti literarnega branja.

V prvi vrsti bi radi povedali, da nam predstavlja literarno branje branje, ob katerem bralec avtorju priznava njegovo avtonomnost in pravico razvijati, zapletati in razpletati dogajanje tako, kot se mu to za izpoved njegovega doživetja zdi najbolj prav.

Literarno branje je tudi branje, povezano z dojemanjem vsebine in oblike. Bralec je odprt za sporočilno vrednost literarne oblike, pripovednega sloga (besednega in zvočnega). Vse to se vnjevovi

zavesti zliva v harmonično literarno doživetje. Ob branju nastajajo globoki vtisi, h katerim se v mislih zmeraj znova vrača, o problemih, ki jih literatura načinja, razmišlja in se notranje bogati.

Ena izmed bistvenih značilnosti literarnega branja je dejstvo, da se bralec večkrat vrača k isti knjigi in jo ob vsakokratnem branju doživlja na nekoliko drugačen način.

Spretnost literarnega branja oziroma dojemanja literature je lahko večja ali manjša. Odvisna je od tega, kakšen posluš ima človek za lepoto umetniškega besedila, za sporočilo besedne vsebine in oblike. Po našem mnenju gre za dovzetnost, dojemljivost, ki je človek nima, ali pa jo ima v večji ali manjši meri, tako kot ima ali nima posluha za glasbo ali lepoto barv.

Razumevanje in dojemanje literature je lahko bolj ali manj globoko. Gotovo tisti, ki poznajo izrazne možnosti besedne umetnosti, ki poznajo literarno teorijo, drugače gledajo na umetelno notranjo zgradbo nekega romana, ali na zunanjo zgradbo, npr. Prešernovega Sonetnega venca in potemtatem drugače, globlje dojemajo umetnino kot celoto.

Tudi bogat besedni zaklad povečuje bralčevo dojemljivost za avtorjev jezik in njegove slogovne variante. Bogat besedni zaklad daje možnost razumevanja in s tem učinkovanja besednega sloga.

Bralec, ki pozna filozofijo, npr. filozofijo eksistencializma, gotovo čisto drugače sprejema sodobno književnost. Pravzaprav lahko resno dvomimo, da lahko brez sodobne filozofije beremo establirano literaturo 20. stoletja.

Da ne bi dolgo naštevali: Poznavanje literarne teorije, literarne zgodovine in vseh pomožnih literarnih ved občutno povečuje

bralčevo sposobnost literarnega branja in dojemanja besedne umetnine.

In ker le redkokdo obvlada tako literarno teorijo, kot filozofijo, sociologijo, psihologijo in druge pomožne literarne vede, ki v končni fazi omogočajo polno literarno doživetje (če smo tega sploh zmožni), mnogi ljudje pa literaturo berejo tudi brez tega znanja, pač v okviru svojih zmožnosti, smo spretnost literarnega branja razdelili na tri stopnje. Na:

- sposobnost branja veristične literature,
- sposobnost branja klasične literature in
- sposobnost branja hermetične literature.

Morda taka delitev komu ne bo ugajala, toda zdelo se nam je, da bolj je literatura hermetična, večji občutek za besedno umetnost in več "zunanjih" informacij je potrebnih, da bi jo bralec lahko popolnoma doživel. Pri tem mislimo tako na poznavanje pomožnih literarnih ved in literarne teorije, kot tudi na informacije o družbi, v okviru katere hermetična literatura nastaja.

"Na drugi strani je pri veristični literaturi bolj poudarjena mimetična stran, saj gre pretežno za prikaz stvarnega življenja in za vrednote, ki so stvarno mogoče." (Kos 1983) Gre za literaturo, ki jo lahko bralec kar dobro dojema že samo z zdravim občutkom za logiko stvari, in tudi za literaturo, katere estetska komponenta ni poudarjena do take mere artističnosti, kot je to mogoče videti pri hermetični literaturi.

Spretnost branja klasične literature smo uvrstili med branje veristične in hermetične literature, saj je klasična literatura po definiciji

"med skrajnostmi verizma in hermetizma... presega obojno enostranost, da bi ju spojila v enoto, ki je v sebi uravnotežena, čeprav ne brez živih notranjih napetosti in nasprotij. V klasiki se morajo uravnotežiti predvsem estetska, spoznavna in etična razsežnost temeljne literarno-umetniške strukture, kar pomeni, da so enako pomembne, v sebi razvite in bogate." (89)

Na koncu je treba dodati še, da če bralec vzame v roke "literarno delo", še ni rečeno, da bo njegovo branje literarno. Kajti, ne glede na to, kaj beremo, če nam služi čtivo le za to, da vanj projiciramo svoja čustva in da ob njem razvijamo svoj domišljjski svet, če se nismo pripravljene odpreti mislim, razpoloženjem in idejam avtorja in sveta, o katerem umetnina pripoveduje, potem ostaja naše branje le na stopnji evazoričnega branja.

3.3. PRAGMATIČNA MOTIVACIJA ZA BRANJE LITERARNIH TEKSTOV

Na prvi pogled se zdi, da smo z razdelitvijo branja na pragmatično in literarnoestetsko pokrili prav vse možne bralne situacije. Vendar, če zadevo natančno premislimo, moramo ugotoviti, da predvsem pri mladih bralcih motivacija za branje literarnih tekstov ni le literarnoestetska (v nekaterih obdobjih je takšna celo v zelo majhni meri), ampak zelo pogosto tudi pragmatična.

Pri tem mislimo na branje, ko otrok s pomočjo literature osvaja svet, spoznava nove dežele in njihove običaje, ko se ob literaturi uči moralnih norm in vedenjskih vzorcev, skratka, ko je motivacija za izbiro literarnega teksta pragmatična.

Zaradi preglednosti smo take bralne situacije razdelili na 6 tipov:

1. osvajanje sveta - raspoznavanje slik v leporelu in slikanicah,
2. branje (poslušanje) vzgojnih in poučnih pesmic,
3. branje umetniškopoučne proze,
4. branje pustolovskih romanov,
5. branje sodobne družbenokritične in modne literature,
6. literarnokritično branje.

Prve štiri kategorije sodijo v svet otroškega in mladostniškega branja in jih bomo obravnavali v poglavju o bralnem razvoju, zato bomo na tem mestu podrobneje opredelili le kategoriji 5. in 6.

K BRANJU SODOBNE DRUŽBENOKRITIČNE IN MODNE LITERATURE bralca pogosto privedeta dve motivaciji.

Sodobna družbenokritična literatura ima pogosto obliko literarnega teksta. Gre za romanopisje tipa Solženicin: Prvi krog, Igor Torkar: Umiranje na obroke, Branko Hofman: Noč do jutra, skratka, za romane, ki nastajajo kot komentar oziroma avtorjevo videnje sodobne družbe ali polpretekle zgodovine. Ti romani imajo večjo ali manjšo literarno vrednost. Zanje je značilno, da se ob njih kritik sprašuje, ali gre v resnici za trajno literarno umetnino in ali bodo test literarne kvalitete vzdržali tudi potem, ko njihova tematika ne bo več aktualna.

Bralec vzame tako knjigo v roke manj zaradi literarnega doživetja in bolj zato, ker ga zanima, kako je avtor doživel npr. Stalinovo diktaturo in dachauske procese. Zanima ga, kaj le avtor piše, da njegova knjiga toliko let ni mogla v tisk, ker se ni mogla prebiti skozi mline uradne cenzure, ali ker jo je avtor lahko objavil šele potem, ko je emigriral. Zdi se nam, da je motivacija za branje v tem primeru v prvi vrsti pragmatična, enaka kot takrat, ko vzamemo v roke časopis, da bi brali uradno poročilo o reviziji dachauskih procesov ali o novi aferi kakšne domače ali tuje politične strukture.

V isto kategorijo spada tudi branje sodobne modne literature. Gre za tako imenovani fenomen NAČITANOSTI, ki je v nekaterih krogih zelo cenjena. Če bralec spada k tem krogom, nekatere knjige preprosto mora prebrati, tako kot mora videti nekatere gledališke predstave (po možnosti v premierski ali predpremierskiizvedbi),

slišati nekatere koncerte, saj to počno v "njegovih krogih" vsi. Naj poudarimo, da fenomena načitanosti nimamo namena obravnavati s kakšnim pejorativnim predznakom, saj lahko tudi bralec, ki ga je privedla h knjigi takšna pragmatična motivacija, literaturo doživlja v vsej njeni globini in v vseh odtenkih, radi bi le popisali bralno situacijo, ko bralec bere literaturo s pragmatičnim-informacijskim namenom.

LITERARNOKRITIČNO BRANJE

Kadar bralec (literarni kritik) vzame v roke knjigo, da bi si o njej ustvaril mnenje, z namenom, da bo napisal kritiko ali literarnoteoretično študijo, ga vodi v manjši meri literarnoestetski in v večji meri pragmatični motiv. Njegovo branje ne bo literarno, saj bo moral do teksta ohraniti kritično distanco, ne bo smel dovoliti, da ga avtor omreži v mimetično doživljanje svojega dela. Skratka, gre za strogo znanstveno (kognitivno) branje literature zato, da bi odkril njene notranje zakonitosti: izrazna sredstva, njeno sporočilno vrednost, njeno bistvo in smisel.

Zdi se nam, da moramo ob koncu tega pregleda bralnih situacij in tipov branja še enkrat poudariti, da vsakdo (ali skoraj vsakdo) obvlada osnovne, najelementarnejše načine pragmatičnega in literarnoestetskega branja. Od

stimulativnosti okolja, jezikovnega razvoja, socialnega, emocionalnega in kognitivnega razvoja in človekove dojemljivosti za izpovedno moč besede ter njegovih interesov je odvisno, do katere stopnje se bosta njegovi spretnosti pragmatičnega in literarnoestetskega branja razvili. Toda doseči neko stopnjo še ne pomeni uporabljati le še ta način branja, v mnogih bralnih situacijah uporablja bralec manj zahtevne načine branja, saj so ti za določene bralne situacije pač najprimernejši.

Metka Kordigel

**CHARLOTTE BÜHLER: PRAVLJICA IN OTROŠKA
FANTAZIJA**

Kdorkoli se že loti pisanja o problematiki mladega bralca, ne more mimo Charlothe Bühler. Nekateri avtorji se nanjo sklicujejo, jo citirajo in tako potrjujejo svoje hipoteze, drugi se z njo ne strinjajo, a se vendarle čutijo dolžne najprej s protiargumenti porušiti njene ugotovitve, šele potem postaviti in dokazati svoje teze.

Študija o otroški fantaziji prelomno delo v vedi o mladem bralcu - predvsem z metodološkega stališča in mnogi so njeno metodo kopirali. Toda veliko več je tistih, ki so se naslanjali na analizo faz literarnoestetskega razvoja, kot jo je zastavila Ch. Bühler.

Vendar pa težišče njene študije ni v popisu faz literarnoestetskega razvoja. Avtoričin interes je v glavnem usmerjen k študiju otroške fantazije. In le zato, ker se ji je zdelo, da je pravljica skorajda edino berilo štiri do osemletnega otroka, in ker je presodila, da bi sistematična analiza tega berila, predvsem natančna opredelitev, po čem se pravljica razlikuje od literature za odrasle, lahko pripeljala do pomembnih podatkov o načinu otrokovega razmišljanja in, kot rečeno, o njegovi fantaziji, se je lotila natančnega študija pravljice kot literarne vrste.

"Z eksaktnoanalizo je treba izolirati tiste specifičnosti, ki pravljico ločujejo od ostale literature in ponujajo otroku nekaj, česar mu druga literatura ne more dati."
(Bühler 1961: 19)

Pri tem nas ne sme motiti, opozarja avtorica, da so pravljice po nastanku pravzaprav literatura za odrasle. Sčasoma so si jih namreč otroci prisvojili, (kar dokazuje, da stopnji njihovega razvoja ustrezajo,) in zdaj so njihove.

Centralno vprašanje študije se torej glasi: "Kaj nas lahko pravljica nauči o otrokovi fantaziji?" Gotovo je bil to avtoričin namen, vendar dobimo ob analizi pravljice tudi odgovor na vprašanje: "Kaj je tisto, kar otroke pri pravljici tako privlači in zakaj?"

Prvi odgovor se kar ponuja. Zanj niti ni treba podrobnejše analize. Pravljica neločljivo spaja realni vsakdanji svet z nevsakdanjim, čudežnim. Oba svetova tvorita neločljivo celoto. To pa je tipično otroški pogled na svet.

Analizo pravljice je Ch. Bühler razdelila na štiri poglavja, ki ustrezajo štirim področjem, po katerih se pravljice prav posebno ločujejo od druge mladinske literature in od literature za odrasle.

- PRAVLJIČNE OSEBE
- DOGAJALNI PROSTOR, ČAS IN MILJE
- PRAVLJIČNI MOTIVI
- MOTIVACIJA V PRAVLJICI

(Na tem mestu je verjetno treba pripomniti, da se analiza pravljice omejuje le na nemške ljudske pravljice, torej Grimmove pravljice.)

1. PRAVLJIČNE OSEBE

Glavno vlogo v pravljici (vsaj v Grimmovi) imajo otroci sami, in sicer otroci iz zelo revnih družin ali kraljevski otroci, skratka tisti, ki spodbujajo bralčevo čustveno udeležbo (usmiljenje) ali njegovo fantazijo (občudovanje razkošja v kraljevi palači).

Poleg otrok nastopajo v pravljici tudi živali, predmeti (personificirani) in pravljična bitja (čarovnice, palčki, velikani). Tudi ta se obnašajo kot ljudje, le nekatere njihove lastnosti so prekomerno poudarjene, tako da povzročajo njihov nastop nekakšno napetost v pripovedovanju. Bralec ve, da se bo zdaj zgodilo nekaj

nenavadnega, in stopnjuje se njegova čustvena udeležba. Zdi se, da je tudi to eden od elementov, ki otroke pri pravljici posebej privlačijo.

Posamezne osebe v pravljici so karakterizirane po zakonu polarizacije. Karakterji so tipizirani v skrajni obliki. Ponavadi nastopa v zgodbi tudi oseba z ekstremno nasprotnim karakterjem.

Polarizacija je najpreprostejša oblika karakterizacije, kar je poznamo, saj zahteva od bralca le kar najskromnejšo zmožnost abstrahiranja. Očitno je, da tako slikanje značajev otroka popolnoma zadovoljuje. Sklepamo lahko, da natanko ustreza njegovim kognitivnim sposobnostim. (Tudi iz drugih raziskav je znano, da je otrok sposoben razpoznati to ali ono lastnost le, če je ta grobo poudarjena s prisotnostjo njenega kontrasta.) Prav gotovo pa otrok te starosti ni sposoben dojeti kakšnega kompliciranega karakterja.

Osebe morajo biti torej kar se da preproste, najbolje je, da imajo eno samo (za tok dogajanja bistveno) lastnost, ki mora biti kar se da ekstremno poudarjena. Npr. v Pepelki sta sestri izjemno hudobni, glavna junakinja pa ekstremno dobra.

Pravljичne osebe ponavadi niti niso individualni liki ampak le tipi: pridni, dobri, hudobni, leni, hudobna čarovnica, lepa princesa (ponavadi celo brez lastnega imena). Tudi to ustreza otroku na omenjeni razvojni stopnji. Slikanje individualnega karakterja namreč zahteva komplicirano kombinacijo različnih lastnosti, ki so ene bolj, druge manj izrazite in ki jih zgodba ne imenuje, ampak jih je mogoče razbrati iz dogajanja samega.

Taki "zahtevni" karakterji otroku niso dostopni, saj nima dovolj razvite sposobnosti kombinacije, sposobnost abstrahiranja pa je premajhna, da bi lahko iz dogajanja razpoznal posamezne junakove lastnosti. Otrok večine kompliciranih lastnosti (kot jih imajo junaki del za odrasle) niti ne pozna, pa tudi zelo zamotanemu dogajanju, ki ga takšna karakterizacija zahteva, ne bi mogel slediti.

Osebe so označene le z lastnostmi, ki jih mali bralec pozna iz svojega lastnega okolja: pridnost proti lenobi, lepota proti grdosti, zavist, radovednost,

prevzetnost, hrabrost, neumnost, iznajdljivost, moč in šibkost. In s tem je repertoar lastnosti, ki jih je otrok sposoben razumeti, skorajda izčrpan.

Pravljичna bitja so literarni junaki, ki jih najdemo skorajda samo v pravljicah, zato lahko predvidevamo, da so opisani tako, kot to otrokom ustreza.

S psihološkega vidika jih lahko razdelimo na dve skupini:

- na tista, ki so nastala po procesu analogije, ki so po vedenju in zunanosti močno podobna ljudem, le da so njihove lastnosti proporcionalno nekoliko spremenjene (čarovnice so grše kot najgrše ženske na svetu in zelo, zelo hudobne, vile pa so po zunanosti kot ljudje, le da so veliko lepše in znajo čarati. Velikani in palčki so ljudem, razen po velikosti, sploh zelo podobni).

- In na tista, ki nastanejo s procesom kombiniranja.

Gre za novotvorbe, ki nastanejo z domišljjsko združitvijo dveh ali več živih bitij. Tako kombinirana bitja so v Grimmovih pravljicah zelo redka (v tistih, ki so pri otrocih najbolj priljubljena, pa jih sploh ni), več jih najdemo pri H.Ch.Andersenu. Njegove pravljice pa, kot vemo, berejo starejši otroci. (Mala morska deklica)

Torej je večina pravljčnih bitij izmišljena po procesu analogije, ki ga tudi zelo majhni otroci dobro obvladajo.

Proces kombiniranja pravljčnih bitij najdemo le v pravljicah za starejše otroke, saj ti sposobnost kombinacije že imajo.

Kombinatorična fantazija pozna tri stopnje (po Groosu): (Groos 1923)

1. proporcionalni premiki,
2. izvzemanje posamezne lastnosti iz obstoječega koncepta in prenašanje le-te na kak drugi kompleks,
3. združevanje večjih predstavniških kompleksov, ki jih v realnosti ni, ali so tam drugače povezani.

Vendar že Groos ugotavlja, da spadajo proporcionalni premiki h kombinaciji le pogojno, zato Ch. Bühler ne greši preveč, če jih prišteva k analognim procesom in trdi, da majhni otroci sposobnosti kombiniranja nimajo.

Pravljica je otroku posebno blizu zaradi antropomorfiziranja živali in predmetov, kar ustreza njegovemu zgodnjemu nagnjenju k animizmu. Otrok se v začetku pravljичne dobe še vedno nagiba k temu, da dojema vse stvari kot žive in smiselne. Vsak objekt, ki izvaja kakršnokoli aktivnost, se mu zdi živ, kasneje se mu zdijo žive stvari, ki se gibljejo same od sebe. Toda še potem, ko otrok že zdavnaj spozna, da v pravi resničnosti živali in predmeti ne govorijo in ko že pozna mejo med realnim in nerealnim svetom, se velikokrat zateka v svojo domišljijo, kjer je še vedno vse tako, kot da tega spoznanja ne bi bilo. In pravljica je zelo podobna temu domišljijiskemu svetu.

2. DOGAJALNI PROSTOR, ČAS IN MILJE

Izraz dogajalni prostor je treba vzeti v njegovem najširšem pomenu. Pri tem mislimo na opis socialnega okolja, dogajalnega časa, prostora v ožjem pomenu besede in sploh vseh razmer, v katerih delujejo pravljичne osebe.

Omenili smo že, da prihajajo otroci, ki nastopajo v pravljicah, iz ekstremnih socialnih okolij. Toda kaj pravzaprav izvemo o tem? Izredno malo. Le to, da je bil kralj, da je bil mož bogat ali reven... Daljši opisi so redki in skopi. Najdemo jih le tam, kjer se dogajalni prostor v poteku pravljice spremeni. V začetku pripovedi dogajalno okolje praviloma ni opisano.

Vse, kar bi radi vedeli o dogajalnem prostoru, moramo sklepati iz čisto priložnostnih pripomb ali izjav. Npr. navedbe grofovskega ali kraljevskega naslova, ali pa pripovedovalec čisto slučajno omeni grad, čudovito kočijo, dragocene obleke.

Ne moremo se otresti vtisa, da govori o stvareh, o katerih je le slišal in do katerih čuti globok strah in spoštovanje.

Čisto mogoče je, da taka skopa namigovanja na dogajalni prostor otrokovo domišljijo angažirajo v dovoljšnji meri, da si lahko ozadje zgodbe zelo živo predstavlja. Vendar ne smemo pozabiti, da pritegne majhnega otroka čustveno doživetje ob pravljici mnogo bolj kot še tako natanko popisana dogajalna situacija in da intenzivno čustveno reakcijo lahko izzove že zelo bežen namig. (Znano je, da kaže otrok močno reakcijo, usmiljenje in razumevanje za tiste, ki trpijo in ki so revni ali zapuščeni.)

Na tem mestu se postavlja vprašanje, kako se lahko otrok zadovoljuje s tako malo podatki, saj nima izkušenj odraslega bralca, ki lahko nakazane situacije v svoji domišljiji dopolni. Odgovor je preprost ! Otrok doživlja podrobnosti veliko intenzivneje kot odrasli. Posledica tega je, da si te podrobnosti zelo dobro zapomni. Če bi si jih v domišljiji dopolnjeval s podobami iz lastnega izkustvenega sveta (ki pa jih ne premore) in iz njih sestavil zaokroženo sliko, si jih gotovo ne bi mogel tako natanko in za tako dolgo časa zapomniti.

V pravljici ni socialnih in kulturnih razlik med posameznimi sloji. Res so nekateri ekstremno revni, drugi izjemno bogati, vendar ne pravljica ne otrok ne vidita 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 brez problemov kralj. Tudi principi se poročajo z revnimi in umazanimi deklicami, če so jim te po naključju všeč.

Gre za naivne sanje še naivnejšega pripovedovalca, ki na ta način izraža sanje in želje preprostega ljudstva. Tak optimističen pogled na svet je gotovo nekaj, kar popolnoma ustreza tudi sicer pozitivno naravnani otroški domišljiji. Otroku občuti življenje in prihodnost kot nekaj čudovitega in lepega in srečna naključja so zanj

dejstvo, ki nanj trdno računa. Poleg tega se mu nagli prehodi iz enega ekstremnega socialnega sloja v drugega ne morejo zdeti nič čudnega, saj še nima življenjskih izkušenj in informacij o tem, kako težavne so te reči v resničnem življenju.

Dogajanje je v pravljici nanizano postopno, kar natanko ustreza temu stadiju otrokovega razvoja. Pripovedovalec "vodi" poslušalca od kraja do kraja, od scene do scene in na teh scenah otrok opazuje dogajanje. Pravljica nas zmeraj obvešča o tem, kaj se je zgodilo potem. Zelo redki so časovni preskoki, če pa do njih pride, se med tem ni zgodilo nič posebnega in pravljica jih preprosto ignorira. Poslušalec naj dobi občutek, da se dogajanje sploh ni prekinilo, če se to ne da, uporabi pravljica za časovne preskoke kakšen pravljичni čudež. Natančno takemu in le takemu toku dogajanja je otrok sposoben slediti. Zgradba ustreza sposobnosti t.i. potujoče fantazije (po Segalu), ki nikakor še ne bi mogla spremljati zelo zapletenega menjavanja dogajalnega časa in prostora, kot ga najdemo v literaturi za odrasle.

3. PRAVLJIČNI MOTIVI IN MOTIVACIJA

Strnjenega dogajanja (k nekem cilju usmerjene aktivnosti, ki ob koncu ta cilj doseže ali ne) v pravljici ni. V njej najdemo le sosledje doživljanj glavne osebe.

Pri tem so posamezne epizode le redko povezane drugače kot s časovnim zaporedjem in s tem, da se pač dogajajo isti literarni osebi. Pri tem pa sam lik ni ne vem kako zanimiv (saj se pripovedovalcu ne zdi vredno, da bi ga opisal, zelo pogosto ga niti ne imenuje), privlačne so le zanimive in napete preizkušnje, ki jim je izpostavljen in v katerih se izredno dobro odreže, tako da dobi na koncu nagrado. V nekaterih pravljicah ga poročijo, v drugih podeduje kraljestvo, v večini pa se zgodi kar oboje.

Taka preprosta notranja zgradba je nedvomno skrajno prilagojena otrokovi sposobnosti dožemanja, saj je v literaturi za odrasle praviloma ne najdemo. Pomislimo le na umetelno notranjo zgradbo romana, ki je posledica popisovanja čustvenega, moralnega in socialnega razvoja glavnega junaka. Ta

situacija se dopolnjuje še s tendencami drugih literarnih oseb. Tako odraslega bralca ne privlačijo le dogodki sami, ampak tudi njihova povezanost, motiviranost.

Česa takega v pravljici ni. Poslušalec se tukaj osredotoči le na dogodek, o katerem trenutno teče beseda, na vse, kar se je zgodilo poprej in kar se utegne zgoditi, ne misli in niti ne more misliti, saj ga izjemnost, zanimivost sedanjega dogodka miselno in čustveno popolnoma okupira.

Skratka, tudi v tem primeru pravljica od otrok ne zahteva kombinatoričnih sposobnosti.

O čem torej pravljice pripovedujejo?

Kljub temu, da se nam na prvi pogled zazdi, da je pravljič nepregledno veliko, moramo pri podrobnejšem študiju gradiva ugotoviti, da je motivov mnogo manj in da se v različnih variacijah ponavljajo. V osnovnih pravljičnih motivih je koncentrirano sporočilno jedro pravljice. In če primerjamo pravljice različnih pokrajin in različnih narodov (seveda narodov, ki so si po kulturi vsaj malo blizu), bomo ugotovili, da gre za iste motive. Variacije najdemo le pri opisih kraja dogajanja, pokrajinskih značilnosti, mišljenja in pravljičnih oseb. Motivi sami ohranijo svoje jedro in se ne spremenijo več.

Ch.Buhler razlikuje dve skupini motivov. Prva obsega vsakovrstne aktivnosti pravljičnih oseb:

- junaška dejanja
- čudežna dejanja (spreminjanje, čaranje)
- snubitve in spremljevalne aktivnosti
- reševanje nalog
 - aktivnosti v zvezi z veljavnimi normami, zapovedmi, prepovedmi
 - kršenje le-teh in (zelo pogosto) ne-upoštevanje raznih prerokb in svaril.

V drugo skupino motivov uvršča vse okoliščine, v katerih se znajdejo literarne osebe. To so :

- resnične dogodivščine in srečanja z nenavadnim
 - prerokovanja, čudežna darila, nadnaravna pomoč, srečno naključje
- nagrade in kazni
 - težke usode (npr. neplodnost, ki je izhodišče marsikatere pravljice.

Največ prostora namenjajo pravljice čudežnim dejanjem, najpogosteje spremembam. Verjetno zato, ker otroci (elementarni, preprosti ljudje) trdno verjamejo, da se lahko zgodi in da se v življenju mora zgoditi nekaj posebnega, nenavadnega in vznemirljivega, skratka nekaj, kar bo preseglo okvir vsakdanjosti.

Pri majhnih otrocih (in preprostih nešolanih ljudeh) opažajo psihologi nekaj, kar bi lahko imenovali zasnovo duhovnega življenja in kar ni koncentrirano, ne zaposleno in zato čaka in išče smer, v katero bi lahko razvilo svojo aktivnost. Odrasel (razmišljajoči) človek ve, da od zunanjega dogajanja ne more veliko pričakovati. Otrok pa je usmerjen navzven, saj še ni sposoben sprejemati duhovnih spodbud iz vsakdanjega življenja. Zanje potrebuje zelo močne dražljaje - te pa predstavljajo pravljичni čudeži.

Na tem mestu je treba prvič spregovoriti o tem, da pravljice ugodno vplivajo na otrokov razvoj, konkretno na razvoj otrokove domišljije. Pravljичni čudeži predstavljajo spodbude za domišljisko aktivnost, ta aktivnost pa vodi h kvalitativnim premikom.

Dejstvo, da se čudeži v pravljicah vedno znova ponavljajo in da zavzemajo v njih osrednje mesto, si s psihološkega stališča lahko razlagamo s tem, da so otrokom prav posebno blizu. Posebno če vemo, da čudeži usmerjajo in pospešujejo tok dogajanja. Gre za domišljisko igro, v kateri je dogajanje usmerjeno v skladu z otrokovimi željami. Poleg tega je vsa zgodba usmerjena tako, da kar najmanj angažira njegov razum. Domišljiska dejavnost, ki jo spodbujajo takšne pravljice, že

močno spominja na sanjsko domišljijo - lahko pa seveda stvar obrnemo in rečemo, da so bile zanimive sanjske domišljije spodbuda za nastanek pravljic.

Otrok se z junaki pravljice zlahka identificira. Ne le da nastopajo v mnogih pravljicah prav otroci, tudi odrasle osebe se najpogosteje obnašajo otročje, nemoralno, naivno, njihovo čustvovanje, razmišljanje in hotenje je nezrelo. Skratka, otroci jih dojemajo kot sebi enake. Le redki junaki delujejo odraslo in zrelo, le redki ravnajo preudarno, vedo, kaj hočejo, dejanje večine ni intelektualno motivirano.

Večina oseb deluje pod vplivom čustvene motivacije,instinktivno ali pod vplivom kakšne avtoritete - kot otroci.

Iniciativo za odločilne premike v pravljici predstavljajo najčešče zelo močna čustva: ljubosumje, samovšečnost ter užaljeni ponos (in Sneguljčica mora z gradu), maščevalnost (in Trnuljčica je prekleta), jeza (in starši prekolnejo svoje otroke, mačehe mučijo pastorko, starejši bratje mlajše). Zelo pogosto sprožata dogajanje tudi radovednost in želja po zanimivem doživetju. Torej motivacije, ki so gotovo malemu bralcu zelo blizu, saj je dokazano, da otroci ponavadi ravnajo afektivno ali instinktivno in svoja dejanja redko premislijo. Otrokove želje in dejanja imajo veliko skupnega z osebami iz pravljice pa tudi način mišljenja in dožemanja življenja in dogajanja je zelo podoben.

4. MOTIVACIJA V PRAVLJICI

Posamezni motivi so v pravljici ponavadi razporejeni tako, da nanizani drug za drugim kronološko pripovedujejo o zgodah in nezgodah pravljичne osebe. Nekatero pravljico pa od tega vzorca nekako odstopajo. Gre za t.i. dvodelne pravljice, pravljice v dveh delih. Glavno vlogo ima v vsakem od dejanj druga oseba.Tista iz drugega dela praviloma doživlja iste stvari kot tista iz prvega dela, le z obratnim uspehom.

"Dvojne" pravljice torej uporabljajo ponovitev (najpreprostejše stilno sredstvo), njihovo razširitev predstavljajo pravljice s trojno ponovitvijo dogajanja (npr. trije bratje rešujejo neko nalogo).

Čeprav so ponavljalne figure stilno sredstvo ,(ki otrokom zelo ugaja), v pravljici nimajo estetske funkcije.

1. Ponavljanje 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 ekspanzije ponuja taka pravljica dvojno ali trojno ponovitev iste teme. Vendar ne gre za natanko ponavljanje, ampak za variacije na temo ali (pogosteje) za stopnjevanje napetosti, da bi obnovili poslušalčev interes, kljub temu, da smo dogajanje nekoliko umirili.

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, da ne bo nikakršnih presenečenj, ki bi lahko človeka ogrozila. Če pa bo do njih že prišlo, ima pravljica na zalogi še čudeže, ki bodo vse spravili v red. Skratka, svet je smiselno urejen tako, da se človeku (ki ni hudoben) ne more zgoditi nič zares hudega.

Posebna oblika ponavljalne figure (s prav tako psihološko funkcijo) so prerokbe, prepovedi, zapovedi in svarila.

Še predno se pravljичni lik loti naloge, ga seznanijo (z njim pa tudi poslušalca) z možnimi težavami, ki ga čakajo. Ta nakazana različica se kasneje obvezno realizira. Isto funkcijo kot takšne prerokbe imajo tudi opozorila, prepovedi in svarila. Ta se očitno pojavljajo le zato, da bi jih kasneje kršili in si s tem nakopali vrsto težav.

V pravljici Volk in sedem kozličkov mama koza svari svoje mladičke, da jih utegne obiskati volk. Tega svarila v pravljici prav gotovo ne bi bilo, če volk potem resnično ne bi prišel. In zgodi se natanko tako, kot je napovedala koza. Volk pride in kozličke prelisiči s pomokano roko in s tankim glasom. Dogajajo se grozne reči,

zgodba je maksimalno napeta. Morda preveč za mladega poslušalca. Zato je dobro, da iz poprejšnjega svarila že "malo ve", kaj se bo zgodilo. Funkcija ponavljalne figure je torej tudi v tem, da nekoliko omili napetost dogajanja, poleg tega pa pomaga otroku v preobilici dogodkov in slik, ki jih predenj pravljica postavlja, razpoznati tisto, kar je važno za tok dogajanja in pomembno za razumevanje pravljice.

To pa seveda ne pomeni, da v pravljici ni nikakršnih presenečenj. Toda ta smejo služiti le temu, da pripovedovalec privede k srečnemu koncu, kajti to je, kar otrok od pravljice pričakuje in zahteva. Čisto slučajno morajo ostati kozlički v volkovem trebuhu živi (niti slučajno ne sme volk katerega od njih pregrizniti na pol), čisto slučajno mora biti volk še v bližini in čisto slučajno spi tako trdno, da mame koze pri njenem rezanju in šivanju ne moti. Želja, kaj hoče otrok slišati, torej bistveno vpliva na tok dogajanja.

Če o tem natanko razmislimo, bomo prišli do neke posebnosti, po kateri se otroški bralec (poslušalec) razlikuje od odraslega.

Tudi odrasli se z literarnimi osebami identificirajo in razvijejo do nekaterih simpatije, do drugih antipatije, spremljajo dejanje s svojimi željami, da bi se za simpatično osebo vse dobro končalo, toda na koncu literarnemu delu vendarle priznavajo njegovo suverenost in dovoljujejo pisatelju, da usode svojih oseb zaključí tako, kot se njemu zdi (glede na sporočilo) najbolj prav.

Otroci gledajo na to drugače. Njim se zdi, da je "lepa" pravljica, ker se lahko sami čustveno močno angažirajo in kjer teče dogajanje natanko v skladu z njihovimi željami. Če bi volk kozličke zares pojedel in bi se pravljica končala s podobo osamljene in obupane koze, jim gotovo ne bi bila všeč. Vprašanje je, ali bi se taka pravljica v ljudskem izročilu sploh ohranila.

Zato torej otrok ne moti, če jim pripovedujemo o grozilih in grozovitih rečeh. Pravljica jim daje namreč pomirjajoče zagotovilo, da bo na koncu vse prav, da se bo zgodilo tako, kot si bodo želeli.

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

O namerah pravljica nikoli ne pripoveduje, nikoli ničesar ne izvemo o tem, ali in kaj so junaki mislili, preden so se česa lotili, vsa pozornost je usmerjena k njihovim dejanjem.

Tudi emocionalna doživetja oseb nikoli niso opisana. Pripovedovalec preprosto naslika scene, kjer posamezna čustva

pridejo do izraza. Ne reče : "Deklica ja bila žalostna," ampak "deklica je jokala." To ustreza načinu otrokovega doživljanja. Otrok živi v zunanem svetu in še ni sposoben refleksije o lastnih čustvih in čustvih drugih ljudi. Dojame le tisto, kar vidi, ne razume motiva, zanj šteje le efekt.

Ali na kratko:

Pravljica od otroka ne zahteva razmišljajoče fantazije, razen v nekaterih redkih primerih, ko ga zapelje, da v domišljiji opravi nekatere proporcionalne premike (ljudi pomanjša, da si lahko predstavlja palčke, ali ženske pogrša, da si lahko predstavlja čarovnice). V glavnem se zadovoljuje z njegovim domišljijским sodelovanjem pri opazovanju časovno zaporednih slik, ki jih postavlja predenj, in njegovim emocionalnim angažiranjem, ki se izraža s posebno simpatijo ali antipatijo do pravljичnega junaka.

Študija Ch. Buhler je sicer namenjena proučevanju otrokove fantazije, vendar lahko, če interpretiramo njene rezultate iz nekoliko drugačnega zornega kota, iz nje razberemo posebnosti otrokove recepcije literature, tiste posebnosti, ki so posledica stopnje njegovega osebnostnega (kognitivnega, socialnega in emocionalnega) razvoja.

Naj te ugotovitve na kratko povzamemo:

1. otrok ne pozna meje med realnim in irealnim svetom. Če jo pozna, se mu ne zdi pomembna.
2. Otrok nima sposobnosti abstrahiranja, zato ima vsaka pravljíčna oseba eno samo lastnost, ki nastopa v ekstremni obliki. Da bi jo otrok laže opazil, je ponavadi podčrtana še s protiosebo , ki ima diametralno nasproten karakter.
3. Otrok pozna le zelo enostavne lastnosti, ki jih lahko opazi v svojem vsakdanjem okolju (lenoba, lepota, hudobija).
4. Otrok nima sposobnosti kombinacije. Predstavne zmožnosti njegove domišljije so omejene na analogne procese (proporcionalni premiki, kvantificiranje).
5. Otrok je nagnjen k animizmu.
6. Otrok doživlja podrobnosti veliko intenzivneje kot odrasli bralec, zato si jih ne dopolnjuje v kompleksnejše domišljijske slike.
7. Otrok gleda na svet naivno optimistično, saj ne pozna kompliciranih razmerij, ki vladajo v svetu odraslih (npr. prepad med posameznimi socialnimi sloji.)
8. Otrokova domišljija je potujoča. To pomeni, da lahko sledi le sukcesivnemu dogajanju. Zapletenemu menjavanju prostora in časa, kot ga najdemo v literaturi za odrasle, ne bi mogel slediti.
9. Otrok (zato ker nima sposobnosti kombiniranja) ne more misliti na to, kaj se je zgodilo prej in kaj bi se utegnilo še zgoditi, zato ne more upoštevati neke prejšnje informacije, ki bi bila potrebna za razumevanje zdajšnje. Vse potrebne podatke mora dobiti sproti.
10. Otrokove zmožnosti sprejemanja in predelovanja vtisov so omejene. Njihove želje po vedno novem in vznemirljivem najpogosteje presegajo zmožnosti (zato pravljice z večkratnim ponavljanjem ali variiranjem iste teme dogajanje umirjajo.)
11. Otrok išče občutek varnosti, zato hoče, naj mu pravljica posreduje občutek, da je v življenju vse urejeno, smotrno, smiselno. V tej veri ga utrjuje tok dogajanja v pravljici, kjer se nikoli ne zgodi nič, kar ni bilo v naprej predvideno.
12. Otrok sicer želi "napeto" dogajanje, a ga le težko prenaša (pravljica napetost dogajanja omili s poprejšnjim svarilom, prepovedjo, zapovedjo ali prerokbo).

13. Otrok literarnemu delu ne priznava njegove suverenosti, ne priznava zakonitosti njegovega sveta. Odločno zahteva, da se usode literarnih junakov razvijejo v skladu z njegovimi željami ,(sicer pravljica ni "lepa").

14. Otrok še ni sposoben refleksije o svojih čustvih in čustvih drugih ljudi. Zato jih tudi v literaturi ne more dojemati. Dogajanje mora biti oblikovano tako, da je vse potrebne informacije mogoče razbrati iz zunanje slike. Npr.: čustva se morajo reprezentirati navzven (ne žalost, ampak solze), junak naj ne razmišlja, kaj bo napravil, ampak naj to preprosto stori.

Ne glede na to, da so mnogi znanstveniki Charlotti Buhler oporekali in da je njena tipologija razvoja mladega bralca presežena, je treba priznati, da nobena študija ni dala tolikih in tako tehtnih informacij o tem, kako otrok doživlja posamezne elemente notranje zgradbe literarnega dela in literarno delo kot celoto.

Metka Kordigel

RAZVOJ SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA KOMIČNEGA

Sposobnost zaznavanja komičnega v literaturi je eden izmed strukturnih elementov recepcijske sposobnosti zato veljajo zanjo iste zakonitosti, kakršne veljajo za druge strukturne elemente recepcijske sposobnosti:

1. sposobnost zaznavanja komičnega se razvija,
1. sposobnost zaznavanja komičnega poteka skladno z otrokovim osebostnim razvojem,
1. razvoj sposobnosti zaznavanja komičnega poteka tako, da prehaja otrok od ene tipične faze razvoja k drugi,
1. zaporedja faz razvoja sposobnosti zaznavanja komičnega ni mogoče spreminjati in posameznih faz ne preskakovati
1. trajanje posameznih faz je individualno,
1. prehodi med posameznimi fazami se zabrisani, kar pomeni, da v začetku trajanja neke faze še izzvenevajo značilnosti prejšnje faze in tudi, da se proti koncu neke faze razvoja že pojavljajo elementi, značilni za naslednjo fazo.

IZBIRA TERMINA

Kadar želi sodobna veda o mladem bralcu opisati otrokov bralni razvoj in proučiti katerega izmed segmentov njegove recepcijske sposobnosti pristopa interdisciplinarno, kar pomeni, da opazuje problem tako z zornega kota literarne vede kot tudi z vidika psihologije (in pri tem predvideva in razlaga individualna odstopanja od sheme in dinamike tipičnega razvoja z vidika socioloških ved). Zato se zdi še najbolj smotrno tudi za raziskovanje sposobnosti zaznavanja komičnega v mladinski literaturi ubrati podobno pot.

Toda pri tem naletimo že na prvem koraku na vrsto terminoloških težav. Večina psihološke literature, ki se ukvarja s to problematiko, uporablja besedo humor (McGhee, Goldstein, Keith-Spiegel, Martin, Olson, Thorson...), le redki uporabljajo besedo komično (Kris, Propp), še redkejši pa so tisti, ki uporabljajo obe (tako kot Freud). Iz psihološke literature ni mogoče razbrati, da bi se pomena besed komično in humorno, komika in humor med seboj kakorkoli razlikovala. Velikokrat najdemo v psihološki literaturi tudi izraze šala (=tisto, kar sproža tip reakcije, o kateri govorijo,) smeh, kot reakcija na neke vrste sprožilca (šalo, komiko, humor) in smisel za humor kot bolj ali manj razvita nagnjenost k določenemu reagiranju na neke (komične, humorne, smešne) impulze.

V literarni vedi množica izrazov povezanih s smehom in nasmehom sicer ni nič manjša, a je zato preglednejša in /za razliko od psihologije) pomensko precizno definirana. - Zagotovo v različnih časih in v različnih literarnih teorijah različno - a ker to ni predmet naše razprave naj zadostuje red, ki ga je na tem področju mogoče najti v leksikonu Literatura Cankarjeve založbe¹.

HUMOR je tam definiran kot "prvotno razpoloženje človekovega duha, ... nato oznaka za poseben način doživljanja, razmerje do sveta, distanciran, dobrohoten, umirjen in moder pogled na nezadostnost življenja, kar nam pomaga, da jasno vidimo njegova protislovja, se dvignemo nadnje, zato se h(umor) loči od satire ironije, komičnega; po vzvišenosti soroden tragičnosti..." (Literatura:89)

TRAGIČNOST je v leksikonu Literatura definirana kot "... izkušnja nerešljivih protislovij kot izvir tragičnega trpljenja" (Literatura: 245)

Tako humor kot tragičnost sta torej načina doživljanja protislovij, ki jih zaznamo v življenju, pri čemer se človek v prvem primeru odziva distancirano, dobrohotno, in v drugem primeru s tragičnim trpljenjem

V nasprotju s humorjem in tragičnim KOMIČNO ni le človekov subjektivni način odzivanja ampak je objektivno dano, je "to, kar vzbuja smeh." (Literatura: 113)

V nadaljevanju lahko beremo, da je "k(omično) (oziroma veselje nad k(omičnim)) doživljalo zelo različne razlage...

Jean Paul ga je razumel kot nazorno dojetje neumnosti. Kant je videl razlog za smeh v nenavadni sprostitvi napetega pričakovanja.... Bergsonu je vzrok smeha to, da živa stvar odreveni v mehanizem. (Literatura: 113)

Na koncu geselski članek komično še povzema: “Večina teorij se sklada v tem, da je osnova za k(omično) v zaznavi ali predstavi kontrasta (npr. med videzom in resnico).” (Literatura: 113)

Komično je potemtakem vse, kar človek zazna, dojame kot tako, je tisto, kar zbuja smeh (ali katero od manj intenzivnih reakcij istega tipa) tako v realnem življenju kot ob recepciji umetnosti - likovne (npr. karikature) ali literarne.

Če bi se sedaj vprašali, kako dosega avtor, da bi recipient zaznal, dojel omenjeni kontrast, protislovje, kako torej ustvari komično, bi nam isti leksikon odgovoril, da je mogoče v ta namen uporabiti naslednje štiri načine:

- Satiro (= “posmehljiva ... grenka kritika posameznih oseb, človeških lastnosti, političnih razmer in pojavov. Izhodišče je idealna predstava, ob kateri se konkretni pojavi izkažejo za moralno nezadostne” (Literatura: 216)).

- Ironijo (- pri kateri gre za “skriven posmeh, smešenje pod videzom resnobe. Bistvo i(ronije) je v tem, da se govori drugo, kot se misli” (Literatura: 96))

- Grotesko (- pri kateri gre za tip komičnega, ki kaže “realnost s pomočjo nenavadnih, popačenih likov, ta popačenost je posledica pretiranosti posameznih potez pojava... V moderni literaturi (je) čedalje pomembnejša kot izraz za doživetje nesmiselne, absurdne, demonične realnosti”. (Literatura: 81-82))

- Črni humor (= “oznaka za posebno vrsto humorja, ki učinkuje grozljivo, morbidno, cinično” (Literatura: 42))

Prav slednji termin kaže na to, da raba terminov humor in komično tudi v literarni teoriji ni čisto zakoreninjena in meja med njima ne čisto jasna, saj bi se moral črni humor imenovati pravzaprav črna komika - in tudi če bi Leksikon zagovarjal stališče, da gre za privzet termin, ki ga v slovenščini ne kaže spreminjati, ker bi se v tem primeru izgubila asociativna zveza z angleškim in npr. nemškim terminom, vendarle ne moremo spregledati dejstva, da označuje črni humor kot “posebno vrsto humorja, ki...” in ne kot posebno vrsto komike.

A ne glede na rahlo poroznost terminov humor in komika se zdita definiciji humorja in komičnega dovolj natančni in za naš namen opazovanja otroške recepcije komičnega v mladinski literaturi nadvse primerni, zato se bomo odločili, psihologom in psihološki literaturi navkljub, “humor sensibility” imenovati sposobnost zaznavanja komičnega.

KAJ LAHKO RAZVOJU SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA KOMIČNEGA IZVEMO IZ LITERATURE?

Razmišljanje o komičnem (in seveda tragičnem) bi se moralo začeti pri Aristotelu. Vendar o razvoju sposobnosti zaznavanja komičnega ne najdemo pri njem ničesar, saj se literarna veda se tedaj za otroke pač ni zanimala.

OTROK IN KOMIČNO V ČASU ROMANTIKE

Resni odrasli so opazili otroke šele v 18. stoletju in tako lahko beremo pri Schillerju, kako

“čisto navadne otroške izjave.....sprožajo smeh (odraslih) - zaradi njihovega kontrasta z običaji.” In nekoliko kasneje še: “Toda v srcu si je treba vendarle priznati, da ima otrok prav. (Schiller:1895: 324)

Schiller je opazil, kako otrok, ne da bi hotel, govori reči, ki se nam odraslim zdijo smešne, kako pri tem nekako intuitivno sluti, kaj je bistvo komičnega, in nevede zmeraj izraža globoko resnico.

Otrok govori v svoji naivnosti smešne reči, vendar le-te se zdijo smešne le odraslim. To pa pomeni, da je ostajalo vprašanje, kaj se zdi komično otrokom tudi izven horizonta Schillerjeve pozornosti.

Schopenhauer, ki je videl bistvo recepcije komičnega v procesu zaznavanja neskladja med pojavom in recipientovimi stališči v zvezi s pojavom, pa je že razmišljal o razliki med otroškim smehom in smehom odraslih, saj je ugotavljal, da se

“ otroci in surovi ljudje (orig: rohe Menschen) smejejo ob najmanjšem... povodu, če se jim (situacija) zdi nenavadna” (Schopenhauer 1949: 107)

PSIHOANALITIČNE TEORIJE ZAZNAVANJA KOMIČNEGA

Nekaj pozornosti je vprašanju, kaj se zdi smešno otrokom posvetila psihoanalitična struja, katerih osnovo predstavlja teorija Sigmunda Freuda.

Freud je sicer menil, da otrokom manjka kakršenkoli občutek za komično (Freud 1958: 182), da se otrok osebi, ki je padla, smeje zaradi občutka superiornosti ali celo iz škodoželjnosti, drasel pa naj bi se smejal taki nerodnosti le, če jo vidi kot posledico otroške nerodnosti..

Šele kasneje, v poskusu psihogeneze šale, so se Freudu pokazale nekatere bistvene kategorije: ohranil je sicer tezo, da otrokov smeh ne temelji na razumevanju komičnega, toda istočasno je opredelil dve genetični predstopnji:

- Prva izmed njiju naj bi obsegala obdobje pred puberteto in v tem času naj bi se prijetni občutek ob smešnem omejeval na prepoznavanje igrivega eksperimentiranja z jezikom,

- druga pa naj bi se od prve razlikovala predvsem po sposobnosti kritičnega razsojanja - kar pomeni, da naj bi bil pubertetnik že zmožen v smešnem nesmislu poiskati tisto točko, kjer gre za odsotnost smisla (smešno poanto, torej).

- Pri odraslem človeku naj bi izviral užitek ob srečanju s komičnim (humorjem, kot ga imenuje Freud) iz prihranka energije, ko naj bi človek na socialno sprejemljiv način z jezikovnimi sredstvi dosegel odreagirane iz zavesti izrinjene agresivne ali seksualne napetosti.

Z današnjega zornega kota se zdi tako razmišljanje seveda veliko preozko, a kljub temu ni mogoče mimo dejstva, da je bil prav Sigmund Freud prvi, ki je opazil, da se sposobnost zaznavanja komičnega razvija in ki je stopnje razvoja pri zaznavanju smešnega skušal tudi opisati.

Po Freudu so razmišljali o komičnem v zvezi z otroki še nekateri predstavniki psihoanalitične šole:

Levine je ugotavljal, da je ključnega pomena pri humorju otrok zmagoslavje nad okoljem. Agresivnost v humorju mlajših otrok naj bi bila direktna in odkrita, med tem ko naj bi kasneje, ko pride do internalizacije socialne kontrole, šale postale bolj neosebne, agresivnost pa bolj indirektna. Smeh in zabava naj bi bila nerazdružljiva z otroško igro. Igra in humor izražata po njegovem mnenju odsotnost od skrbi in problemov, ki pripadajo realnosti. (Hederih 1996: 65)

V primerjavi z Levinom poudarja nemški teoretik Hermann Helmers bolj kognitivne elemente pri zaznavanju, produciranju in doživljanju komičnega.

Ustvarjanje nesmislov in absurdov v otroškem humorju naj bi imelo namen ojačati njihovo védenje o organiziranosti in urejenosti sveta. Agresiven humor je smešen, kadar se otrok zaveda, da gre za fantazijsko situacijo, v nasprotnem primeru naj bi bil otrok zmeden, prestrašen. (Hederih 1996: 66)

Do podobnih rešitev je prišla tudi Martha Wolfenstein, ki v svojem delu "Childrens's Humor" domneva, naj bi se otrok s pomočjo fantazije in smeha reševal iz frustracijske situacije ("a momentary release of frustration"). (Wolfenstein 1954: 182). Ko se otrok enkrat zaveda seksualnih in agresivnih impulzov, naj bi bile prav šale tiste, ki mu služijo za izražanje teh impulzov. Dvoumnost med spodobnim in nespodobnim aspektom šale naj bi omogočala prehod mimo notranjega in zunanjega cenzorja in zagotovila uživanje. Tudi Wolfensteinova ugotavlja vlogo nadmoči v otroškem humorju. (Hederih 1996: 66)

Tudi E. Kris (1970) je velik del svoje pozornosti v okviru svojega psihoanalitičnega pristopa k umetniški stvaritvi namenil prav proučevanju regresivnega značaja doživljanja komike oziroma njene povezanosti z otroštvom. Komično po njegovem mnenju odraslim omogoča, da odvržejo "okove logične misli" in uživajo v že davno pozabljeni svobodi. Najboljši primer za to naj bi bilo uživanje v besednih nesmiselnih skovankah. To naj bi odraslim omogočal "ego", ki naj bi se za trenutek odrekel delu svojih funkcij. Med tem ko naj bi pri otroku igranje z nesmiselnimi besedami ne predstavljalo regresije na razvojno nižji nivo, saj naj bi bil to zanje realen način obvladovanja besed, za odraslega to naj ne bi veljalo. Odrasli bi naj čutili potrebo, da tako vedenje na nek način opravičijo pred "superegom". (Hederih 1996: 79)

Na tem mestu se kažejo razpoke v razmišljanjih samih predstavnikov psihoanalitične šole, saj je Helmersovo mnenje s tem v zvezi prav nasprotno: Helmers namreč tudi pri otroku opaža podoben mehanizem pri zaznavanju in tvorjenju komičnega, saj opozarja, da se otroci zavestno igrajo z mejo jezikovne norme. Že v relativno zgodnjem otroštvu naj bi tudi zanje predstavljalo zavestno kršenje jezikovne norme in zaznavanje, kako normo kršijo drugi, vir zadovoljstva in reakcije, kakršne sproža pri odraslih komično, a, kot opozarja Helmers, le v primeru, ko se je mogoče jasno distancirati od takšnega početja in ga nedvoumno prepoznati kot izraz razvojne stopnje, ki jo imajo nedvoumno že za seboj. (Helmers 1965: 30-40)

Na slednje je v svojem razmišljanju opozarjal tudi Kris - a le pri odraslih. Posebej je namreč izpostavil dejstvo, da posameznik komično neha zaznavati kot

tako v trenutku, kadar se ni sposoben distancirati od pojava ali predmeta komike, kar se identificira z osebo, ki je predmet komičnega. (Hederih 1966)

V zvezi z recepcijo literature bi to pomenilo, da človek komičnega ne zaznava kot komično, kadar je predmet komike identifikacijska figura - ali natančneje: kadar se komično v mlafdisnki literaturi dogaja osebi, s katero se otrok identificira, otrok tega ne bi zaznaval kot komično ampak kot ogrožujoče, strah, nekaj, kar vzbuja nelagodje. Smejati bi se bilo mogoče le tistim komičnim elementom, ki se dogajajo drugim, npr učiteljici v šoli (ki jo Pika Nogavička, pošlje v kot, naj tam sama računa, če jo to že tako veseli, cirkuškemu direktorju, ki ga Pika s svojim vmešavanjem v njegovo predstavo spravi na rob potrpežljivosti, ali kar že malo čezenj, policajema, ki ju pogumno zagradi čez pas in ju odnese do vrtno ograje). In če bi Krisova teorija trdno držala, se ne bi bilo mogoče muzati, ko se Pika na obisku pri Tomažu in Anici v veliko grozo navzočih dam skloni nad torto in ugrizne v veliki rdeči bonbon na njeni sredi in ne njenemu nerodnemu čudenju, ko ugotovi, da bo morala v cirkusi plačati zato, da bo gledala (saj koliko denarja je že morala zapraviti, ko tako zija in zija leta in leta, dneve in dneve...)

S tega vidika se zdi, da je treba Krisovo tezo, češ da uživanje v komičnem zahteva, naj se distanciramo od pojava, sprejeti s potrebno rezervo in predvidevati, da velja le v primeru, ko je uživanje v komičnem povezano z doživljanjem nevarnosti. V tem primeru namreč zaznavamo situacijo kot komično le, kadar se sami ne počutimo (več?) ogroženi.

S tem v zvezi govori Kris o vlogi komike pri obvladovanju emocij in ugotavlja, da komično samo po sebi ne more prebroditi čustev, ker predpostavlja določeno kontrolo nad strahom, preden lahko postane učinkovito. Le kar je še včeraj vlivalo strah, je lahko danes komično (seveda, če smo se včeraj uspešno spopadli s tem strahom). (Hederih 1996: 80)

Tudi Kris je, podobno kot Freud, opazal, da se sposobnost opažanja komičnega pri otrocih razvija. Opis posameznih faz razvoja sovпада pri njem prav s fazami, ki jih prehodi otrok v zvezi z doživljanjem strahu, obvladovanja strahu in občutki zadovoljstva ob tem, da je strah premagan:

“Otrok se uči ocenjevati komično in pri tem prehaja skozi tri faze:

- a) strah pred neznanim (odsotnost občutka varnosti)
- b) zanimanje za neznanu (z igro prežene strah),

c) zadovoljstvo, ki izhaja iz prihranka energije" (Kris 1970, cit. po Hederih 1996)

KOGNITIVNA TEORIJA ZAZNAVANJA KOMIČNEGA

Bistvo kognitivnih teorij je v dveh točkah strnil trenutno najvidnejši teoretik proučevanja komičnega (humorja) McGhee (1972, 1979), ki je tudi sam zagovornik kognitivnih teorij, čeprav bi lahko njegovo delo uvrstili tudi med razvojne teorije zaznavanja komičnega.

Osrednji značilnosti kognitivnih teorij sta po njegovem mnenju percepcija inkongruentnosti, dvoumnosti, kompleksnosti humornega stimulusa in rešitev, torej razumevanje in kognitivna integracija, (kar kaže na podobnost razumevanja humorja s procesom reševanja problemov.) (Hederih 1996:100) Komično zahteva nenehno primerjavo pričakovanega in tistega, kar se namesto pričakovanega dejansko pojavi.

Komično, katerega osnova je inkongruentnost, lahko tako definiramo kot obliko intelektualne igre. Sprejemanje komičnega vsebuje namreč dve različni mentalni operaciji:

- odkriti naravo inkongruentnega dogodka in
- rešiti inkongruentnost, prestrukturirati material, poiskati smisel.

Vendar pa vsaka inkongruentnost še ne deluje komično. Pravzaprav bi lahko rekli, da povzroča večina inkongruentnih dražljajev, s katerimi se srečamo v življenju, resne miselne procese. S tem v zvezi govori McGhee o t. I. :

- realistični asimilaciji (inkongruentnega podatka) in o t. I. :
- fantazijski asimilaciji. (McGhee 1972: 64-65)

Ker je razlikovanje med procesoma ključno za razumevanje komičnega in ker je komično nedvoumno povezano le s fantazijsko asimilacijo, ju kaže podrobneje opredeliti.

1. Realistična asimilacija

Otrokove reakcije v pogojih realistične asimilacije je opisal že Jean Piaget (1952). Človek (in otrok) naj bi po njegovih ugotovitvah vtise iz okolja in svoja spoznanja o svetu v mislih urejal v nekakšne sheme. Zaznavanje okolja in reagiranje nanj po Piagetu v bistvu pomeni, da človek novo nenehno primerja z relevantno obstoječo miselno shemo (miselnimi shemami). Pri tem lahko pride do t. l. asimilacije podatka v obstoječo miselno shemo, kadar je novo mogoče miselni shemi le dodati. Kadar pa je podatek z relevantno miselno shemo nezdržljiv, človek shemo popravi. V tem primeru govorimo o miselnem procesu akomodacije ali preprosto: na ta način se človek uči.

2. Fantazijska asimilacija

Vendar pa človek miselne sheme ne popravlja zmeraj, kadar se ta v primerjavi z zaznavo izkaže kot nezadostna ali napačna. McGhee (McGhee 1972: 64) s tem v zvezi navaja primer šale o slonu, ki leze na drevo, da bi sedel na ptičja jajca in jih tako pomagal izvaliti. To je seveda v popolnem neskladju s katerokoli izmed naših shem: s tisto, kjer imamo podatke o slonih (ki ne lezejo na drevo) in pticah (ki imajo jajca s krhkimi lupinami) in tisti, v kateri so shranjeni podatki o medsebojnih razmerjih teže in velikosti. In vendar niti majhen otrok na tem mestu ne bo spreminjal nobene izmed obstoječih shem. Namesto tega bo sprožil miselni postopek t. l. fantazijske asimilacije: Inkongruentni podatek bo sicer uvrstil (asimiliriral) v relevantno miselno shemo, a je zato, da v njej ne bi bilo nelogičnosti, ne bo spreminjal. Kar drugače rečeno pomeni: zapomnil si bo, da je nekoč že videl slona, ki je lezel na drevo, da bi ptici pomagal valiti njena jajca, a zato ne bo popravil sheme, v kateri so shranjeni podatki o slonovi (ne)sposobnosti za plezanje na drevo in predvsem, ker je (logično) zabeleženo razmerje med slonovo težo in krhkostjo ptičjih jajc.

Toda, podarja McGhee (McGhee 1972: 65), če bi otrok isto situacijo videl na fotografiji, oziroma če bi šlo za film, (in ne za narisano šalo), bi proces fantazijske asimilacije zamenjal s procesom realistične asimilacije. In zato se zdi na tem mestu relevantno vprašanje, kako otrok ve, katero situacijo gre vrednotiti kot fantazijsko in katero kot realistično.

Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni mogoče najti, saj ima (v novejšem času vedno bolj) tudi odrasel bralec težave z razlikovanjem resničnosti od

fikcije - večino informacij dobiva iz druge, tretje roke - in tako lahko komaj kdaj preveri, ali je to, kar vidi (npr. na televiziji) res, ali gre za kolaž drobnih resnic, zloženih v nov vzorec, ki pa ni več resničnost, ampak je le fikcija.

V zvezi z zaznavanjem komičnega pa je treba poudariti še tretjo komponento:

komično je namreč mogoče zaznati kot komično le takrat, kadar fantazijsko situacijo spremlja komični okvir mišljenja, tako imenovani set. Šele v ustreznem setu zazna človek komično kot komično. Zaznavanje seta, komičnega mišljenjskega okvira ni samo po sebi umevno. Proučevanje zaznavanja komičnega kaže, da imajo majhni otroci s tem nedvoumne težave in da tudi starejši, včasih tudi odrasli, ne vedo, kako naj na inkongruentno situacijo / inkongruentno vedenje in kako naj ju vrednotijo in nanju reagirajo.

Če torej kognitivno teorijo zaznavanja komičnega povzamemo, se izoblikujejo tri sposobnosti, ki morajo biti razvite za zaznavanje komičnega:

- sposobnost razlikovanja realnega in fantastičnega in s tem sposobnost odločanja med fantazijsko asimilacijo in realistično akomodacijo
- oblikovanost relevantne miselne sheme
- prepoznavanje komičnega mišljenjskega okvira / seta.

SPOSOBNOST RAZLIKOVANJA REALNEGA IN FANTASTIČNEGA

Klasična veda o bralcu in njegovem bralnem razvoju navaja kot enega svojih aksiomov prav dejstvo, da otrok v predoperativnem obdobju svojega osebostnega razvoja ne pozna meje med realnim in fantastičnim, da tvorita resničnost in domišljija zanje neločljivo celoto. Meje med obema svetovoma naj bi se otrok začel zavedati šele po prehodu v obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij.

Če bi to držalo, potem bi na podlagi treh kriterijev, ki jih mora recipient izpolnjevati zato, da bi mogel zaznati komično v literaturi, morali postaviti tezo, da zaznavanje komičnega pred sedmim ali osmim letom otrokove starosti ni mogoče. Toda izkušnja in opazovanje otrok v stiku z literaturo kažeta drugače, zatorej se zdi verjetno, da stara paradigma o tem, da otrok "spregleda", "uvidi" mejo med realnim

in fantastičnim verjetno ne drži - veliko verjetneje se zdi, da se sposobnost razlikovanja domišljjskega in realnega razvija počasi in postopoma

Tudi McGhee meni (McGhee 1972: 65-66), da je treba preseči stereotip o tem, da otrok v predoperativnem obdobju absolutno ne loči med realnim in irealnim svetom - in s tem v zvezi opozarja na pomemben delež fantazije v otroški igri. Poudarja tudi, da gre pri sposobnosti fantazijske asimilacije za podoben psihološki mehanizem kot pri otroški igri in meni, da se tako, kot se postopoma razvija otrokova sposobnost ločevanja sveta igre in "pravega sveta", razvija tudi sposobnost pravilnega odločanja o tem, kdaj je treba miselno shemo spreminjati in kdaj ne.

RAZVOJ SPOSOBNOSTI FANTAZIJSKE ASIMILACIJE

Otrok začne asimilirati resničnost (=svoje realno okolje) zelo kmalu po rojstvu. Če gre verjeti Piagetu (1952) že konec prvega meseca. Seveda poteka ta asimilacija realnosti v prvem in drugem letu izključno na senzorno - motorični osnovi (zato se to obdobje otrokovega osebnostnega razvija imenuje senzorno motorična faza)). Po prehodu v t. I. fazo intuitivne inteligence začne otrok oblikovati simbolične miselne sheme - istočasno pa kaže prve znake fantazijske asimilacije. Proces je mogoče primerjati s procesom poljubnih (po otrokovem mnenju primernih) predmetov v različne sheme: npr. potiskati kocko in biti prepričan, da imaš avto, ali v roke stisniti palico in biti v trenutku prepričan, da si vitez z mečem ali šerif s pištolo. V tem primeru namreč ne prihaja do akomodacije (torej spremembe) obstoječe miselne sheme, saj otrok v trenutku, ko je igra končana, ve, da se v kocki ni mogoče peljati v vrtec in tudi to, da se s palico ne da nikogar zares zabosti in ne ustreliti. Izbrani predmeti privzemajo nove funkcije le v svetu in času simbolične igre in se kot taki asimilirajo v realno shemo kot fantazijska substitucija za realne predmete, ne povzročajo pa akomodacije realne sheme: ko je treba zares k babici otrok ne omenja možnosti, da bi se peljali s kocko.

Podobno kažejo na postopno razvijanje razlikovanja domišljjskega in realnega Applebeejeve raziskave o tem, kdaj otroci vedo, da je treba pravljico uvrstiti v domišljjski pomnilnik (Applebee 1978). Ko so otroke vpraševali, ali bi bilo mogoče

Pepelko obiskati, so nekateri otroci že v petem letu starosti kazali očitne dvome, da bi bilo to zares in brez nadaljnjega mogoče. Pri tem se je izkristaliziralo nekaj stopenj:

- najprej so otroci menili, da bi bilo to povsem mogoče,
- 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.
- Nekoliko kasneje so iskali ovire na lokalni ravni. Rekli so, da je to daleč, ali da je to na drugi strani reke (in bili pripravljeni v primeru, če jim bo izpraševalec priskrbel čoln, oditi z njim na obisk).
- Na naslednji stopnji so pravljico odmaknili od realnosti po časovni osi in rekli, da je bilo to v starih časih ("ko sem bil jaz star eno leto", je pripomnil eden izmed njih) čisto mogoče.
- Na zadnji 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.
- Šele v sedmem letu starosti so otroci menili, da Pepelke ni mogoče obiskati, ker je to "samo pravljica", in s tem dosegli stopnjo, ki ji v klasični vedi o mladem bralcu rečemo "poznavanje meje med realnostjo in domišljijo".

S tem se aksiom klasične vede o mladem bralcu o tem, da otroci v predoperativnem obdobju svojega osebostnega razvoja ne ločujejo med domišljijo in resničnostjo sicer utrjuje, poruši pa se teza o tem, da se to zgodi nenadoma kot nekakšno spoznanje, saj McGheejeve primerjave fantazijske asimilacije in simbolične igre in Applebeejeve študije dokazujejo, da otroci to mejo zaznavajo in po svoje interpretirajo že veliko prej. To pa pomeni, da je že veliko pred obdobjem logične inteligence možno tudi zaznavanje komičnega.

ZAZNAVANJE INKONGRUENTNOSTI IN MISELNE SCHEME

A OBDOBJE INTUITIVNE INTELIGENCE

Sposobnost zaznavanja inkongruentnosti je vezana na obstoj relevantne miselne sheme. McGhee (1972) predvideva, da je predpogoj za zaznavanje

komičnega sposobnost konceptualnega mišljenja, saj je le na ta način mogoče zaznati inkongruentnost. Po njegovem se zdi obstoj miselne sheme bistven za razvoj otrokovega občutka zaupanja in varnosti, saj bi sicer postalo število informacij in spoznanj o svetu nepregledno, kaotično in s tem ogrožujoče.

Da bi otrok fragmente okolja, ki jih zaznava, uredil (začel urejati) v miselne sheme, je potrebna kar velika mera kognitivne spretnosti, zato otrok v začetku odkriva le tisto komično, v katerem se reprezentira okolje na način, ki ni v skladu z njegovo prejšnjo izkušnjo

Na kratko: da bi otrok zaznaval inkongruentnost s preteklo izkušnjo in z obstoječo miselno shemo kot komično mora biti trdno prepričan, kako se komično obnaša / pojavlja v nekomični situaciji. Samo na ta način lahko ob srečanju s komičnim presodi, da gre za odstopanje od navadnega, nekomičnega, realnega vzorca. V nasprotnem primeru, kadar ni povsem trdno prepričan, kako je s tem, se lahko namreč odloči, da bo z novim modelom vedenja obstoječo shemo dopolnil (= t. j. izvedel bo postopek realistične asimilacije ali akomodacije).

Če bi vse to prevedli v Piagetovo terminologijo, bi lahko govorili o treh kriterijih, ki morajo biti izpolnjeni, da bi lahko otrok diskrepančno ocenil kot komično:

1. zavedanje, katero shemo krši komični dražljaj,
1. razumevanje, na kakšen način jo krši,
1. zaupanje v sodbo, ali je treba na (komični) dražljaj reagirati po principu realistične asimilacije ali po principu fantazijske asimilacije.

Na tej točki se kognitivistična teorija zaznavanja komičnega močno približa razmišljanju Hermanna Helmersa. Kljub temu, da smo ga omenjali med avtorji, ki pristopajo k razlagi otroškega smeha s psihoanalitičnega zornega kota, ne moremo mimo dejstva, da je (že desetletje pred McGheejem) dokazoval, kako se zdi otrokom komično predvsem odstopanje od utrjenega reda stvari in pojavov. Težišče Helmersovega opazovanja komičnega predstavlja otrokovo usvajanje jezikovne norme in užitek ob tem, ko opazuje / preizkuša, kako se ta norma krši. V svoji študiji *Sprache und Humor des Kindes* (1965) poroča, da se otroci s smehom odzivajo na nize glasov, ki se zdijo v nasprotju s siceršnjo zvočno podobo govora oseb, s katerimi se srečujejo v vsakdanji izkušnji. V tem kontekstu navaja primer

sedemmesečnega otorka, ki se smeje, kadar mu odrasli počasi recitirajo abecedo (Scupin, cit. po Helmers 1965: 103), in zdi se, da spadata v ta kontekst tudi ugodje in smeh ob zvočno gibalni poeziji tipa Biba leze, biba gre ali Križ-kraž, kralj Matjaž.

Skratka, po Helmersu se že majhen otrok (v senzomotorični fazi svojega razvoja) smeje zato, ker nekaj ni tako, kot je navajen, da ponavadi je - kar ni nič drugega, kot nekakšna predstopnja kognitivističnega načela, da se zdi otroku komična inkongruentnost s shemo, nastalo v prejšnji izkušnji.

V tem kontekstu navaja Helmers štiri pogoje, ki naj bi bili izpolnjeni, da bi lahko otrok zaznaval komično na jezikovni ravni:

- otrok mora poznati toliko jezikovnih sredstev, da se ta začnejo urejati v neke vrste strukturo,
- jezikovni material mora občutiti kot nekaj prožnega, kot nekaj s čimer je mogoče eksperimentirati, se igrati.
- Otrok mora (s)poznati smeh kot eno izmed možnosti komunikacije v socialni interakciji,
- otrokova izkušnja mora vsebovati smeh kot način reakcije na soočenje s komičnim.

V svojem tretjem letu naj bi otrok že preizkušal trdnost in prožnost jezikovne norme, pri čemer gredo prvi eksperimenti v smeri substitucije konzontanov. To usposablja otroka, da zaznava v slovenski ljudski poeziji za otroke kot komično jezikovno igro tipa:

Janez, banez,

Bobkov sin....

(Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice.

Slovenske ljudske pesmice za otroke. Ljubljana 1984. Str. 54)

ali

France - Tance iz Ribnice,

prodaja lonce, piskrce.

(Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice.

Slovenske ljudske pesmice za otroke. Ljubljana 1984. Str. 58)

ali
Tinčica - Minčica
ima šolne iz papirja,
vsak kdor jo vidi,
vsak za njo dirja.

(Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice.
Slovenske ljudske pesmice za otroke. Ljubljana 1984. Str. 57)

ali
Anzej, panzej
peč podrl,
noter skočil,
jo podprl...

(Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice.
Slovenske ljudske pesmice za otroke. Ljubljana 1984. Str.86)

Komična se zdi v tem obdobju otrokovega bralnega razvoja torej igra med jezikovno normo in anti-normo, pri čemer nastaja slednja po principu trdnih pravil, ki veljajo za normo. Zdi se, da ima demontaža norme v tem kontekstu funkcijo preizkušanja trdnosti okvirja, pri čemer izhaja po Helmersu zadovoljstvo prav iz spoznanja globokega občutka urejenosti in varnosti sveta (Helmerts 1965: 106)

Zelo zgodaj v obdobju intuitivne inteligence odkrije otrok centrifugalne jezikovne sile. Čim bolje spoznava specifično (glasovno, besedotvotno) jezikovno strukturo, tem bolj narašča njegova zmožnost diagnosticiranja inkongruentnosti z njo. Zdaj zanj ni več komično samo kršenje norme. Otroku se zdijo smešne tudi take besede, ki so sicer korektne, a glede na glasovni sestav (glede na razmerje med konzonanti in vokali in glede na frekvenco, s katero se posamezni glasovi pojavljajo v besedišču) nenavadne.

Kot v Minattijevem prevodu Radovičeve pesmi Malim so všeč, kjer beremo:

“Malim so smešne besede všeč,
kot na primer rizi-bizi,
kot na primer macafizlji,

kot na primer
kot na primer..."

ali

...kot na primer šilček - filček,
kot na primer cucek,
kot na primer mlakodol,
kot na primer hrošček,
kot na primer fakini,
kot na primer joške - kokoške,
kot na primer špeckahla,
kot na primer hlaček - popaček,

kot so zapisali po vzoru D. Radoviča otroci drugega razreda ene izmed mariborskih osnovnih šol.

Odraslim se take besede ne zdijo nič posebnega, saj dojemajo jezik popolnoma funkcionalistično - uporabljajo ga, ne da bi mu posvečali kakršnokoli pozornost - pač vse dotlej, dokler "deluje" - in se ga zavedo šele takrat, ko se jim zazdi, da jim kakšne besede zmanjka (da bi na primer poimenovali kakšno imenitno novo reč, ki so jo srečali na tujem). Toda otroci doživljajo jezik intenzivno in so mu neskončno bilizu. Otroci poznajo in čutijo jezik na način, ki je dostopen odraslim šele po globoki refleksiji. Za otroke jezik ni brezoblično orodje. Za otroke je jezik svet.

Seveda pa je nenavadna "instrumentalna zgradba" besede ni edini izvir komičnega v obdobju intuitivne inteligence. Otrokom se zdi nadvse zabavno, kadar ugotovijo, da kdo uporablja jezik narobe, in še posebej smešno se jim zdi, če napravi napako, ki jih spominja na katero izmed nerodnosti, kakršne so se jim dogajale na prejšnji stopnji njihovega razvoja (npr. v "starih časih", ko so bili še majhni).

In zato je komično, ko zakliče Pika Nogavička, ki ne hodi v šolo in ki je torej tozadevno neuka in nebogljen, kot so bili neuki in nebogljeni nekoč bralci sami, potem ko butne skozi vrata v razred, da so Tomaž in Anica in njuni marljivi sošolci kar poskočili v klopih:

“...Ali sem prišla prav k PUŠTIVANKI¹?”

(Lindgren 1985:33)

in enako smešno je, ko ne ve, da se instituciji, v kateri pod velikim šotorom nastopajo konji in klovni... reče cirkus, in namesto tega vztrajno ponavlja:

“Jaz grem lahko z vama povsod, če pa pojdem z vama v SIRKEC, ne vem, ker ne vem, kaj je SIRKEC. Ali kaj boli?!”

(Lindgren 1985:57)

Pika je vse življenje živela z očetom in njegovimi mornarji na ladji, kjer reči v zvezi z lepim vedenjem niso jemali preveč natančno, zato se ne spozna na življenje v našem okolju in na pravila, ki tu veljajo in zato ima v teh situacijah funkcijo otroka, na bralčevi pretekli, že preseženi stopnji njegovega jezikovnega in socialnega razvoja.

In prav nerodnosti v zvezi s kršenjem pravil, ki jih morajo upoštevati otroci v svetu odraslih, predstavljajo veliko večino komičnih situacij, v katere se Pika vedno znova zapleta. Spomnimo se samo njenega popolnoma nemogočega vedenja pri pouku matematike:

“...Morda bi pričeli z računanjem. No, povej, ali mi lahko poveš, koliko je 7 in 5?”

Začudeno in jezno je gledala Pika učiteljico. Potlej reče:

“Če tega sama ne veš, nikar ne misli, da ti bom jaz povedala.”

Vsi otroci osuplo gledajo Piko. Učiteljica ji razloži, da se v šoli ne sme tako odgovarjati. Učiteljici mora reči gospodična učiteljica in je ne sme odgovarjati s “ti”.

(Lindgren 1985:33-34)

Toda zdi se, da Pika kompliciranih pravil šolskega vedenja ne more kar tako zlahka dojeti:

“No, Pika, koliko pa misliš, da je 8 in 4?”

“Takole približno 66”, ji odgovori Pika.

“Ne, ne!” pravi učiteljica. “8 in 4 je 12.”

¹ Orig. PLUTIMIKACIJA nam. MULTIPLIKACIJA.

“Nee, mala moja stara, tole je pa že preneumno!” reče Pika. “Pravkar si rekla, 7 in 5 je 12. Red vlada tudi v šoli. Sicer pa, če imaš tako otročje veselje nad takimi neumnostmi, zakaj se sama ne usedeš v kakšen kot in ne računaš, nas pa pusti pri miru, da se bomo lahko šlo mance - toda ne, že spet ti pravim “ti”...”

(Lindgren 1985:34)

Skratka, potem, ko otrok v obdobju intuitivne inteligence razvije sposobnost konceptualnega mišljenja, lahko ocenjuje kot komične tiste dražljaje, ki so inkongruentni z njegovo (prejšnjo) izkušnjo. V tem obdobju je otrok naravnano močno perceptualno, kar pomeni, da se mu bodo zdele komične situacije in zvoki, ki niso v skladu s konceptualnimi pričakovanji, kakršna so se oblikovala v fizično reprezentirani konkretni pretekli izkušnji.

To pa pomeni z drugimi besedami, da v tem obdobju otrok še ni sposoben zaznavanja in razumevanja komičnega na ravni inkongruentnosti s pričakovanji in shemami na logični ravni.

OBDOBJE LOGIČNIH INTELEKTUALNIH OPERACIJ

Ko se pri otroku sposobnost konkretnega, operativnega mišljenja, približno okrog sedmega leta, postane otrokom dostopna nova vrsta komičnega.

Sposobnost logičnega mišljenja v konkretnih situacijah daje otroku možnost zaznavanja večjega števila situacij, v katerih se posamezniki vedejo drugače, kot to od njih zahtevajo pravila, norme, sheme. Na tej stopnji lahko otrok zaznava komično tudi v takih situacijah, v katerih ni nikakršne fizične diskrepance s prejšnjo izkušnjo.

Vzemimo primer iz Preglovih Genijev v kratkih hlačahⁱⁱ, ko je razredničarka na prvi šolski dan iskala sodelavce šolskega časopisa:

“Pipi, kdo je to Pipi?”

Pipi se je mučeniško dvignil.

“Kaj se res ukvarjaš s časopisi?” je vprašala.

“Ja,” je rekel Pipi. “Dvakrat na teden grem k telovadbi in copate vedno zavijem v časopisni papir.”

Ves razred je bruhnil v smeh, razredničarka pa tudi.
(Pregl 1983: 15)

Nobena reč v tej šali ni v nasprotju s katerokoli izmed otrokovih obstoječih miselnih shem. Pipi se ni prekršil zoper nobeno izmed šolskih pravil. Ko se mu je zdelo, da je treba sošolcu povedati, da je svinja, je to storil polglasno, trikotnik mu je pod zadnjico nastavil skrivaj in na učiteljičino vprašanje o izkušnjah s časopisi je vljudno povedal, da so ti stiki redni: dogajajo se dvakrat na teden.

In vendar gre za komično situacijo - komično zato, ker je Pipijev odgovor na logični ravni inkongruenten z učiteljičinim vprašanjem. Ali, če bi se izrazili z besediščem kognitivne teorije: gre za intelektualno igro, za primerjavo pričakovanega (ukvarjam se s časopisom: sodeloval sem že pri šolskem glasilu, pišem članke, naredil sem že nekaj intervjujev) in tistega, kar se - alogično - namesto tega pojavi (= dvakrat tedensko v časopis zavijem copate). Da bi lahko bralec zaznal Pipijev odgovor kot komičen, mora opraviti vsaj dve različni mentalni operaciji:

- odkriti naravo inkongruentnega dogodka in
- rešiti inkongruentnost, prestrukturirati material in poiskati smisel.

Za to pa je potrebna razvita sposobnost logičnega mišljenja.

Ob vsem, kar smo povedali, bi se na prvi pogled utegnilo zdeti, da je zaznavanje komičnega in reakcije v stiku z njim, povezano izključno s kognitivnimi, miselnimi operacijami. Vendar tudi kognitivisti ugotavljajo, da temu ni tako. Miselni procesi so sicer pogoj za zaznavanje in razumevanje komičnega kot intelektualnega problema, vendar se temu pridružuje še čustvena komponenta. Tudi kognitivisti namreč priznavajo, da ob srečevanju s komičnim vedenjem pomemben del ugodja izvira iz družbeno nesankcioniranega zadovoljevanja (tihih) psiholoških potreb v psihoanalitičnem smislu (McGhee 1972: 68)

Pri tem gre verjetno za dva procesa:

□ za proces identifikacije z osebo, ki krši normo (in ugrizne v veliki bonbon na vrhu torte kot Pika Nogavička ali ki glasno in sočno preklinja kot Matis, Ronjin razbojniški oče.

□ in / ali za proces distanciranja od kršenja norme v globokem prepričanju, da se sami vendarle ne bi nikdar takole vedli (pri čemer je užitek toliko večji, kolikor večja je verjetnost, da bi se pa morda vendarle želeli, ali celo

v tihem spoznanju, da smo se vedli natanko tako - a na neki prejšnji stopnji svojega razvoja (- kot razvajeni vrabček v zgodbi Svetlane Makarovič)

Prav ta, psihoanalitični aspekt pa nas približuje tretjemu pogoju, ki mora biti izpolnjen, da bi komično zaznali kot komično in da bi nanj reagirali z zadovoljstvom: s smehom, smehljajem ali vsaj s prikritim muzanjem. Gre za t. l.

KONTEKST SMEŠNEGA, OKVIR MIŠLJENJA, SET

Omenili smo že, da vsaka inkongruentnost seveda še ne deluje komično. Pri otrocih na primer je lahko inkongruentnost izvor kar treh vrst reakcij:

- zanimanja ali radovednosti,
- anksioznosti ali strahu in
- zaznavanja komičnega in zadovoljstva.

Vrsta reakcije v dani situaciji pa je razen od narave dražljaja odvisna tudi od okoliščin, t. l. seta ali slovensko: okvira mišljanja.

N. Schaeffer uvaja okvir mišljanja celo v definicijo komičnega, saj je po njegovem mnenju "smeh rezultat inkongruentnosti v smešnem kontekstu" (Schaeffer 1981, cit. po Hederih 1996: 113) Funkcijo komičnega mišljenjskega okvirja (kontekst smešnega) opravlja pogosto namig, da bo stvar zabavna, komična. (Npr. Izjava: "Povedal ti bom šalo." Namig na komični mišljenjski okvir namreč usmeri naš miselni proces na široko možnost asociacij. Stvari, ki so nam v "resnem kontekstu" resne, se nam lahko v komičnem kontekstu zdijo zabavne. Ali obratno: kadar naletimo na na inkongruentnost brez namiga, smo v dvomih, ali je stvar reana ali komična. Takrat se pogosto ravnamo glede na socialno situacijo; če se smejejo tudi drugi, je naš dvom premagan, naš smeh pa bolj gotov.

Psihologija zaznavanja komičnega poudarja, da je namig na kontekst smešnosti še posebno pomemben pri mlajših otrocih, saj jim omejene kognitivne kapacitete neredko otežujejo presojo, ali gre za komično ali za resno zadevo. Da bi situacijo zaznali kot komično zato neredko potrebujejo nedvoumen namig, (kot npr. V že prej omenjeni Radovičevi Radovedni pesmi: "Malim so smešne besede všeč,

kot na primer rizi-bizi...”) ali socialno okolje, ki utrjuje gotovost, da gre za komični dražljaj (na primer smeh v skupini na lutkovni predstavi ali kolektivni smeh v šoli)

Odrasli načelno pri zaznavanju komičnega okvira mišljenja naj ne bi imeli težav. (Ali pa morda vendarlele, saj kako bi si sicer razlagali potrebo, da producenti popoldanskih komičnih saap oper komično dogajanje opremljajo z zvočno kuliso smeha nekega imaginarnega občinstva, katerega vlogo naj bi opravljal pred televizorjem gledalec?!))

Naj na kratko povzamemo: Komično v literaturi ni nekaj objektivnega, otipljivega in dokazljivega, kot so to npr. poglavja, dejanja, onomatopoije, metafore, ampak se konstituira v stiku literarnega besedila z bralcem v procesu recepcije - ali pa se ne konstituira, če je bralčev horizont pričakovanja takšen, da ponujene priložnosti za smeh ne sprejme. Horizonti pričakovanja so individualni, a kažejo nekatere časovno, socialno in osebnostno pogojene konstante. Pri mladem bralcu lahko v okviru opazovanja otrokovega recepcijskega razvoja predvidimo, kaj občuti otrok te ali one starosti kot komično.

Zaznavanje komičnega je tako pri otroku kot pri odraslem povezano s pojmom inkongruentnosti, kakor imenujemo neskladje s katero izmed miselnih shem, v kakršne naši možgani strukturirajo znanje in spoznanja o svetu in o zakonitostih njegovega delovanja. Seveda vsako odstopanje od pretekle izkušnje in logike stvari še ni komično. Večina inkongruentnih dražljajev, s katerimi se srečamo v življenju, sproža resne procese - učenje namreč. Da bi nenavadno zaznali kot komično, morajo biti izpolnjeni trije pogoji:

□ Najprej mora imeti otrok vsaj približno strukturirano predstavo, kako naj bi se komično dogajalo v primeru, če ne bi bilo komično - ali z drugimi besedami: izoblikovano mora imeti relevantno (npr. jezikovno, socialno, logično....) miselno shemo.

□ Potem mora imeti otrok vsaj do neke mere razvito sposobnost odločanja o tem, ali naj nenavadno, komično, s katerim se sreča, predeluje s procesom fantazijske asimilacije ali realistične asimilacije / akomodacije, kar z drugimi besedami pomeni, da morajo otroci vedeti ali vsaj slutiti, kje je meja med resničnostjo in domišljijo.

□ In nazadnje mora biti otrok sposoben zaznavanja komičnega mišljenjskega okvira, saj je inkongruentnost komična le takrat, kadar jo spremlja t. I. set. In proučevanje zaznavanja komičnega kaže, da imajo otroci v zvezi s tem neredko težave.

Natančnejše opazovanje razvoja omenjenih komponent, potrebnih za zaznavanje komičnega, je pokazalo, da je sposobnost zaznavanja komičnega, kot drugi segmenti recepcijske sposobnosti, tesno povezana z otrokovim osebnostnim razvojem. To pa pomeni, da se sposobnost zaznavanja komičnega razvija, da razvoj sposobnosti zaznavanja komičnega poteka tako, da prehaja otrok od ene tipične faze razvoja k drugi, da zaporedja faz razvoja sposobnosti zaznavanja komičnega ni mogoče spreminjati in posameznih faz ne preskakovati, da je trajanje posameznih faz individualno in da so prehodi med posameznimi fazami zabrisani, kar pomeni, da v začetku trajanja neke faze še izzvenevajo značilnosti prejšnje faze in tudi, da se proti koncu neke faze razvoja že pojavljajo elementi, značilni za naslednjo fazo.

POVZETEK

Komično v literaturi ni nekaj objektivnega, otipljivega in dokazljivega, kot so to npr. poglavja, dejanja, onomatopoije, metafore, ampak se konstituira v stiku literarnega besedila z bralcem v procesu recepcije - ali pa se ne konstituira, če je bralčev horizont pričakovanja takšen, da ponujene priložnosti za smeh ne sprejme. Zato se zdi smotrno razmišljati o tem, ali lahko v okviru vede o mladem bralcu (v okviru opazovanja otrokovega recepcijskega razvoja), opazimo tudi spremembe v okviru vprašanja, kaj občuti otrok te ali one starosti kot komično.

Zaznavanje komičnega je tako pri otroku kot pri odraslem povezano s pojmom inkongruentnosti, kakor imenujemo neskladje s katero izmed miselnih shem, v kakršne naši možgani strukturirajo znanje in spoznanja o svetu in o zakonitostih njegovega delovanja. Seveda vsako odstopanje od pretekle izkušnje in logike stvari še ni komično. Večina inkongruentnih dražljajev, s katerimi se srečamo v življenju, sproža resne procese - učenje namreč. Da bi nenavadno zaznali kot komično, morajo biti izpolnjeni trije pogoji:

□ Najprej mora imeti otrok vsaj približno strukturirano predstavo, kako naj bi se komično dogajalo v primeru, če ne bi bilo komično - ali z drugimi besedami: izoblikovano mora imeti relevantno (npr. jezikovno, socialno, logično....) miselno shemo.

□ Potem mora imeti otrok vsaj do neke mere razvito sposobnost odločanja o tem, ali naj nenavadno, komično, s katerim se sreča, predeluje s procesom fantazijske asimilacije ali realistične asimilacije / akomodacije, kar z drugimi besedami pomeni, da morajo otroci vedeti ali vsaj slutiti, kje je meja med resničnostjo in domišljijo.

□ In nazadnje mora biti otrok sposoben zaznavanja komičnega mišljenjskega okvira, saj je inkongruentnost komična le takrat, kadar jo spremlja t. I. set. In proučevanje zaznavanja komičnega kaže, da imajo otroci v zvezi s tem neredko težave.

Natančnejše opazovanje razvoja omenjenih komponent, potrebnih za zaznavanje komičnega, pokaže, da je sposobnost zaznavanja komičnega, kot drugi segmenti recepcijske sposobnosti, tesno povezana z otrokovim osebnostnim razvojem. To pa pomeni, da se sposobnost zaznavanja komičnega razvija, da razvoj

sposobnosti zaznavanja komičnega poteka tako, da prehaja otrok od ene tipične faze razvoja k drugi, da zaporedja faz razvoja sposobnosti zaznavanja komičnega ni mogoče spreminjati in posameznih faz ne preskakovati, da je trajanje posameznih faz individualno in da so prehodi med posameznimi fazami zabrisani, kar pomeni, da v začetku trajanja neke faze še izzvenevajo značilnosti prejšnje faze in tudi, da se proti koncu neke faze razvoja že pojavljajo elementi, značilni za naslednjo fazo.

LITERATURA

Applebee A. N.: The Child's Concept of Story. Chicago 1978.

Freud S.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Frankfurt 1958.

Hederih D.: Objektivni testi kot indikatorji osebnostne strukture. Medsebojna povezanost različnih vidikov smisla za humor in njihova povezanost s strukturo osebnosti. Magistrsko delo, Maribor 1996.

Helmers H.: Sprache und Humor des Kindes. Stuttgart 1965.

Kris E.: Psihoanalitična istraživanja u umjetnosti. Beigrad 1970.

Lindgren A.: Pika Nogavička. Ljubljana 1985.

Literatura. Ur. Janko Kos. Cankarjeva založba. Ljubljana 1977.

McGhee P.E.: On the Cognitive Origins of Incogruity of Humor. Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation. V: McGhee P.E., J.H. Goldstein: The Psychology of Humor. New York 1972. Str.61-80.

McGhee P.E.: Humor; it's Origin and Development. San Francisco 1979.

Piaget J.: The Origins of Inteligence in Children. New York 1952.

Pregl S.: Geniji v kratkih hlačah. Ljubljana 1983.

Pojte, pojte, drobne ptice, preženite vse meglice. Slovenske ljudske pesmice za otroke. Izbrala in uredila K.Brenkova. Ljubljana 1984.

Schiller F.: Über naive und sentimentalische Dichtung. - V: Schillers Werke.
Leipzig, Wien 1895. VIII zv.

Schopenhauer A.: Die Welt als Wille und Vorstellung. Zbrano delo. Wiesbaden
1949.

Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Ur. K. Doderer. Weinheim, Basel 1984.

Wolfenstein M.: Childres's Humor. A psihological analysis. Glencoe, Illinois
1954

1. Literatura in etika

V iskanju odgovora na vprašanje o bistvu literarne umetnine se moramo nasloniti na spoznanja literarne teorije. Ta ugotavlja¹, da obsega sleherno literarno delo poleg estetske in spoznavne funkcije še etično razsežnost, ki ni nič manj pomembna od drugih momentov njene literarno umetniške strukture.

Etično funkcijo je v poeziji opazila že starogrška filozofija. Tako je Platon menil, da učinkujejo pesniška dela zelo močno na človekovo dušo, sproščajo njene dobre ali slabe sile in jo s tem spreminjajo v to ali ono smer.²

Tudi Aristotel je v Poetiki priznaval literarni umetnini poleg spoznavne in estetske funkcije tudi etično komponento, vendar ji je bil, za razliko od Platona, ki je pesništvo v imenu morale obsodil, veliko bolj naklonjen. Etični učinek je imenoval 'katarza' (gr. očiščenje) in menil, da literarna umetnina poalušalca vznemri in pretrese ter s tem povzroči, da se njegova duša sama v sebi uravnovesi. Aristotelov nauk o katarzi je vse do 20. stoletja ostal sredstvo, s katerim so razlagali etično funkcijo besedne umetnosti.³

In kaj razumemo pod etično funkcijo literature?

Janko Kos definira v svojem Očrtu literarne teorije kot etično vse tisto, kar lahko vpliva na bralčevo vrednostno razmerje do sebe, okolja, sveta; kar oblikuje njegove želje, težnje in namere, mu določene pojave kaže kot pozitivne, druge kot negativne in v tem smislu celotno življenjsko obzorje postavlja pod izrazito vrednostno perspektivo. Takšno funkcijo, ugotavlja, lahko označimo tudi za ideološko, ker ponuja bralcu vrednote velikokrat v obliki idej, povezanih včasih v prave ideološke sisteme. Takšne ideje so lahko verske, filozofske, politične, družbeno-socialne, moralne v ožjem smislu ali pa preprosto življenjske.⁴

Nekateri teoretiki pripisujejo etični komponenti literarnega dela preveliko ali celo edino pomembno vlogo. S tem hočejo reči, da mora biti moralni učinek bistvo literature. Toda velika večina sodobnih teoretikov vendarle ugotavlja, kako je etična razsežnost v literarnem delu sicer nujna, vendarle ne edina, pa tudi ne

glavna.

Tudi o vplivu etične komponente literarnega dela na bralčeva politična, socialna, moralna oz. etična načela razmišlja sodobna literarna teorija veliko bolj skeptično, kot je to počela nekoč, saj meni, da je tak vpliv vprašljiv - zlasti v bralčevih zrelih letih, ko je njegova osebnost socialno in moralno že izoblikovana⁵. Vendar dodaja:

"...da je tak" (torej etični) "vpliv pomembnejši v otroških in mladostniških letih."⁶

2. Mladinska literatura in etika

Velikim možnostim vplivanja na etična načela mladega bralca gre najbrž pripisovati dejstvo, da so strokovnjaki "...tovrstno besedno proizvodnjo obravnavali v okvirih pedagogike, kar...pomeni, da so pisanje za mladino od njegovega vznika naprej...pomenljivo usmerjali normativi pedagoških teorij v posameznih obdobjih⁷. Šele v prvi polovici dvajsetega stoletja je mladinska književnost postopoma stopala v zavest strokovnih in kritičnih obravnav kot področje literature.⁸

Sodobni (torej literarnoteoretični) vidik obravnavanja mladinskega literarnega dela nas potemtakem pripelje do spoznanja, da je tudi literatura za otroke estetski produkt, za katerega je v prvi vrsti (kot za nemladinsko književnost) značilna strukturiranost na estetsko, spoznavno in etično komponento.

Ne glede na to spoznanje pa ne moremo mimo dejstva, da institucionalizirani pedagoški sistemi tudi v drugi polovici dvajsetega stoletja še zmeraj niso sprejeli izvršenega dejstva 'depedagogizacije' pisanja za mladino in kljub temu, da kvalitetna literarna produkcija za mladino po drugi svetovni vojni tako rekoč praviloma pristopa "k otroku kot enakovrednemu sogovorniku"⁹ in zato ne pridiga in ne poučuje¹⁰, ministrstva za šolstvo ter po njihovem nalogu učitelji še vedno prav posebej intenzivno poudarjajo (in izpostavljajo) etično komponento literarnega dela tako, da ob koncu šolske obravnave besedila pomenljivo vprašajo: kaj nam je hotel pisatelj povedati? Česa smo se danes naučili?

Prav zato se nam zdi, da bi veljalo etično komponento mladinskega literarnega dela analizirati nekoliko natančneje.

Zdi se da je mogoče ta strukturalni element (mladinske) literature

didaktično 'uporabiti' vsaj na tri različne načine:

1. Mladinsko literaturo je s tega vidika mogoče uporabljati kot sredstvo, ki naj prispeva k podrejanju otroka svetu odraslih in pravilom, ki jih prav tako določajo odrasli.

V tem primeru gra lahko za posredovanje (indoktrinacijo) ideoloških načel, na katerih temelji trenutna družbena ureditev. V tej luči je treba videti tako delo Matevža Ravnikarja z zgovornim naslovom Zgodbe svetega pisna za mlade ljudi (iz leta 1815), ki naj bi otroke motivirale k življenju po načelih, kakršna predpisuje krščanski nauk, kot tudi vrsto mladinskih literarnih del, ki so otrokom in mladini preko identifikacijske figure v bivših socialističnih državah ponujala 'najboljši družbeni red izmed vseh ostalih', jih utrjevala v veri v 'svetle perspektive delavskega razreda s komunistično partijo na čelu' in jih učila 'spoštovati svetle tradicije socialistične revolucije'.

Podtip tovrstnega uporabljanja mladinske književnosti so tiste stvaritve (in interpretacije stvaritev), ki naj spodbujajo otroke k introjekciji norm, ki so jih kot oblike medsebojnega soeksistiranja postavili odrasli. Gre za tip poezije, kjer se je mogoče poučiti, da se risati po stenah pač ne sme (Grafenauer: Slikar), da je zvečer treba pravočasno v posteljo (Župančič: Pismo) in in da je treba jesti vse od kraja (H. Hoffmann: Der Suppenkaspar.)

2. Drugi tip mladinske literature 'uporablja' etično komponento v povsem drugačne namene.

Slovenska filozofinja Marija Švajncer razmišlja v študiji Etika in mladinska književnost nekako takole: književnost za odrasle sme natančno prikazovati zlo in rušiti njegove vrednote v njegovem imenu, zakaj njena estetika je svobodna do skrajnih meja - vse do iracionalizma, "v mladinski književnosti pa obstajajo mehanizmi, ki morajo vsaj delno obvarovati otroka pred zlom odraslih... Zlo (v mladinski književnosti op. M.K.) je lahko (le) začasno in minljivo sredstvo za dobre namene..¹¹

Etična komponenta drugega tipa mladinske književnosti potemtakem prevzema vlogo velikega sterilnega zvona za sir, da bi otroci čim kasneje opazili strahote, ki se dogajajo v svetu okrog njih.

"Odrasli so tisti", zagotavlja Marija Švajncer, "Ki odmerjajo, kakšno količino zla je otrok zmožen prenesti..."¹²

3. Tretji tip je najsodobnejši in trenutno kar se da v modi. Gre za mladinsko

literaturo (in uporabo te literature), ki vidi svoje poslanstvo v tem, da mladini odstira socialne, etične, ekološke...probleme, jo nanje opozarja in jo istočasno mobilizira. Primarna funkcija tako zastavljenega mladinskega literarnega dela je potemtakem vzbuditi v otrocih (mladini) občutek, da mora vsak od nas (tudi bralec), kaj storiti, da se bo svet in razmere v njem popravile, izboljšale. S tem zadeva seveda ni končana - občutek krivde zaradi dotedanje nedejavnosti naj bi namreč pomenil motivacijski impulz za akcijo - bralec naj bi aktivno začel reševati svet.

* * *

Zgornji trije tipi etičnega v mladinski literaturi so na prvi pogled zelo pregledni. Njihova dobra lastnost je, da lahko obstoječo mladinsko literaturo relativno zlahka razvrstimo na posamezne 'ideološke tipe'. Toda žal je treba priznati, da se ob podrobnejši analizi etične komponente izkažejo kot zelo grobo in nenatančno metilo, saj ne dajejo možnosti opazovanja večplastnosti etičnega sporočila.

Da je etično sporočilo mladinskega literarnega dela večplastno, pokaže vsaka nekoliko pozornejša analiza. Za katere plasti gre v slovenski mladinski književnosti bomo ugotavljali na znanstvenofantastičnem romanu za otroke : Drejček in trije Marsovčki slovenskega pisatelja Vida Pečjaka.

Naj na kratko povzamemo zgodbo:

Drejčka, osemletnega dečka, neke noči obišejo trije marsovski otroci. Povedo mu, da so prišli na Zemljo kljub izrecni očetovi prepovedi, saj marsovski zakoni take obiske strogo prepovedujejo, ker se Zemljani še zmeraj vojskujejo in so sploh zelo zaostala civilizacija.

Na Marsu je vse urejeno veliko bolje: vojne so prepovedane, zakon odreja, da morajo biti otroci srečni (kar pomeni , da jih nihče ne sili niti računati in ne zvečer v posteljo) rešili so tudi ekološki problem (saj so industrijo preselili na eno svojih lun, med tem ko so na drugi zgradili veliko otroško igrišče, nekakšen Diseyland) in problem prehrane, saj izdelujejo hrano iz kamenja in jo uživajo v obliki tablet.

Ob marsovski družbi Drejček spozna, kako nesmotrno in pomanjkljivo so uredili življenje na Zemlji tukajšnji starši. Sooči se s problemom vojne in miru, nasilja staršev nad otroki... skratka, začinja opazovati svet okrog sebe z drugačnimi očmi, se kritično distancirati in ob tem - odraščati.

Že tako bežno poznavanje zgodbe nakazuje, da gre za povest, ki jo je nedvomno treba uvrstiti v tretji tip zgoraj omenjene sheme, da gre za delo, ki naj (med drugim) otrokom odstre enega najaktualnejših problemov sodobnega sveta in ki naj bralca v zvezi z njim mobilizira.

" " Ali na Sferi ni bilo miroljubnih ljudi?" je vprašal Drejček" ¹³ marsovskega očeta, potem ko mu je ta povedal eksemplarično zgodbo o nesrečnem planetu, ki je postal žrtev svoje agresivnosti.

" " Vseposod v vesolju živijo miroljubni ljudje," je odvrnil marsovski oče. "Toda, če hočeš doseči mir, ni dovolj, da ga samo ljubiš. Za mir se je treba boriti." ¹⁴

Toda nekoliko natančnejša analiza etične komponente povesti Drejček in trije Marsovčki pokaže, da problema ideologije / etike v mladinski literaturi ni mogoče poenostavljati, saj se praviloma pojavlja večplastno in razslojeno.

TEZA: Moralna in etična načela v mladinski literaturi (torej tudi v Drejčku in treh Marsovčkih) je mogoče razdeliti na tri sloje:

1. Moralna in etična načela, ji jih avtor hote, namenoma posreduje mlademu bralcu in ki kot ideologija štrlijo iz literarnega dela - ideali odraslih, ki naj jih spremejo tudi otroci.

2. Moralna in etična načela, ki jih avtor hote napravi vidne s pomočjo posebne pripovedne perspektive - svet odraslih in njegove napake.

3. Moralna in etična načela, ji jih avtor v besedilo ne vgrajuje hote, a postanejo vidna prav zaradi posebne pripovedne perspektive v mladinski literaturi. - etična načela, postavljena v gornjih dveh plasteh doživijo na tej ravni erozijo!

ad 1

V Drejčku in treh Marsovčkih je temeljno ideološko sporočilo jasno:

Nasilje ne sme biti metoda za reševanje konfliktov.

To načelo je v povesti razdelano tako na makro kot tudi na mikro nivoju:

- Na makro nivoju gre za problem vojne in miru in za temeljno sporočilo s tem v zvezi:

" Potem sta govorila o vojni in miru. Drejček mu je (zdravniku) dokazoval, da so vojne škodljive, da lahko uničijo svet in da ni dovolj mir le ljubiti, temveč da je treba zanj kaj storiti..."¹⁵

- Na mikro nivoju gre za agresivnost pri reševanju medsebojnih konfliktov, kjer močnejši (odrasli) praviloma s silo vsiljuje svojo voljo šibkejšemu (torej otroku):

"Ali na Zemlji vsi starši tepejo ortoke?" je vprašal Miš.

"Drugi starši tepejo otroke samo tu pa tam," je odvrnil Drejček.

"Zakaj?" je vprašal Miš.

"Zato, da bodo pridni," je pojasnil Drejček. "Otroci so tepeni, kadar nagajajo, kadar nočejo v šolo, kadar se branijo umivati in v podobnih primerih."

Miš, Maš in Šaš so se začudeno spogledali." ¹⁶

Poleg teme nasilja lahko na prvem nivoju opazimo še dve etični sporočili.

Prvo bi pravzaprav morali videti kot vrsto indoktrinacije ideoloških načel, na katerih temelji trenutno vladajoča politična struktura v državi, saj imajo na Marsu (ki ima v naši povesti funkcijo neke vrste eksempla, oziroma funkcijo neke vrste utopije, dežele, kjer je vse urejeno kar najbolje in kar najbolj smotrno) družbeno ureditev, ki bi jo z Zemeljskim besednjakom še najlaže lahko imenovali komunistično, saj so tam vsi ljudje bogati:

"Na Marsu ni siromakov," je dejal (marsovski oče).

"Vsi ljudje so bogati. Vsakdo dobi, kar želi."

"Ali v vaših trgovinah dajejo stvari zastonj?" je začudeno vprašal Drejček.

"Zastonj," je pritrdil marsovski oče.

"Potem lahko dobite, kolikor hočete. Tudi sto robotov."

"Le zakaj naj bi imeli sto robotov?" je začudeno dejal marsovski oče. Toliko jih nihče ne potrebuje. Mi jih imamo pet, kar je več kot dovolj." ¹⁷

Gre torej za družbo, kjer vsakdo vzame, kar potrebuje, a le toliko, kot zares potrebuje - idealna ureditev medčloveških odnosov, kakršno sta kot vizijo socializma - komunizem - zastavila Marx in Engels.

Tako razmišljanje bi nas kaj lahko zavedlo k napačni interpretaciji, češ da gre v Drejčku in treh Marsovčkah za prvi tip mladinske književnosti (tistega, ki služi indoktrinaciji političnih načel). Da temu ni tako dokazuje že samo dejstvo, da povest s političnim preobratom v Sloveniji ni izgubila svojega čara in mika, ostala je v šolskih berilih in otroci jo berejo enako navdušeno, kot so jo brali takrat, ko se je eden izmed njihovih šolskih predmetov še imenoval: temelji družbene morale.

Vse to pa zato, ker je Drejček in trije Marsovčki povest, kjer etična komponenta ne preplavlja spoznavne in estetske, ki potemtakem ostaja literarna

stvaritev in ki je nikakor ni mogoče uvrstiti med tiste vrste "literarno produkcijo", ki je štirideset let po II: svetovni vojni ideologijo oblačila v "estetsko embalažo" zato, da bi bila (ideologija namreč) za otroke mikavnejša in lažje prebavljiva.

Četrto sporočilo, ki ga moramo šteti k prvemu sloju etičnega v Drejčku in treh Marsovčkih, je brez dvoma vzgojna pridiga o pisanju domačih nalog:

"Roboti so bistri stroji," je odvrnil Miš. "Znajo kuhati, pomivati posodo, sesati prah s pohištva..."

"Tudi računati," je pripomnil Maš.

"Ali ti kdaj napravi računsko nalogo?" je vprašal Drejček.

"Ne," je odvrnil Maš. "Naloge delam sam, če pa jih ne znam, jih ne napišem."

"Ali ni učitelj nič hud?"

"Zakaj?" se je začudil Maš. "Če jih ne znam, je bolje da jih ne naredim, kot da bi jih naredil robot, saj to ne bi bila moja naloga." ¹⁸

Skratka, naloge naj pišejo otroci sami. Prepisovanje nalog je nesmiselno, saj sicer človek ne bo nikoli postal pameten in učen, kot so pametni in učeni odrasli.

Na prvem sloju etične komponente Drejčka in treh Marsovčkov posreduje Pečjak torej tri teme:

- temo agresivnosti, nasilja v reševanju medsebojnih konfliktov,
- temo idealne ureditve medčloveških odnosov in
- temo iskrenosti in poštenosti (ob pisanju matematičnih domačih nalog).

Vse tri teme so postavljene v literarno delo s posebne pripovedne pozicije odraslega, ki ve, kaj je najbolje (za otroke in za svet) in ki misli, da je to vedenje (znanje) tako dragoceno, da bi ga morali posedovati (in se v skladu z njim ravnati) tudi otroci. Gre za klasično relacijo odrasli (pisatelj) : otrok, ki je, kljub temu, da je Drejček sodobna literatura, sicer značilna za starejšo (slovensko) mladinsko literaturo.

ad 2

Na drugem etičnem nivoju Drejčka in treh Marsovčkov najdemo tista etična načela, ki postajajo vidna s pomočjo posebne pripovedne perspektive : Dvoličnost, neiskrenost in kompromisarstvo so že tako vsakdanje, da jih odrasli sami niti ne opažamo več. Pri otrocih je drugače. Zanje je svet črno - bel. Ali so reči dobre, če

niso dobre, so seveda slabe. Ničesar vmes ne poznajo. Zato je otroška (brazkompromisna) perspektiva pravo sredstvo za odkrivanje tega, kdaj odrasli lažejo (a je taka laž dopustna), kdaj so odrasli agresivni (a je ta agresivnost upravičena), skratka, kdaj odrasli govorijo tako, ravnajo pa popolnoma drugače - in imajo za to ravnanje zmerom kakšno (odraslo) opravičilo.

Ni naključje, da so Marsovčki, predstavniki idealnega (popolnoma belega) sveta, za komunikacijo izbrali prav otroka - Drejčka:

" "Učitelj je rekel, da ne smemo Zemljanom nič zaupati," ga je posvaril Maš.

" Toda Drejčku lahko zaupamo," je dejal Miš. "On ni čisto nič podoben Zemljanom. Če mu ne bi rasle roke iz telesa, bi bil prav takšen, kot so marsovski otroci."¹⁹

Sporočilo je jasno: Zemljanom (beri odraslim) ne gre zaupati. Tisti, ki so nosilci dobrega, čistega lahko komunicirajo samo s takim, ki ima enako zaupanje v dobro, s takim, ki je sposoben dobro natančno ločevati od zla. Iz take (otroške) perspektive pa se svet odraslih kaže povsem drugačen, kot ga v svojih pridigah skušajo otrokom predstaviti sami.

Nosilec etičnega na drugem nivoju je Drejčkov oče. Načelno bi ga morali uvrstiti med pozitivne osebe, saj se zdi na prvi pogled kar strpen oče, ki razume, da je Drejček pojedel marmelado in tudi to, da je (nalašč) uničil svoje igrače. Poleg tega trdi, da ljubi mir, da je proti vojni - in tudi otrok ne pretepa, kot to pečne oče sosedovega Mihca.

Toda - takoj, ko ga začnemo opazovati z nekoliko strožje - otroške perspektive (in s te perspektive ga skupaj z bralci opazuje pisatelj Vid Pečjak) se začne ta fasada neoporečnosti rušiti.

Ko ga Drejček povpraša, zakaj na Zemlji preprosto ne prepovejo vojne, mu oče razloži, da se to pač ne da in da bo tudi sam (Drejček) to že razumel, ko bo velik in pameten (kot je oče).

Ob istem pogovoru se izkaže dvomljiva tudi njegova demokratičnost:

" Oče, zakaj pa ne nosimo nogavic namesto čevljev?"

" Zdaj imam pa dovolj teh tvojih večnih zakaj!" se je razhudil oče. " Ali si naredil računsko nalogo?"²⁰

Značilnost strpnega, demokratičnega dialoga je, da poslušamo sogovorčeve argumente ali njegova vprašanja, se nanje odzivamo in argumentirano

debatiramo. Če teža sogovorčevih dokazov pretehta naše, priznamo, da ima prav, če nam zmanjka odgovorov, povemo, da ne vemo.

Reakcija Drejkovega očeta je popolno nasprotje demokratičnemu dialogu. Je sistem, ko v trenutku, ko postane govorna situacija nepregledna, ko ti zmanjka argumentov oziroma ko ne poznaš več odgovorov, pač poiščeš nasprotnikovo najšibkejšo točko in ga udariš prav tja, kjer veš, da mu bo vzelo sapo in da se bo potem umaknil.

Drejčkova šibka točka je matematika - smo izvedeli iz zgodbe - in vprašanje o matematični nalogi ga bo gotovo ozločilo iz pogovora. Oče bo dosegel, kar je hotel - imel bo mir in bo lahko v miru bral časopis.

Tudi očetova tolerantnost do Drejkovih nerodnosti se ob nekoliko natančnejšem opazovanju izkaže za zelo problematično.

Ko ugotovi, da je otroški vlak razbit (pokvarili so ga Marsovčki, a starši mislijo, da je to storil Drejček sam) oče še razumevajoče izjavi:

" "Otroke je treba razumeti. Nekoč sem bil nalašč polomil boben, ker mi niso hoteli kupiti večjega." "21

Toda izkaže se, da traja toleranca le tako dolgo, dokler je Drejkovo vedenje podobno temu, kar je sam počel kot otrok. Kakor hitro se namreč fant ne obnaša več v skladu z njegovimi pričakovanji, tudi razumevanja - in s tem demokracije - ni več:

" "Kaj pa Mars?" je vprašal oče. "Zakaj se mu je zapičil v glavo? Ko sem bil jaz v njegovih letih, sploh nisem vedel zanj." " 22

In na drugem mestu:

" " Potuho mu daješ!" je vzkliknil oče. "Ko sem bil jaz majhen, sem si smel s prihranjenim denarjem kupiti samo šolske potrebščine."23

Še bolj obsojanja vredno postane očetovo vedenje potem, ko ga Drejček (prvič v življenju) resnično spravi na rob razuma. To se zgodi takrat, ko skupaj z Mišem, Mašem in Šašem ponoči odpotuje na Mars in ostane tam še ves naslednji dan.

Lahko sicer razumemo, da je bilo očrta do blaznosti strah (izvemo celo, da je Drejčka iskala policija), toda zdi se, da je ravno blokada razuma omogočila, da se je oče pokazal v pravi luči.

" "Vrnil se je!" je zavpila mati, ko se je Drejček prikazal na pragu...

Oče je odrinil mater in stopil predenj. Jezno ga je prebodel z očmi. Pokazal

je v kot, kjer le ležala palica in rekel:

"Ali jo vidiš? Zdaj pa brž povej, kje si bil!"²⁴

Sratka, kadarkoli so načela odraslih na preizkušnji, se zmeraj zamajejo - in odrasli ravnajo v nasprotju s svojim deklariranim prepričanjem.

Iz otroškega zornega kota, zornega kota, ki ne pozna nobenih nians med prev in ne-prav, so te reči zlahka opazne in seveda obsojanja vredne.

Na drugi etični ravnini vse to opazuje tudi avtor. Tudi on kompromisarstvo, dvoličnost in nekonsekventnost obsoja, kot ga obsojajo otroci, zato je komunikacijska situacija na drugi ravnini etičnega drugačna od tiste na prvi, kjer je bil avtor bolje obveščeni odrasli, ki ve, kaj je prav in ki želi o tem poučiti tudi otroke.

Tukaj nimamo več opravka z odraslim, ki se sklanja k otroku. Na drugi ravnini etičnega govornika avtor in otrok isti jezik, mislita iste misli, čutita iste občutke in se čudita z istim začudenjem. Na tej ravnini je povest doživljajsko utemeljena v pisateljevem lastnem infantilizmu, infantilni pesniški naravnosti, kakršna se izraža v čudenju, začudenju nad stvarmi in pojavi.²⁵

Odkrivanje lastnega infantilizma pomeni v sodobni poeziji, odkrivati sposobnost čudenja nad stvarmi, sposobnost igrive transformacije stvarnosti - in ističasno motriti svet s perspektive črno - belega zornega kota, neobremenjen z okoliščinami, cilji, nenapisanimi zakoni..., skratka, z vsem tistim, kar odrasle determinira kot odrasle.

Na drugem nivoju etičnega avtor potemtakem skupaj z bralcem opaža tiste etične elemente sveta, ki nas obdaja, ki so vidni, dostopni, opazni le, če jih postavimo v drugačno luč - pod žaromet infantilne brezkompromisnosti.

ad3

Na tretjem nivoju etičnega v Pečjakovi povesti Drejček in trije Marsovčki so tista etična načela, za katera se zdi, da jih avtor v besedilo ne vgrajuje hote - načela, ki predstavljajo erozijo tistih ideoloških vrednot, ki jih je pisatelj zgradil na prvem in drugem nivoju.

Za kaj pravzaprav gre?

V znanstvenofantastični povesti imata Mars in marsovska družba funkcijo eksempla - zgodbe, ki naj na konkretnem primeru ponazori bralcu teže dostopna abstraktna (etična) načela. Po tej logiki bi smeli pričakovati, da bodo medčloveški odnosi na Marsu vzorno urejeni - in zdi se, da nam jih je pisatelj

resnično želel prikazati kot take. Na Marsu imajo zakon, ki prepoveduje vojne, Na Marsu ni nihče grabežljiv, na Marsu gredo otroci spat, ker so spoznali, da so zvečer zaspani, in pišejo matematične naloge, ker vedo, da se bodo le tako naučili računati. Na Marsu imajo celo zakon, ki zapoveduje, da morajo biti otroci srečni.

Vesoljci imajo že po definiciji v znanstevnofantastični literaturi (in to povest Drejček in trije Marsovčki brez dvoma je) funkcijo nekakšnega ogledala. Zaradi njihove beline in neoporečnosti postanejo naše napake bolj vidne, bolj opazne.

Da jim je tudi Pečjak namenil tako vloge, dokazuje naslednji odlomek:

"Drejček je pričakoval, da bodo ponoči spet prišli skrivnostni neznanci in mu bodo naložili nov greh. Zato je skril pod blazino baterijo in pištolo na kapseljne, pripravljen, da jih ob najmanjšem šumu preseneti."²⁶

Drejček je sicer otrok in zato v povesti nosilec pozitivnih etičnih načel, toda v stiku z neznanim, tujim, nerazložljivim tudi on reagira instinktivno, torej tako, da vidi najprej rešitev v uporabi sile.

Ob pogovoru z vesoljskimi otroki postane to zelo evidentno:

"Čudni?" je ponovil Drejček. "Menda se vam ne zdimo čudni?"

"Čudni ste," je dejal Marsovček, "ker vam rastejo roke iz telesa, in še bolj ste čudni, ker se voskujete."

Drejček je pogledal pištolo na kapseljne, ki jo je še vedno držal v rokah, in postalo ga je sram..."²⁷

Kjub temu da je pisatelj vesoljcem namenil vlogo neke vrste lakmusovega papirja, s pomočjo katerega naj bi zemeljske lastnosti postale bolj vidne - in v ta namen naslikal njihov svet idealnejši od najbolj idealnega, vendarle ne moremo spregledati, kako tudi v tem naj - svetu, kjer si vsi prizadevajo, da bi bili kar se da enaki, kar se da pošteni, kar se da fair in kar se da demokratični - tudi v tem svetu vendarle še veljata zakon močnejšega in tisti, ki pravi, da mora šibkejši ubogati.

Na mestu, kjer se Drejček pogovarja z marsovčki o možnosti, da bi se ogledal njihov planet, začnejo njegovi vesoljski prijatelji hudo dvomiti o tistem zakonu, ki zagotavlja, da morajo biti otroci na Marsu srečni.

"...Tepi nas ne bodo!"²⁸ o tem so sicer prepričani, toda druga možnost - namreč ta, da jih bo oče zaprl v sobo - se jim zdi že veliko bolj verjetna.

Ko se potem po prestani kazni vendarle vrnejo na Zemljo po Drejčka, pa

izvemo, kako je bilo:

" Le malo je manjkalo in nas ne bi več videl!" je vzkliknil Miš ter mu začel pripovedovati, kako je bilo. Ko se povedali očetu, da so hodili na Zemljo, se je strašno razsrdil. Materi pa je postalo slabo. Dopovedoval jim je, da so prekršili marsovski predpis št. 2 in izpostavili ves Mars grozoviti nevarnosti. Šele ko so noč in dan prejakali, se mu je omehčalo srce...A ko je Šaš padel na kolena in sklenil roke, je privolil, da prebije Drejček en dan v njihovi hiši. ²⁹

Etično sporočilo je nedvoumno : močnejši, veliki, vendarle imajo možnost, da prisilijo šibkejše, manjše od sebe, k poslušnosti. Od stopnje njihove tolerance je odvisno, ali bodo to počeli ali ne. Toda odločitev je izključno v njihovih rokah!!!

To načelo pa je v popolnem nasprotju s tistimi, ki jih najdemo na nivojih ena in dva. In zdi se, da je zašlo v besedilo kar malo proti avtorjevi volji.

POVZETEK:

Natančna analiza etične komponente literarnega dela je torej pokazala, kako je v mladinski literaturi nemogoče govoriti o tipih literature glede na avtorjev namen sporočanja (glede na njegovo voljo poučevati / vzgajati ali glede na odsotnost te volje). Etična načela / ideologija so v mladinskem literarnem delu ponavadi razslojena na tri ravnine. V pričujočem spisu smo jih opazovali v povesti Vida Pečjaka Drejček in trije Marsovčki.

Na prvi ravnini etičnega smo srečali tista moralna in etična načela, ki jih avtor posreduje mlademu bralcu v obliki eksplicitnih vrednot, ki jih on kot odrasli dobro pozna in za katere želi da bi jih spoznali in usvojili tudi otroci . (V Drejčku in treh Marsovčkih gre za etično načelo, da sila ni argument, da bi morali konflikte reševati, ne da bi uporabljali za to orožje in da ni dovolj, da mir ljubimo, da je zanj treba tudi kaj storiti.)

Na drugi ravnini etičnega srečamo tista etična načela, ki jih avtor napravi vidna s pomočjo posebne pripovedne perspektive tako, da jih skupaj z bralcem opazuje iz zornega kota, ki pozna samo dobro in zlo - in ki ne pozna ničesar vmes, skratka iz zornega kota , ki ne pozna ne kompromisarstva in ne izgovora, češ da namen posvečuje sredstvo. Svet odraslih postane na tej ravnini etičnega v Drejčku in treh Marsovčkih veliko manj lep in urejen, kot se je zdel na prvi ravnini.

Jasno postane namreč, kako odrasli govorijo tako in ravnajo drugače.

Moralnih in etičnih načel, ki jih srečamo na tretji ravnini etičnega avtor v besedilo ne vgrajuje hote. Zaradi posebne pripovedne perspektive v mladinski književnosti pa postanejo vidni tudi taki segmenti etičnega, ki pomenijo popolno erozijo etičnih načel, ki jih je avtor 'hote' gradil na prvem in drugem nivoju. V Pečjakovi povesti gre za spoznanje, da sta demokracija in enakost tudi v najidealnejšem vseh svetov le začasni ureditvi, saj ostaja močnejšemu še zmeraj prepuščeno, da presodi, kdaj nista več v skladu z njegovimi interesi, in ju takrat ukine ter spet uvede pravice in argumente močnejših.

Opombe:

1. Kos J.: Očrt literarne teorije. Ljubljana 1983. Str 33.
2. Prav tam, str 34.
3. Prav tam, str 35.
4. Prav tam, str 34.
5. Prav tam, str 36
6. Prav tam, str.36.
7. Kobe M.: Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana 1987.
Str.8.
8. Prav tam, str. 8.
9. Novak B.A.: Igre otrok - igre za otroke. Otrok in knjiga 32.
Maribor 1991. Str 61.
10. Prav tam , str 61.
11. Švajncer M.: Etika in mladinska književnost. Otrok in knjiga
32. Maribor 1991. str. 55.
12. Prav tam. Str 55.
13. Pečjak V.: Drejček in trije Marsovčki. Ljubljana 1961. Str.
114.
14. Prav tam, str 114.
15. Prav tam, str 126.

16. Prav tam, str. 51.
17. Prav tam, str 107
18. Prav tam, str. 106.
19. Prav tam, str. 24.
20. Prav tam, str. 27.
21. Prav tam, str. 12.
22. Prav tam, str. 129.
23. Prav tam, str. 123.
24. Prav tam, str. 121.
25. Grafenauer N.: Sodobna slovenska poezija za otroke. Otrok in knjiga 31. Maribor 1991. Str.68.
26. Pečjak V.: Drejček in trije Marsovčki. Ljubljana 1961. Str.12.
27. Prav tam, str.12.
28. Prav tam, str. 81.
29. Prav tam, str. 87.

Metka Kordigel

Razvijanje sposobnosti privzemanja perspektive kot eden izmed strukturnih elementov recepcijske sposobnosti

“Petrovi vezalki se je sanjalo tole:

Zvijala se je in zvijala in res odvozlala vse svoje vozle, pri tem pa je zlezla tudi iz luknjic v čevljih in obležala na tleh.

Ko je že tako lepo svobodno ležala na tleh, je zlezla še malo po sobi in si vse ogledala. Mahnila jo je v vežo in pokukala na vrt, tam pa je naletela na krasno rožnato vezalko.

“Gospodična,” je rekla tista rožnata vezalka, “kakšne čudovote rumene barve ste! In kako zanimivo skuštrano glavo imate! Še nikoli niem videl skuštranega deževnika. Gospodična, jaz vas ljubim”!

“Bla, bla, bla, to me sploh ne zanima,” je rekla vezalka in zlezla nazaj v hišo.”

(Polonca Kovač: Vezalkine sanje)

Kdo književni osebi v pripovedi?

Dve vezalki?

Dva deževnika?

Vprašanje ni tako lahko, kot se zdi na prvi pogled.

In do odgovora nanj lahko pridemo le, če smo sredi besedila sposobni uzreti literarni svet s perspektive druge književne osebe kot smo gledali nanj v začetku recepcije.

Ali drugače rečeno: prepoznavanje književnih oseb je mogoče le, če je bralec med recepcijo zmožen zamenjati perspektivo opazovanja literarne stvarnosti z zornega kota identifikacijske figure s perspektivo druge književne osebe. To pa je mogoče le, če je njegova sposobnost privzemanja perspektive razvita vsaj do druge stopnje po Selmann – Andrigini lestvici za merjenje sposobnosti privzemanja perspektive.

Oglejmo si problem privzemanja perspektive nekoliko pogloblje.

Recepcijska sposobnost zaznavanja literarnih oseb, njihovih vlog v okviru literarnega sveta in njihove funkcije v okviru avtorjeve sporočilne intence je močno povezana z otrokovo sposobnostjo privzemanja perspektive, sposobnostjo zamišljati si, kako stvari vidijo drugi, kako bo utegnili v neki situaciji občutiti drugi in iz tega sklepati, kako bi v tem primeru ravnali, se vedli, skratka, privzemanje perspektive tako prostorske, kot tudi socialne in emocionalne je sposobnost, ki je bistvena za razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb.

Raziskave o razvoju otrokove sposobnosti privzemanja vizualno-prostorske, emocionalne in informacijske perspektive je opravil že Jean Piaget (1947)², na njegov eksperiment s hribčki pa se navezuje večina sodobnih študij, ki se ukvarjajo z razvojem sposobnosti privzemanja perspektive.

V svojem poskusu je Piaget postavil pred otroke maketo pokrajine, na kateri so se iz ravnine dvigovali trije hribčki. Gledano s pozicije A je bil v ospredju majhen zelen hribček, ki je imel na vrhu hišico. Nekoliko za njim in nekoliko levo je bil višji hrib rjave barve z rdečim križem na vrhu. In čisto zadaj je bila siva piramida, na vrhu pokrita s snegom, nanjo pa je vodila cik-cakasta pot. Skratka - hribčki so se med seboj razlikovali tako po legi, kot po barvi, vsak od njih pa je imel še dodatno oporno točko za identifikacijo.

Poleg makete je Piaget uporabljal še punčko, ki jo je premikal od ene do druge stranice makete in otroke spraševal, kako vidi pokrajino in hribe na njej igrača.

V eksperimentu so sodelovale štiri skupine otrok:

- otroci stari od 4 do 6, let in šest mesecev,
- otroci, stari od 6 let sedem mesecev do 8 let,
- otroci med osmim in devetim letom ter
- otroci med 9 letom šest mesecev in desetim letom.

Rezultati eksperimenta so nedvomno pokazali, kako težavno je za otroke, če od njih zahtevamo, naj si predstavljajo pokrajino, kot jo vidi nekdo drug (v tem primeru punčka). V tem primeri otrok najčešče preprosto opiše svojo perspektivo in jo pripiše igrači. Do istega rezultata je prišel Piaget tudi, ko je otroke

² Piaget J., B. Inhelder: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971.

opozoril na problem, ko jim je pokazal slike različnih perspektiv in od njih zahteval le, naj odberejo tisto, ki jo ravnokar vidi lutka. Večina otrok je, ne da bi se obotavljala, izbrala sliko, na kateri je prepoznala svojo perspektivo.

Primerjave rezultatov med otroci posameznih starostnih skupin so pokazale, da je mogoče med popolnoma egocentričnim reagiranjem v zvezi s problemom in med razvito sposobnostjo privzemanja prostorske perspektive zaznati še nekaj stopenj:

- Prva = egocentrična stopnja - otrok pripisuje vsakomur le svojo perspektivo in ne razume, da bi utegnil kdo drug videti stvari v prostoru drugače kot on sam.

- Druga stopnja (med sedmim in devetim letom) - otrok preseže fazo začetnega egocentrizma, kar mu omogoči, da zazna problem perspektive in dejstvo, da utegnejo imeti različne osebe iz različnih pozicij različne perspektive.

Ko otrok zazna pogojenost perspektive s pozicijo opazovalca, skuša rešiti problem na enega od dveh načinov:

- ali opiše perspektivo, ki bi jo lahko imenovali nekakšna mešanica med dejansko pravilno perspektivo s pozicije opazovalca, in svojo perspektivo,

- ali upošteva samo enega izmed relevantnih prostorskih razmerij (npr: levo - desno, oz. spredaj - zadaj). V tej fazi še ne more konstituirati produkta vseh teh relacij.

- Tretjo stopnjo večina doseže med devetim in desetim letom. Na tej stopnji otrok doseže stopnjo popolne relativnosti, kar pomeni, da je zmožen oblikovanja predstave tuje perspektive ob upoštevanju vsak potrebnih koordinat.

Piegetove ugotovitve se skladajo z rezultati Luquetovih raziskav otroške risbe. Tudi te so namreč pokazale, da dosežejo otroci fazo t.i. intelektualnega realizma šele s polnimi devetimi leti. [ele talrat so namreč sposobni narisati predmet tako, kot ga resnično vidijo iz svoje perspektive

Eksperiment s tremi hribčki nas opozarja, da dosegajo otroci na področju reševanja problemov v zvezi s privzemanjem perspektiv še v starosti od 4 do 6 let (torej v predoperativnem obdobju svojega osebostnega razvoja) stopnjo egocentričnosti, kakršna je sicer značilna za začetke obdobja senzomotorične

inteligence - verjetno zato, pojasnjuje Piaget, ker išče v tem primeru subjekt rešitve izključno na predstavnih in ne na izkustveni ravnini - podobno, kot je treba na izkustveni ravnini iskati rešitve v zvezi s privzemanjem socialnih in emocionalnih perspektiv (in razvoj sposobnosti le teh kaže podobno dinamiko razvoja kot sposobnost privzemanja prostorske perspektive.)

Piaget sta v eksperimentu o treh hribčkih torej zanimali predvsem dve vprašanji: kako se pri otroku razvije sposobnost, da lahko zaznava in med seboj koordinira različne perspektive (namesto da bi jih zaznaval eno za drugo) in kako se razvije sposobnost, da otrok izvede miselni postopek abstrahiranja lastne perspektive in da namesto tega privzema perspektivo nekoga drugega. Pri tem pa so ga zanimali predvsem LOKALNI parametri pri sestavljanju perspektive: torej oddaljenost, višina, levo - desno, skratka razporeditev stvari v prostoru...

R. Selman³ je v svojih raziskavah razvoja otrokove sposobnosti socialne interakcije Piagetov koncept prostorskih perspektiv razširil na opazovanje (opisovanje) otrokove sposobnosti privzemanja socialno - komunikativnih perspektiv. V ta namen mu seveda niso zadoščali Piagetovi prostorski parametri. Sploh se je pokazalo, da je treba sposobnost privzemanja socialne perspektive diferencirati drugače. Na:

- emocionalne parametre (ali: kaj kdo čuti),
- informacijske parametre (ali: kaj kdo (o kom) ve)
- intencionalne parametre (ali: kaj kdo hoče).

Piagetov model sposobnosti privzemanja in koordiniranja prostorske perspektive je Selman povezal s Kohlbergovo taksonomijo otrokovega moralnega razvoja. Izdelal je štiristopenjsko lestvico, s katero je opisal otrokovo sposobnost zaznavanja in upoštevanja različnih perspektiv pri razsojanju moralnih vprašanj (pri čemer mu je šlo v prvi vrsti za problem pravičnosti).

Na ta način je izdelal prvi model, s pomočjo katerega je mogoče opazovati razvoj sposobnosti »razmišljanja o razmišljanju drugih«

³ Selman R.L.: Sozial-kognitives Verstandnis: Ein Weg zur padagogischer und klinischer Praxis. V.: Geulen D. (ur.): Perspektivenubernahme und soziales Handeln. Frankfurt /Main 1992. Str.: 223 - 256.

Ob teh teoretičnih izhodiščih si je Els Andriga⁴ zastavila vprašanje, kakšen pomen ima sposobnost razmišljanja o razmišljanju drugih, sposobnost privzemanja perspektive torej, z branjem literarnih besedil, in s tem v zvezi tudi :

ALI IN V ČEM SE RAZLIKUJE PRIVZEMANJE PERSPEKTIVE V REALNOSTI IN OB BRANJU LEPOSLOVJA.

Pri tem je ugotavljala, da je pri opazovanju branja literarnega besedila in sestavljanju besedilnega pomena (receptije torej) treba videti (in upoštevati) vsaj tri ravnine:

1. Najprej je to ravnina literarnih oseb, pri čemer nastaja bralčeva predstava literarnih oseb tako, da bralec zazna in dekodira dovolj veliko število relevantnih besedilnih signalov, tako, da zapolni prazna mesta med njimi, in tako, da konkretizira, kar je v besedilu generalno, abstraktno.

2. Potem je pri recepciji literarnega besedila seveda tu še avtor, ki upoveduje literarni svet s svoje posebne » avtorjeve pripovedne« perspektive.⁵

3. In nazadnje je za sestavljanje besedilnega pomena, torej tudi tega, da bralec razume (ali omejeno razume), kako kdo koga ali kaj vidi, razume ali o njem misli, ključen njegov (bralčev horizont pričakovanja (njegove izkušnje, nazori, prepričanja – in pri mladem bralcu: obveščenost o širši generični stvarnosti, sposobnost generaliziranja in abstrahiranja)

Andriga si je pri svojem eksperimentu zastavila dve vprašanji:

- Prvo vprašanje:
 - kako zaznavajo otroci različne perspektive
- na ravni književnih oseb

4

ANDRIGA E.: Wer sieht wen wie? Entwicklungen der Wahrnehmung fremder Perspektiven. V: Willenberg H.: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt / Main 1987. Str. 87 – 107

⁵ Strukturna analiza literarnega besedila pozna seveda več ravnin (npr. poleg ravnine literarnih oseb in avtorja vsaj še ravnino pripovedovalca) toda upoštevanje več kot dveh ravnin (in strukturni modeli jih poznajo do pet) bi opazovanje otrokove sposobnosti privzemanja perspektiv pri branju literarnega besedila močno otežilo.

- in v tem okviru še : ali (in kdaj) so mladi bralci sposobni videti avtorjev odnos do posameznih oseb (torej to ali je avtor do ravnanja oseb indiferenten ali se na etični (sporočilni) ravni opredeljuje za ravnanje enih in proti ravnanju drugih).

- Drugo vprašanje:
do katere mere so otroci sposobni razlikovati med ravninami različnih perspektiv.

Za opazovanje razvoja sposobnosti privzemanja pripovednih perspektiv je uporabila Andriga prirejeno lestvico, ki jo je Selman uporabil za ponazoritev povezanosti moralnega razvoja s sposobnostjo privzemanja različnih perspektiv.

Njena lestvica ima štiri stopnje:

STOPNJA 0

Na tej stopnji otrok ne razlikuje med svojo perspektivo in perspektivo drugih, torej tudi tisto književnih oseb ne. Ravnanje drugih »razume« otrok na tej stopnji iz zornega kota svojih motivov in potreb in zato ni sposoben pojasniti ravnanja književne osebe s »tujimi«, »od svojih različnimi motivi. Ta stopnja naj bi po prvih Selmanovih raziskavah trajala od četrtega do šestega, po kasnejših pa od tretjega do sedmega leta, Andriga pa je v svojem eksperimentu ni zasledila, saj so v njenem eksperimentu sodelovali otroci šestega, osmega, desetega in trinajstega razreda, kar pomeni, da so bili najmlajši bralci stari deset let.

STOPNJA 1

Na tej stopnji prepozna otrok da ima »drugi« »svojo« v »svojem načinu mišljenje utemeljeno perspektivo, ki je lahko njegovi podobna ali pa tudi ne.

Za to stopnjo je značilno, da se je sposoben otrok koncentrirati le na eno samo perspektivo. To pri branju literarnega besedila pomeni, da otrok, potem ko se odloči za perspektivo ene izmed književnih oseb (ki mu ponuja za njegov horizont pričakovanj najrelevantnejša vrata za identifikacijo), svoje odločitve ne spremeni več, kljub temu, da besedilni signali v nadaljevanju napeljujejo na to, da bi bilo treba identifikacijo prekiniti in jo prenesti na drugo osebo.

Po Selmanovih podatkih traja ta stopnja med šestim in osmim letom, Andriga pa ugotavlja, da reagirajo na ta način še nekateri učenci 6. razreda (kar bi v slovenskem prostoru pomenilo 4. razred oz. 10 let).

STOPNJA 2

V tej fazi je otrok sposoben zaznati in razlikovati različne perspektive - vendar le sukcesivno (in ne simultano). Ker si različnih perspektiv ne more priklicati v zavest istočasno, jih tudi ne more uzreti v njihovi sovisnosti.

Pri tem seveda ostaja odprto vprašanje, kako in do kake mere je otrok sposoben pri »sestavljanju perspektiv« upoštevati informacijske, emocionalne in intencionalne parametre, ki jo sestavljajo.

Po Selmanovih podatkih traja ta stopnja med osmim in desetim letom in tudi Andriga ugotavlja, da je v njenem eksperimentu na ta način reagirala večina učencev 6. razreda.

STOPNJA 3

Otroci na tej stopnji imajo sposobnost simultanelega zaznavanja več perspektiv in jih lahko na podlagi tega uzrejo v njihovi medsebojni soodvisnosti. To pomeni, da lahko prepoznajo medsebojno vplivanje stališč in načinov ravnanje (t.i. interpersonalna kavzalnost). Iz tega rezultira tudi razumevanje za psihološko pogojena nasprotja in konflikte, ki izvirajo iz njih. **Posamezno perspektivo je sedaj mogoče opazovati s perspektive nekoga drugega in interakcijo med tema perspektivama opazovati s perspektive nekoga tretjega.**

To pa med drugim pomeni, da je mogoče perspektivo, ki je manj vidna (ki je v leposlovnem besedilu na primer manj očitno izpostavljena) dopolniti (rekonstruirati) na podlagi zaznanih (opaženih) medsebojnih povezav in odnosov.

Stopnja 3 predstavlja nasproti stopnji 2 velikanski napredek v smeri literarnega branja, saj pomeni prehod od zaznavanja ene same literarne figure (naenkrat) k zaznavanju celotnega polja književnih oseb v besedilu. S tem pa so ustvarjeni pogoji za zaznavanje perspektiv na različnih ravneh.

Sposobnost zaznavanja perspektive, kakršna je značilna za stopnjo 3, in z njo povezano prepoznavanje psihološke motivacije za ravnanje književnih oseb, opazimo pri nekaterih učencih že v 6. razredu, v 8. razredu je zelo pogosta, v trinajstem razredu pa jo že večinoma zamenjujejo postopki simboličnega razlaganja.

STOPNJA 4

Selman imenuje to stopnjo »Sposobnost privzemanja perspektive v njeni odvisnosti od socialnega in konvencionalnega sistema«, Andrija pa govori o »sposobnosti integracije perspektiv«. Na tej stopnji so ljudje so sposobni uvideti dejstvo, da so trenutna dejanja in motivi zanje zelo pogosto umeščena v širok kontekst in jih je mogoče interpretirati tudi iz neke »nadrejene perspektive«. Pomen motivov za ravnanje posameznih (književnih) oseb in njihovo medsebojno učinkovanje je z integracijo v normativno mogoče dojeti globlje.

Poleg psihološke motivacije zmorejo sedaj bralci zaznati in pri vrednotenju upoštevati tudi socialni kontekst. Če uvrstimo ravnanje književnih oseb v socialni kontekst in na nek način abstrahiramo direktne (neposredne) motive za njihovo ravnanje. Na ta način je mogoče uzreti generalnejše vzroke za njihovo ravnanje – tiste, ki izvirajo iz zunajbesedilne resničnosti.

Nadrejeni, t.j. zunajliterarni (socialni, moralni) okvir mora bralec rekonstruirati iz posameznih (konkretnih) besedilnih signalov, deloma tudi s pomočjo konceptov, ki jih pozna iz zunajbesedilne resničnosti. To pomeni tudi, da gre tukaj za pomembno povezavo iz fiktivnega (literarnega sveta) v objektivno resničnost. Pomen v literaturi upovedenega je mogoče sestaviti šele potem, ko ga bralec postavi v soodnos koncepti, za katere se mu zdi, da po jih deluje njegov svet. Po drugi strani pa lahko pride ob (po) recepciji ravno zaradi načina upovedovanja) do širjenja in revidiranja obstoječih konceptov.

Glede na slednje bi pravzaprav morali razmišljati o dveh nivojih stopnje štiri:

- Na prvi stopnji je v tem primeru l bralec sposoben videti v besedilu upovedeno kot eksemplarično za znane koncepte, pravila, klišeje, ki veljajo v širši generični stvarnosti.
- Na drugi stopnji pa je sposoben uvideti etični razkorak med občeveljavnim konceptom, klišejem, konvencijo in (avtorjevo) etično upovedovalno intenco.

V Andriginem eksperimentu otroci v 13. razredu (pribl. 17 let) niso popolnoma dosegli niti stopnje 4.a.

In kaj vse to pomeni za razvijanje recepcijske sposobnosti v okviru šolskega kurikula?

Kurikuli za devetletko in srednješolsko izobraževanje vidijo bralčevo sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom in sposobnost sestavljanja besedilnega pomena kot sposobnost, ki je sestavljena iz vrste strukturnih elementov, ki jih je treba vsakega posebej razvijati po stopnjah ali fazah, kot jih opisujeta recepcijska teorija in veda o mladem bralcu.

Eden izmed strukturnih elementov recepcijske sposobnosti, ki mu kurikulum namenja posebno pozornost je tudi razvijanje sposobnosti privzemanja perspektive. V tem kontekstu definira

- kot cilj prvega triletja, da bodo otroci sposobni privzeti perspektivo identifikacijske figure,
- kot cilj drugega triletja da bodo otroci sposobni (eno za drugo) uzreti perspektive glavne in stranskih književnih oseb
- kot cilj tretjega triletja, da bodo otroci sposobni uzreti vzorec odnosov med književnimi osebami in dojeti motive za njihovo ravnanje tudi če le-ti izvirajo iz tega, kaj kdo misli, da nekdo drugi o njem misli...
Pomemben cilj v tretjem triletju je torej zaznavanje psiholoških motivacij dejanj, ravnanj, misli ali čustev književnih oseb, ki izvirajo iz njihove medsebojne interakcije.

Ker ugotavlja teorija recepcije, da so mladi bralci pred štirinajstim, petnajstim letom komajda sposobni integracije literarnega dogajanja v

širše (socialne, moralne, etične) koncepte, sheme, klišeje..., kurikulum za tretje triletno smer razvoja sposobnosti zaznavanja perspektive le nakazuje.

Isto velja tudi za skupino ciljev, ki bi jih lahko strnili v sintagmo: klasično literarno znanje. Če je namreč bralec sposoben videti literarni svet s perspektive generalnih konceptov to nedvomno velja tudi za literarnozgodovinske (npr. slogovne) in literarnoteoretične koncepte. Z vidika recepcijske teorije je namreč povsem jasno, da se je tem ciljem mogoče začeti približevati šele po petnajstem letu, torej takrat, ko so mladi ljudje že v srednji šoli.

Ob vsem tem pa je treba pomisliti še na nekaj drugega:

Če je, kot pravi Andrija sposobnost zaznavanja razumevanja in vrednotenja perspektiv na različnih ravneh mogoča šele na ravni 4.a (torej takrat, ko je bralec sposoben sovisnost perspektiv književnih oseb nekga literarnega sveta videti, razumeti iz generalne, zunajbesedilne perspektive (npr. socialne sheme, klišeje), potem velja analogno s tem, da je bralec šele takrat sposoben zaznati, razumeti besedno stvarnost z vidika avtorjeve sporočilne intence in ga vrednotiti glede na svojo (generalno) zunajbesedilno izkušnjo.

To pa z drugimi besedami pomeni, da je pradox otroke v osnovni šoli postavljati pred naloge kot: »Kaj nam je hotel avtor povedati?«, saj je mogoče na to vprašanje odgovoriti le, če bralec v besedilu zaznava in razume in vrednoti pripovedno perspektivo na stopnji 4a.

Literatura:

Geulen D. (ur.): Perspektivenubernahme und soziales Handeln.
Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt / Main. 1982.:

Piaget J., B. Inhelder: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971.

Selman R.L.: Sozial-kognitives Verstandnis: Ein Weg zur padagogischer und klinischer Praxis. V: Geulen D. (ur.): Perspektivenubernahme und soziales Handeln. Frankfurt /Main 19982. Str.: 223 - 256.

Andriga E.: Wer sieht wen wie? Entwicklungen der Wahrnehmung fremder Pespektiven. V: Willenberg H.: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt / Main 1987. Str. 87 - 107.

Povzetek:

Recepcijska sposobnost zaznavanja literarnih oseb, njihovih vlog v okviru literarnega sveta in njihove funkcije v okviru avtorjeve sporočilne intence je močno povezana z otrokovo sposobnostjo privzemanja perspektive, sposobnostjo zamišljati si, kako stvari vidijo drugi, kako bo utegnili v neki situaciji občutiti drugi in iz tega sklepati, kako bi v tem primeru ravnali, se vedli, skratka, privzemanje perspektive tako prostorske, kot tudi socialne in emocionalne je sposobnost, ki je bistvena za razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb.

Raziskave o razvoju otrokove sposobnosti privzemanja vizualno-prostorske, emocionalne in informacijske perspektive je opravil že Jean Piaget (1947), na njegov eksperiment s hribčki pa se navezuje večina sodobnih študij, ki se ukvarjajo z razvojem sposobnosti privzemanja perspektive.

Prvi štiristopenjski model razvoja privzemanja perspektiv v recepcijski situaciji je izdelala E. Andriga s tem, ko je spojila Piagetovo lestvico zaznavanja lokalnih perspektiv in Selmanovo lestvico razvoja sposobnosti privzemanja socialnih perspektiv pri razsojanju moralnih vprašanj.

Njene raziskave so pokazale, da poteka v recepcijski situaciji razvoj sposobnosti privzemanja perspektiv analogno s privzemanjem perspektiv pri reševanju lokalnih in socialno-moralnih vprašanj od popolne egocentričnosti na prvi stopnji, ko si otrok preprosto ne more predstavljati, da bi kdo videl stvari drugače kot jih vidi sam, do četrte stopnje, na kateri lahko bralec uzre vzorec notranjeliterarnih perspektiv iz literarnozgodovinske perspektive, literarnoteoretične perspektive, iz perspektive širše generične stvarnosti oz. iz perspektive avtorjeve sporočilne intence.

Prispevek primerja model in dinamiko razvoja zaznavanja perspektive in kurikulum za devetletko in ugotavlja, da so sestavljalci kurikula pri definiranju procesnih ciljev posameznih triletij upoštevali dinamiko tozadevnega recepcijskega razvoja

Metka Kordigel, Mateja Šega, Marija Ropič

Pedagoška fakulteta

Univerza v Mariboru

KNJIŽEVNA VZGOJA IN RAZVIJANJE SPOSOBNOSTI ZAZNAVANJA MEJE MED DOMIŠLJIJO IN RESNIČNOSTJO

V pričujočem prispevku bomo predstavili in interpretirali rezultate empirične raziskave, ki smo jo opravili na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, v okviru katere smo preučevali razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo, pri čemer smo posebno pozornost namenili posameznim stopnjam, ki se izkristalizirajo na poti med neomajno vero v zlitost realnosti in domišljije in fazo, ko naj bi otrok vedel, da so nekatere reči, ki jih vidi/sliši, resnične, druge pa izmišljene. Rezultati raziskave so še posebej pomembni v luči vzgoje otrok za predelovanje informacij/dražljajev, ki so jim izpostavljeni v vedno agresivnejši in barvitejši ponudbi novih medijev. Na tej točki se kaže pomembna povezanost književne vzgoje v devetletki in medijske vzgoje, oz. vzgoje za medije. Ali

drugače: pokazali bomo, da književna vzgoja postaja tudi medijska vzgoja.

Ključne besede: sposobnost ločevanja resničnosti in fikcije, prehajanje agresivnega modela vedenja v vedenjski vzorec realnosti, razvoj sposobnosti določanja meje med realnim in fikcijo, književna vzgoja, medijska vzgoja.

0. Uvod

V prispevku bomo skušali osvetliti učni načrt za književno vzgojo v devetletki s perspektive njegove usmerjenosti v ustvarjanje stimulativnih pogojev za razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo.

V ta namen bomo predstavili in interpretirali rezultate raziskave, v kateri smo preučevali razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo. V prvem delu članka bomo orisali kompleksnost problema zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo, ki se v času vedno sugestivnejše virtualnosti novih medijev kaže težavnejši in bolj strukturiran, kot se je zdel v preteklosti. Pokazali bomo, kako se razvija otrokova sposobnost zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo, in v ta namen predstavili nekaj pomembnejših teorij, ki so skušale ta razvoj opisati in razložiti. Nato bomo predstavili rezultate raziskave, v kateri smo sami preučevali razvoj in faze razvoja otrokove sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo, in sicer na populaciji slovenskih otrok med četrtem in devetim letom.

V sklepnem, petem, delu pa bomo opazovali učni načrt za slovenščino v devetletki z zornega kota ustvarjanja pogojev za razvoj sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo. Na ta način bomo pokazali, da ustvarja učni načrt za književno vzgojo vrsto ugodnih pogojev za razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med resničnostjo in fikcijo – in je v tem kontekstu ne le učni načrt za književno vzgojo ampak istočasno tudi učni načrt za medijsko vzgojo.

1. Zaznavanje meje med realnostjo in domišljijo ni preprosto, kot se zdi na prvi pogled.

Na prvi pogled se zdi, da se zgodi samo od sebe: otroci kar naenkrat obelodanijo staršem, kako vedo, da ni Božička in kako so že zdavnaj odkrili, "da so darila za pod drevešček" skrita v globokem kotu omare. In starši malo razočarani spoznajo, da je dokončno minil čas, ko so lahko otroke strašili z muco Copatarico, ki naj bi kaznovala neredneže, ki ne pospravljajo copat. Kar nekako jasno je, da zdaj otroci vedo, da ni čarovnikov, da ni čudežnih prstanov, da ni ne Devete dežele ne Indije Koromandije. Skratka, otrok naj bi, nekje okrog sedmega leta, nenadoma razvil sposobnost zaznavanja meje med realnim in domišljijem.

Toda ali je to res? Res je, da po tej starosti vsakdo ve, kako je s Sneguljčico in hudobno mačeho. Toda, kako je s Kekcem in Pehto? In kako je z Drejkom in tremi Marsovčki in kako z romani, kot je 20 000 milj pod morjem ter z nadaljevankami kot Vesoljska ladja Enterprise. In ne nazadnje, kako je z najstniki v ameriških nadaljevalkah kot Beverly Hills, z zdravniki iz bolnišnice Chicago hope, odvetniki iz serije Zakon v Los Angelesu in damami in gospodi iz nadaljevalk kot je Esmeralda...? Z uvrščanjem slednjih med domišljajske imajo, 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 nevarnostih) iz česar je mogoče izluščiti, da se razlikovanje med domišljajskim in realnim

- ne zgodi nenadoma kot hipno spoznanje, ampak da gre za proces. Iz tega pa je mogoče nadalje sklepati,
 - da je ta proces pri različnih ljudeh različno dolg,
 - da ima proces različne razvojne stopnje (faze)
 - da lahko okolje deluje na proces pospeševalno ali zaviralno
 - da dosegajo različni ljudje v končni fazi razvoja različne stopnje (ali z drugimi besedami: nekateri ljudje običijo v tej ali oni fazi razvoja in končne stopnje ne dosežejo)

2. Razvoj sposobnosti razlikovanja realistične in fantazijske asimilacije

Otrok začne asimilirati resničnost (=svoje realno okolje) zelo kmalu po rojstvu. Če gre verjeti Piagetu (1952) že konec prvega meseca. Seveda poteka ta asimilacija realnosti v prvem in drugem letu izključno na senzorno - motorični osnovi (zato se to obdobje otrokovega osebostnega razvoja imenuje senzorno motorična faza). Po prehodu v t. I. fazo intuitivne inteligence začne otrok oblikovati simbolične miselne sheme - istočasno pa kaže prve znake fantazijske asimilacije. Proces je mogoče primerjati s fantazijskim procesom poljubnih (po otrokovem mnenju primernih) predmetov v različne sheme: npr. potiskati kocko in biti prepričan, da imaš avto, ali v roke stisniti palico in biti v trenutku prepričan, da si vitez z mečem ali šerif s pištolo. V tem primeru namreč ne prihaja do akomodacije (torej spremembe) obstoječe miselne sheme, saj otrok v trenutku, ko je igra končana, ve, da se v kocki ni mogoče peljati v vrtec in tudi to, da se s palico ne da nikogar zares zabosti in ne ustreliti. Izbrani predmeti privzemajo nove funkcije le v svetu in času simbolične igre in se kot taki asimilirajo v realno shemo kot fantazijska substitucija za realne predmete, ne povzročajo pa akomodacije realne sheme: ko je treba zares k babici, otrok ne omenja možnosti, da bi se peljali s kocko, kar daje slutiti, da se začenjata v njegovih možganih oblikovati dva zbiralnika: tisti, v katerem zbira informacije, ki naj vplivajo na njegovo ravnanje v objektivni resničnosti, ki so torej »res«, in tisti, pri katerem naj ne bi bilo transfera vsebin v realno življenje in ravnanje v njem, tisti torej, kamor spravlja »ne-res«.

Verjetno lahko zelo upravičeno sklepamo, da se nekako v tem času in na analogen način, kot začenja otrok zaznavati **svojo igro** kot realnemu paralelen svet, začenja pojavljati tudi zavest, da to, kar

se dogaja na televizijskem zaslonu, ni »čudovito okno v svet«, ampak nekaj, česar ne gre jemati čisto zares. Študije, ki so preučevale psihološke procese ob otrokovem gledanju/dojemanju TV programa, omenjajo, da se začenjajo nekako petletni otroci spraševati, »kako pridejo ljudje v televizijo« in kaj počnejo, ko televizijo ugasnemo« (in v zvezi s tem razvijejo najrazličnejše teorije, kot na primer, da se najprej pomanjšajo in nato »zlezejo noter«). (Gunter, McAleer, 1991).

Proces razlikovanja, kaj je na TV res in kaj ne, je v različnih študijah definiran kot različno dolg, vendar jih večina ugotavlja, da naj bi otroci potrebovali nekako do 11 leta, da ugotovijo, kako in kaj. Omenjanje ravno enajstega leta se zdi pomembno, saj nas usmerja v nekaj logičnih sklepanj:

- najbrž je sposobnost razlikovanja realnosti in fikcije vendarle povezana z otrokovim siceršnjim kognitivnim in socialnim razvojem, saj lahko vidimo enajsto leto približno kot konec obdobja konkretnih intelektualnih operacij, in
- če potrebujejo otroci za prepoznavanje fiktivnega v novih medijih dlje časa (Piaget je petdesetih letih omenjal starost na prehodu iz dobe intuitivne inteligence v dobo konkretnih intelektualnih operacij, torej 6 do 7 let), potem bo verjetno držalo, da je v današnjem svetu v ta namen potrebnih več miselnih operacij, in da je, da bi prišli do prave odločitve, treba upoštevati veliko faktorjev.

Da je temu res tako, dajejo sklepati tiste študije otroške recepcije medijev, ki že od 70 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 razvrščanje novega v medijsko realni oziroma medijsko domišljjski zbiralnik: najprej naj bi šlo za dojemanje televizije kot »magičnega okna v svet« in nato še za otrokove socialne izkušnje. Z današnjega zornega kota lahko rečemo, da je razumel Hawkins v okviru termina *magično okno v svet* večino tistega, kar je do tedaj pokrival klasični termin *realnost : fikcija*, in da je obstoječi način razmišljanja o problemu razširil s kriteriji in sodbami, ki naj bi nastale, ko gledalec/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 (ne razvije) obeh vrst kriterijev istočasno. Ali natančneje: sposobnost rabe/uporabe kriterijev iz prve skupine razvije otrok prej, sposobnost 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 prve t.i. *formalni in kontekstualni ključni signali*, ki označujejo vrsto ne-realnosti, torej žanrske oznake posameznih medijskih besedil (risanka, film, znanstvenofantastična nadaljevanka, radijska igra, lutkovna predstava...) in zelo signifikantne figure, osebe v njih (Donald Duck, Pink panter, Lažnivi Kljukec, superman...). Druge (zunanje) kriterije pa sta definirala ne le kot zbirko izkušenj, ki si jih je otrok pridobil v socialnih interakcijah v realnem svetu, ampak tudi kot obseg njegovega znanja o tem, kakšen je realni svet in po katerih pravilih deluje.

Še natančnejši pa je pri definiranju notranjih in zunanjih kriterijev za določanje, kaj je resnično in kaj ni, D. Buckingham, ki je v okviru notranjih kriterijev definiral otrokovo znanje/vedenje o medijskih vrstah/zvrsteh/žanrih in njihovih značilnostih ter njegovo znanje o tem, kako fiktivno medijsko besedilo nastaja. V okviru zunanjih kriterijev za določanje fiktivnega in realnega pa je razumel otrokova socialna

pričakovanja. V okviru slednjih naj bi bila v začetku pomembnejša pričakovanja, ki so se oblikovala na podlagi otrokovih neposrednih socialnih izkušenj v realnosti, nato pogostost, s katero se ta ali ona socialna situacija pojavi v medijih, ter šele zelo pozno *psihološka ocena o tem, ali je socialna situacija v medijskem besedilu psihološko verjetna* (kar oblikuje njegovo sodbo v primeru, ko medijski dogodek presega njegovo zunajmedijsko izkušnjo). In kar se zdi v okviru našega razmišljanja enako pomembno: tudi Buckingham opozarja, da se otroci naučijo uporabljati kriterije iz prve skupine prej kot kriterije druge skupine in da postajajo z naraščajočo starostjo pri tem vse spretnejši. In pravzaprav bi lahko sklepali, a se proces najbrže ne zaključi, kot se pač ne zaključi proces človekovega osebnostnega zorenja.

Zdi se, kot bi se z Buckinghamovo teorijo razvoja sposobnosti zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo približali dokončni rešitvi. Vendar ni tako. Študije s konca devetdesetih let opozorjajo na še en, dotlej prezrti, kriterij pri presojanju, kaj je res in kaj ne. Pri tem se naslanjajo na odprto vprašanje o tem, ali je resničnost absolutna. M. Schreier in N. Groeben se v svoji študiji *Fact and Fiction: Where to draw the Line* (1998) opirata na literarno teoretično rešitev J. Landwehra (1992), ki opredeljuje v zvezi z (avtorjevim in bralčevim) odnosom do resničnosti dve modaliteti: realno/nerealno in mogoče/nemogoče. Logična posledica naj bi bila: kar je resnično, je mogoče, kar je nemogoče mora biti neresnično. A problem nastane v trenutku, kadar se ti dve dimenziji začneta prekrivati: kar ni resnično, je vendarle lahko mogoče, je lahko mogoče pod posebnimi pogoji.... V luči razvoja otrokove sposobnosti zaznavanja meje med realnim in izmišljenim bi se v kontekstu *receptije novih medijev* najverjetneje pokazali naslednji stopnji:

- otrok zaznava mejo, kadar se prekrivata modalnosti resničnega in možnega ter kadar se prekrivata modalnosti neresničnega in nemogočega (in uporablja v prvi vrsti notranje ključne in
- otrok postavlja bolj ali manj zrele hipoteze o meji med realnim in ne-realnim, kadar gre za prekrivanje modalitet neresničnega a možnega, pri čemer poleg notranjih uporablja tudi zunanje ključne.

Na tem mestu so nas raziskave v zvezi z razvojem otrokove sposobnosti določanja meje med realnim in fiktivnim ob recepciji novih medijev pripeljale k literarnemu besedilu, saj ni mogoče spregledati dejstva, da so se medijski psihologi približali (za zdaj) končni rešitvi s pomočjo literarne teorije – kar nas lahko pripelje k sklepu, da prepoznavanje resničnega in izmišljenega v literaturi ne more biti tako zelo daleč od prepoznavanja resničnega in domišljjskega v medijskem besedilu. In ne nazadnje: kako naj bi se razmišljanje sploh izteklo drugače, ko pa sta tako medijsko- kot literarno- *besedili*, ki se pač približujeta recipientu (gledalcu, poslušalcu, bralcu) preko različnih prenosnikov ali kanalov (medijev). Več kot upravičeno se torej lahko zdi, da v okviru pričujočega razmišljanja pogledamo še, kako vidi razvoj otrokove sposobnosti razlikovanja resničnosti in fikcije literanoreceptijska teorija, ki preučuje pomene, ki jih otrok sestavi ob prekrivanju svojega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem literarnega besedila.

Najpomembnejšo (in še zmeraj veljavno) raziskavo je s tem v zvezi v okviru svoje študije *The Child's Concept of Story* opravil A.N. Applebee. V njenem okviru ga je (med drugim) zanimalo tudi to, kdaj otroci vedo, da je treba pravljico uvrstiti v domišljjski pomnilnik (Applebee 1978). V ta namen je otroke 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:

- najprej so otroci menili, da bi bilo to povsem mogoče,
- 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.
- 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).
- Na naslednji stopnji so pravljico odmaknili od realnosti po časovni osi in rekli, da je bilo to v starih časih.
- Na zadnji stopnji so uvrstili pravljico v paralelni fantazijski svet. Pepelke naj ne bi bilo mogoče obiskati, ker je "samo punčka" - igrāča torej. Pravljīčni svet so tako izenačili z domišljjskim svetom, kakršen je svet njihove igre.
- Šele v sedmem letu starosti so otroci menili, da Pepelke ni mogoče obiskati, ker je to "samo pravljica".

3. Kako zaznavajo mejo med resničnim in izmišljenim slovenski otroci?

3.1 Vsebinska opredelitev empirične raziskave

Applebee je opravljal svojo raziskavo v sedemdesetih letih v Ameriki, kar pomeni, da je bila medijska realnost tedaj drugačna, kot je danes, in kar pomeni, da jo je opravljal na populaciji, ki je živela (odraščala) v drugačnem literarnoestetskem okolju kot je evropsko, slovensko. (Za generacije Američanov iz druge polovice 20. stol velja, da je to generacija, ki je odraščala brez pravljic!), zato smo se s podobno metodologijo, kot je njegova, lotili raziskave na slovenski populaciji otrok dobrega četrta stoletja kasneje.

Namen naše raziskave je bil potemtakem preučiti razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo slovenskih otrok, pri čemer smo posebno pozornost namenili posameznim stopnjam, ki se izkristalizirajo na tej poti. Ob tem smo si zastavili vprašanje

- ali Applebeejeve faze pri razvoju sposobnosti zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo v pravljīčnem besedilu pri slovenskih otrocih na prelomu iz 20. v 21. stoletje držijo ali ne,
- in tudi ali je mogoče v starostnem razponu med četrtem in devetim letom govoriti o tem, da je za to ali ono starost tipična ta ali ona faza, skratka, ali je mogoče fazam pripisati starost otrok, ko naj bi jo ti (ponavadi) dosegali.

3.2 Metodološka opredelitev empirične raziskave

3.2.1 Raziskovalna metoda

Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja

3.2.2 Raziskovalni vzorec

Gre za priložnostni in neslučajnostni vzorec otrok med četrtem in devetim letom starosti, torej otrok v vrtcu in v 1. ter 3. razredu osemletne osnovne šole. V raziskavi smo se osredotočili na dve obdobji v otrokovem osebnostnem razvoju: na predoperativno fazo in na operativno fazo. V ta namen smo v vzorec zajeli otroke petih starostnih skupin, in sicer: otroke od 4,0 do 4,11 let, otroke od 5,0 do 5,11 let, otroke od 6,0 do 6,11 let, otroke od 7,0 do 7,11 let, otroke od 9,0 do 9,11 let.

Tabela 0: Število (f) in strukturni odstotki (f %) otrok zajetih v vzorcu.

Skupina	f	f %
Štiriletniki	52	23
petletniki	47	21
šestletniki	55	24
sedemletniki	32	14
devetletniki	40	18
skupaj	226	100

Največ otrok je bilo vključenih v starostno skupino šestletnih otrok, in sicer 55 (24%). Sledila je skupina štiriletnih otrok, ki je obsegala 52 otrok (23%). V starostno skupino petletnih otrok je bilo vključenih 47 otrok (21%). Sledita skupini devetletnih otrok, v katero je bilo vključenih 40 otrok (18 %), in sedemletnih otrok, v katero je bilo vključenih 32 (14 %) otrok. Skupaj je bilo v raziskavo vključenih 226 otrok.

3.2.3 Postopek zbiranja podatkov

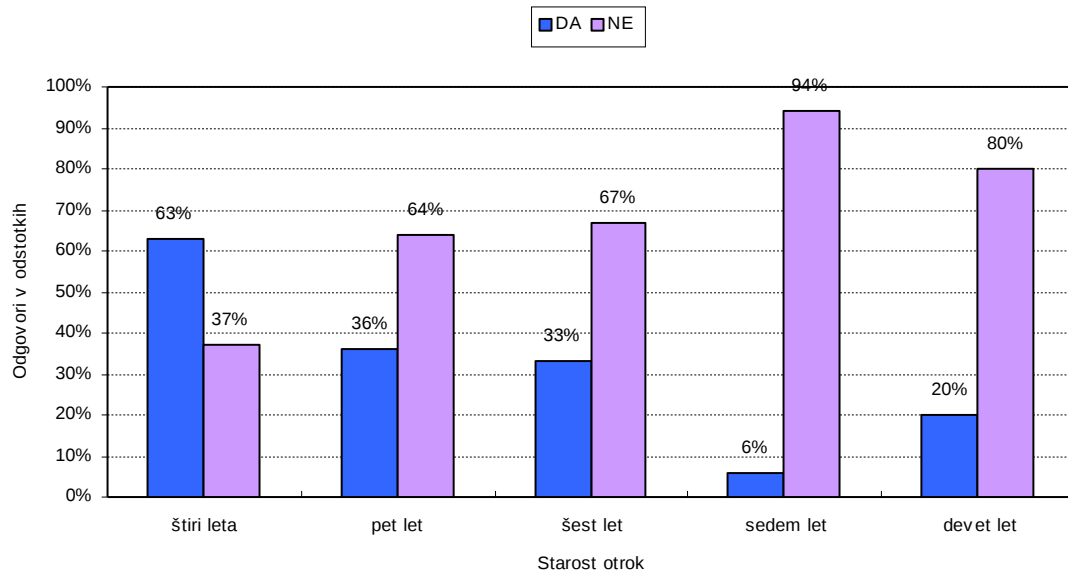
Glede na to, da otroci v prvih treh raziskovalnih skupinah ne znajo pisati, in da znajo to otroci v četrti skupini le do neke mere, in zato, ker smo hoteli zagotoviti metodološko primerljivost, smo se pri vseh petih skupinah odločili za tehniko vodenega intervjuja, ki predvideva pogovor po vnaprej pripravljenem vprašalniku z natanko definiranimi sklopi vprašanj. Klasična tehnika vodenega intervjuja pravzaprav predvideva, da dobijo vsi intervjuvanci enaka vprašanja, toda v našem primeru smo se morali zavedati dejstva, da imamo v različnih skupinah opraviti z otroki, z močno različno jezikovno kompetenco, ki dojemajo svet (in raziskovalni problem) na močno različne načine. To pa je seveda pomenilo, da smo morali za vsak sklop vprašanj natančno definirati, po čem pravzaprav sprašujemo, zato, da bi bili lahko v poteku samega intervjuja (jezikovno) fleksibilni: da bi lahko v sami komunikaciji z intervjuvancem poiskali tak kod, ki bi zagotovo vodil k sporazumevanju in s tem k raziskovalnemu cilju. V okviru raziskovanja otrokove kompetence zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo smo zastavljali dve vprašanji: KJE ŽIVI PEPELKA? in ALI BI LAHKO ŠLI PEPELKO OBISKAT? Intervjuje smo snemali na magnetofonski trak in jih nato prepisovali v t. i. raziskovalne protokole, ki so nato služili kot podlaga za empirično analizo.

3.2.4 Postopki obdelave

Podatke (frekvenčne distribucije (f in f %)) smo obdelali in jih tabelarično in grafično prikazali.

3.3 Rezultati in interpretacija

□ Graf 1: Struktura (f%) otrok po odgovoru na vprašanje »Ali bi Pepelko lahko šli obiskat?«



Rezultati kažejo, da je bilo v vseh starostnih skupinah več otrok, ki so zanimali možnost, da bi Pepelko lahko šli obiskat, kot tistih, ki so menili, da bi bilo to mogoče. Največ je bilo sedemletnikov (94%), sledijo devetletniki (80%) in šestletniki (67%), pri čemer je treba usmeriti k branju tabele 6, iz katere je mogoče razbrati pojasnilo, zakaj pri devetletnikih manjša senzibilnost za mejo med realnim in fantastičnim kot pri sedemletnikih (podatek, da je 18% otrok omenilo možnost prehoda "s pomočjo domišljije") in nato izpeljati sklep, da prepoznavnost meje med realnim in fantastičnim na podlagi notranjih kriterijev s starostjo narašča do devetega leta, ko jo doseže vsa populacija.

Usmerimo pozornost še k vsaki izmed intervjuvanih starostnih skupin posebej.

3.3.1 Analiza odgovorov štiriletnih otrok

Iz grafa 1 je mogoče razbrati, da je kar 63 % štiriletnikov prepričanih, da bi Pepelko lahko šli obiskat; ostali otroci pa že menijo, da obisk ni mogoč. To pa z drugimi besedami pomeni, da 63% štiriletnih otrok še verjame v popolno zlitost domišljjskega in realnega in da prehajanje med svetovoma zanje ni problematično. Zakaj tako, postane jasneje, če upoštevamo otroška stališča glede tega, kam bi bilo treba pravzaprav iti, če bi hoteli obiskati Pepelko. Večina otrok je namreč v tem, kontekstu omenjala staro umazano hišo, grad in gozd - torej dogajalne prostore, tipične za pravljico besedilo, a hkrati take, ki

zagotovo eksistirajo tudi v zunajbesedilni, torej realni, stvarnosti. Ob zavedanju (slutnji) o omejenosti svojega poznavanja sveta se zdi logična otrokova hipoteza, da so v gozdovih, starih hišah, gradovih, ki jih ne pozna, zakonitosti bivanja nekoliko drugačne kot v tistih, ki jih pozna iz realne izkušnje. Hkrati pa njegova realna izkušnja kaže tudi to, da je treba preteklo znanje z novimi izkušnjami širiti in poglobljati, saj ga neprenehoma sooča z nenavadnim, še ne poznamim.

□ Tabela 1: Utemeljitev štiriletnih otrok, zakaj ne moremo obiskati Pepelke.

Razlogi	f	f %
Ker je Pepelka v pravljici, mi pa tja ne moremo.	5	10 %
Ker mi mamica ne bi pustila.	2	4 %
Ker je predaleč.	2	4 %
Ker se je bojim.	1	2 %
Ker ne vem, v kateri hiši stanuje.	1	2 %
Ker Pepelke ni.	1	2 %
Otrok ni navedel razloga.	7	13 %

12 % štiriletnikov se zdi prehajanje med realnim in domišljjskim svetom nemogoče. V to skupino smo šteli vse tiste otroke, ki so navedli kot oviro prvi razlog ("ker je v pravljici, mi pa tja ne moremo" – 10 %) in tiste, ki so navedli šesti razlog ("ker Pepelke ni" – 2 %). 8 % štiriletnih otrok se zdi prehajanje med njihovim svetom in pravljичnim svetom možno, a vidijo pri tem določene ovire. Pri štiriletnikih so te ovire praviloma v realnem svetu, 4 % otrok se zdi, da so lokalne, saj omenjajo, da je to predaleč, drugi pa čutijo, da je vzrok v njih samih, saj se Pepelke bodisi bojijo, bodisi ne vedo, kje stanuje. Oboje pa bi lahko šteli k strahu pred neznanim. 13 % otrok razloga ni navedlo.

3.3.2 Analiza odgovorov petletnih otrok

64 % petletnikov je izrazilo prepričanje (graf1), da Pepelke ni mogoče obiskati. 36 % otrok je reklo, da bi jo lahko šli obiskat, kar pomeni, da še ne zaznavajo meje med realnim in domišljjskim.

□ Tabela 2: Utemeljitev petletnih otrok, zakaj ne moremo obiskati Pepelke.

Razlogi	f	f %
Ker je predaleč.	9	20 %
Ker je to pravljica.	8	17 %

Ker ne vem, kje je pravljica.	3	6 %
Ker Pepelke ni.	2	4 %
Ker ne vemo, kam je šla.	1	2 %
Ker se me Pepelka boji.	1	2 %
Otrok ni navedel razloga.	6	13 %

36% petletnih otrok še ne zaznava meje med realnim in irealnim. 21 % petletnikov zaznava mejo in ve, da je ni mogoče prestopiti, ker sta to ločena svetova. To so otroci, ki so odločno izjavili, da Pepelke pač ni, in tisti, ki poznajo t.i. *formalni in ključni signal* literarnovrstni termin pravljica in njegovo osrednjo lastnost: enodimenzionalno ne-realnost. Če primerjamo delež teh otrok z deležem tovrstnih opredelitev v skupini štiriletnikov, vidimo, da je občutno narasel: z 2% na 17%.

30 % petletnih otrok meni, da bi bilo to mejo mogoče prestopiti, če bi bile odstranjene določene ovire: 2% vidita te ovire v pravljичnem svetu, 2% v realnem svetu, 20% pa meni, da so te ovire lokalne, saj se jim zdi, da je pravljica preprosto predaleč. Primerjava razlogov, ki jih navajajo petletniki v primerjavi s štiriletniki, kaže občutno naraščanje deleža otrok, ki se jim zdi prav lokalna ovira ključna, da ne morejo v pravljичni svet. Še posebej če upoštevamo, kako blizu tovrstnemu razmišljanju sta razloga "ker ne vem, kje je pravljica" (6%) in "ker ne vem, kam je šla" 2%, ki pa smo ju zaradi metodološke doslednosti morali šteti k stališčem 6. in 3. faze (pravljica je paralelni svet obstoječemu, ki pa vanj ne moremo) in (ne morem v pravljico, ker..., pri čemer navajajo razlog v realnem svetu.)

3.3.3 Analiza odgovorov šestletnih otrok

Iz grafa1 je mogoče razbrati, da je osemnajst šest let starih otrok (33 %) na vprašanje odgovorilo pritrdilno, sedemintrideset otrok (67 %) pa reklo, da Pepelke ne moremo obiskati.

□ Tabela 3: Utemeljitev šestletnih otrok, zakaj Pepelke ne moremo obiskati.

Razlogi	f	f %
Pepelka živi samo v pravljici.	26	47 %
Ker je predaleč.	7	13 %
Ker ne poznam poti do njenega doma.	1	2 %
Otrok ni navedel razloga.	3	5 %

Šestindvajset šest let starih otrok (47 %) je dejalo, da Pepelke ne moremo obiskati, ker živi samo v pravljici. Sedem otrok (13 %) je reklo, da Pepelke ne moremo obiskati, ker je predaleč. Trije šestletniki (5 %) niso navedli razloga, zakaj Pepelke ne moremo obiskati. En sam otrok (2%) pa je menil, da je Pepelko načelno sicer mogoče obiskati, a je razlog, zakaj tega ne more storiti, iskal v zunajbesedilni resničnosti, konkretno pri sebi, saj je menil, da ne pozna poti do njenega doma.

Natanko tretjina šestletnih otrok še ne zaznava meje med realnostjo in domišljijo, 47% otrok pa ve, da gre za dva svetova, od katerih je eden neobstoječ, ker je izmišljen, in zato prehoda med njima seveda ni.

Primerjava rezultatov šestletnih otrok s petletniki kaže signifikantno naraščanje deleža otrok, ki uporabljajo kot kriterij za odločanje o tem, ali je mogoče Pepelko obiskati ali ne, ključni signal: literarnovrstno poimenovanje (s 17% na 434%) in da upada delež otrok, ki navajajo kot izgovor lokalne ovire (z 20% na 13%).

3.3.4 Analiza odgovorov sedemletnih otrok

Samo dva sedem let stara otroka (6 %) sta rekla, da Pepelko lahko obiščemo, trideset otrok (94 %) je dejalo, da je ne moremo obiskati.

□ Tabela 4: Utemeljitev sedemletnih otrok, zakaj Pepelke ne moremo obiskati.

Razlogi	f	f %
V pravljico ne moremo, saj je izmišljena.	29	91 %
Otrok ni navedel razloga.	1	3 %

Kar devetindvajset sedem let starih otrok (91 %) je reklo, da v pravljico ne moremo, saj je izmišljena. Otroci pri sedmih letih ne le da zaznavajo mejo med realnim in domišljjskim v pravljicnem besedilu, ampak celo vedo, da meja med njima ni transparentna. Pri tem ni mogoče spregledati dejstva, da kot kriterij za ločevanje realnega in domišljjskega uporabljajo kontekstualne in ključne signale, kakršne sta v tem kontekstu omenjala Hodge in Tripp.

3.3.5 Analiza odgovorov devetletnih otrok

Iz grafa 1 je mogoče razbrati, da je osem devet let starih otrok (20 %) je reklo, da Pepelko lahko obiščemo, dvaintrideset (80 %) pa jih je dejalo, da Pepelke ne moremo obiskati. Porast deleža tistih otrok, ki menijo, da je mogoče v pravljico, je mogoče pojasniti z naslednjo tabelo:

□ Tabela 5: Utemeljitev devetletnih otrok, zakaj bi Pepelko lahko obiskali.

Razlogi	f	f%
S pomočjo domišljije, čudeža.	7	18 %
Otrok ni navedel razloga.	1	2 %

18 % devet let starih otrok je dejalo, da bi lahko Pepelko obiskali s pomočjo domišljije oziroma čudeža.

□ Tabela 6: Utemeljitev devetletnih otrok, zakaj Pepelke ne moremo obiskati.

Razlogi	f	f%
Ker Pepelka živi samo v pravljici.	28	70 %
Ker je Pepelka že umrla.	3	8 %
Otrok ni navedel razloga.	1	2 %

Osemindvajset devet let starih otrok (70 %) je dejalo, da Pepelke ne moremo obiskati, ker živi samo v pravljici. Trije otroci (8 %) so rekli, da je ne moremo obiskati, ker je Pepelka že umrla. En devet let star otrok (2 %) pa ni navedel razloga.

Otroci pri devetih letih torej že zaznavajo mejo med realnim in vedo, da je prehajanje med njima nemogoče, razen v primeru domišljajske igre. Zdi se namreč, da je tistim otrokom (20%), ki so omenjali, da bi bilo v pravljico vendarle mogoče, če bi imeli kak čudežen predmet ali če bi znali kake čudežne besede, popolnoma jasno, da gre za miselno igro »Kaj bi bilo, če«, kar lahko sklepamo po tem, da so navajali izlet v pravljичni svet kot možen pod pogojem, če bi pred tem kdo/kaj iz pravljичnega sveta uspel »priti« v realnost. Analiza rezultatov kaže še na to, da 3% otrok vendarle meni, kako je prehajanje med pravljичnim in realnim nemogoče zato, ker gre za časovno oviro. Nekako v maniri: pravljice so bile res v starih časih, danes pa seveda ne več.

3.3.6 Povzetek rezultatov

S pomočjo tabelaričnega prikaza rezultatov, vezanega na stališča otrok različne starosti, zaključujemo predstavitev rezultatov raziskave.

Tabela 7: Strukturni odstotki (f %) otrok različne starosti po stališču do prepustnosti meje med realnim in pravljичno-domišljajskim.

	Stališče	4 leta	5 let	6 let	7 let	9 let
1. faza	Lahko grem v pravljico.	63%	36%	33%	6%	20%
2. faza	Ne morem v pravljico. Razlog je znotraj pravljичnega sveta.		2%			
3. faza	Ne morem v pravljico. Razlog je v realnem svetu.	8%	2%	2%		
4. faza	Ne morem v pravljico. Razlog: lokalna ovira.	4%	20%	13%		
5. faza	Ne morem v pravljico. Razlog: časovna ovira.					8%

6. faza	Ne morem v pravljico, to je paralelno obstoječi svet, ki pa vanj ne morem.	10%	6%			
7. faza	Ne morem v pravljico, ker je izmišljena	2%	17%	47%	91%	71%

Večina sedemletnih (91%) in devetletnih (71%) otrok je izjavila, da v pravljico ne more, ker je ta izmišljena. To pa pomeni, da dosežejo otroci do osmega/devetega leta (kategorija 7 let pokriva namreč otroke v starosti od 7.0 do 7.11 let) v okviru razvoja sposobnosti ločevanja realnega od fantastičnega stopnjo, ko za ta namen zadostuje uporaba t.i. *notranjih kriterijev*: ko gre za besedila, v katerih se prekrivata modalnosti resničnega in možnega oz. ne-resničnega in ne-možnega. Otroci prepoznava vrsti domišljjskega besedila ustrezno žanrsko (literarnovrstno) oznako (termin) in vedo (poleg drugega), da je *differentia specifica* tovrstnega domišljjskega besedila njegova enodimenzionalnost: dogajanje je trdno zasidrano v domišljjsko dogajalno ravnino – v modalnost, za katero veljajo zakonitosti, drugačne kot veljajo v njegovi zunajbesedilni resničnosti. Tabela 7 (in s tem rezultati naše raziskave) pa kaže še nekaj: tudi pri slovenski populaciji se kažejo vse tiste faze med popolno nesposobnostjo razlikovanja realnosti in domišljije in razvito sposobnostjo razlikovanja realnosti in domišljije (v okviru kriterijev 1. stopnje po Buckinghamu), kot jih je pri ameriških otrocih pred četrto stoletja opazil Applebee. Edina razlika med rezultati ameriške in naše raziskave je ta, da smo pri naših otrocih v okviru faze »lahko bi šel v domišljjski svet, če bi bili izpolnjeni določeni pogoji«, odkrili dve stopnji: najprej to,

- da si otrok predstavlja ovire (pogoje) v okviru domišljjskega sveta (*»ker se me Pepelka boji*) in
- drugo (ki se pojavi kasneje), ko išče ovire v realnem svetu (*se bojim...moja mamica mi ne bi pustila*).

Na vprašanje, ali lahko govorimo o za določeno starost tipični fazi razvoja sposobnosti uporabe notranjih kriterijev za določanje meje med realnostjo in domišljijo, moramo žal ugotoviti, da naša raziskava (kljub velikemu vzorcu) ne daje natančnih rezultatov. Naši rezultati sicer kažejo, da mlajši otroci sicer češče menijo, *da bi mogli v pravljico, če bi bili izpolnjeni posebni pogoji*, kot starejši otroci, da pa nekako okrog 6/7 leta (*se pravi v »srednji starosti«* glede na populacijo, ki jo je obsegla raziskava) relativno pogosteje iščejo ovire lokalnega in časovnega izvora, vendar bi najbrže morali, če bi hoteli natančen odgovor na to vprašanje, študijo zasnovati longitudinalno: otroke, ki so na naše vprašanje, če bi bilo mogoče na obisk v pravljico, odgovorili, da bi bilo to brezpogojno mogoče, bi morali (verjetno v časovnih razmikih nekaj mesecev) spremljati, dokler ne bi dosegli 7. faze (faze, ko bi menili, da ne morejo v pravljico, ker je izmišljena). A ne glede na to, smo z rezultati raziskave zadovoljni, saj smo dokazali, da se sposobnost uporabe notranjih kriterijev za določanje meje med realnim in fantastičnim ne pojavi hipno - ampak **da se razvija**, ter to, **kako se razvija**. - Rezultati našega dela pa so dragoceni tudi zato, ker nam poznavanje procesa omogoča, da lahko (tudi oz. predvsem v okviru književne vzgoje v devetletki) ustvarimo ugodne (spodbudne) pogoje za ta razvoj.

4. O književni vzgoji v devetletki kot spodbudnem okolju za razvoj sposobnosti zaznavanja meje med realnostjo in domišljijo

Opazovanje učnega načrta za slovenščino v devetletki zelo hitro pokaže, da je del njegovih ciljev usmerjen tudi v poslušanje/gledanje, branje, pisanje in govorjenje medijskih besedil, pri čemer slednji komunikacijski dejavnosti nimata namena usposabljanje otrok za novinarski poklic, ampak služita v prvi vrsti razvijanju poglobljenega zaznavanja in razumevanja besedilnovrstnih značilnosti posameznih medijskih žanrov ter razumevanju in vrednotenju njihovih skritih (pogosto tudi manipulativnih) pomenov. Učni načrt za slovenščino je razdeljen na dve veliki poglavji: na poglavje o neumetnostni rabi jezika in na poglavje književne vzgoje (oz. analogno prvemu poglavju: umetnostne rabe jezika). In na prvi pogled se seveda zdi, da prvo izmed njiju nima kaj veliko skupnega z razvojem sposobnosti ločevanja tega, kaj je res in kaj ne. V okviru prvega poglavja otroci poslušajo/gledajo... tudi svoji starosti primerna poljudnoznanstvena besedila, povezana s temami, ki jih obravnavajo pri predmetu spoznavanje okolja – kar seveda pomeni, da je treba ta besedila in vse informacije v njih privzeti (asimilirati oz. akomodirati) v medijsko realni zbiralnik. A ni zmeraj tako: neumetnostna medijska besedila niso le poljudnoznanstvene oddaje o življenju živali in ne le izobraževalne oddaje kot Radovedni Taček, v njihov okvir spadajo tudi informativne oddaje in reklamna besedila. In ta seveda niso zmeraj »sama suha resnica«. Nasprotno: zrela sposobnost razumevanja in vrednotenja medijskih »informativnih« oddaj predvideva v prvi vrsti sposobnost prepoznavanja njihove (pogoste) manipulativne naravnosti, sposobnosti videti, kdaj so prikazani **le tisti koščki resnice**, ki sestavljeni v nov vzorec tvorijo neko novo resnico, ki pa ni več resnica, ampak je s pomočjo tovrstnega prijema postala ne-resnica. Še bolj aktualen je problem razvijanja sposobnosti odkrivanja manipulativne naravnosti reklamnih besedil, ki so v veliki meri naravnana prav na otroke. Vsak izmed nas odraslih ve, da imajo naročniki in avtorji reklamnih besedil »nek namen«: da nam prodajo kar največje količine svojega proizvoda, in vsakdo izmed nas ve tudi, da so v ta namen pripravljene reči (in pokazati) ter obljubiti karkoli, vsak izmed nas torej ve, da reklame »niso čisto res«, in vendar neredko podlegamo njihovemu skritemu sporočilu: *kupi, in s tem si boš kupil košček sreče, košček svojih sanj, ki jih ponazarjajo srečni ljudje v (na) reklamnih spotih in plakatih*. Če imamo težave z dešifriranjem manipulativnih učinkov reklam že odrasli, je toliko težje otrokom, ki imajo toliko manjše izkušnje in toliko manjše znanje/vedenje o svetu in o pravilih, po katerih ta deluje. Otroci so pogosto naslovniki reklamnih besedil – kar morda niti ni tako usodno, če pomislimo le na to, da reklamno besedilo oblikuje njihovo željo, kateri žvečilni gumi bi radi žvečili in katere koruzne kosmiče bi radi za zajtrk. A jedro problema ni v tem. Jedro problema je v otroški dojemljivosti za »skriti kurikulum reklamnih besedil« (Drame, 1995). To pa so uničujoča sporočila:

- *največja sreča je, če/ko nakupuješ,*
- *(z artiklom) si je mogoče **kupiti tudi srečo,***
- *imeti je več kot biti* (človek velja toliko, kolikor lahko v nakupovalnem vozičku odpelje iz nakupovalnega centra.)

Vse to pa seveda ni res (ali naj ne bi bilo res) – in zato je element spoznavanja, razumevanja in vrednotenja neumetnostnih (medijskih) besedil v okviru učnega načrta za slovenščino, *razvijanje sposobnosti za določanje meje med realnostjo in »domišljijo«*, z odbiranjem tistega, kar je treba uvrstiti v medijsko realni in tistega, kar je treba uvrstiti v medijsko domišljjski zbiralnik.

Še intenzivneje je z vprašanjem resničnosti in fikcije v kurikulumu za slovenščino povezana književna vzgoja. Ob branju kurikula bomo s tem v zvezi zagotovo najprej opazili decidirano izražene cilje: *»Otroci prepoznavajo za pravljico značilne književne osebe.*

Otroci razlikujejo fantastični in realistični dogajalni prostor.

Otroci razlikujejo med fantastičnim in realističnim književnim dogajanjem.

Otroci razlikujejo med pravličnim in realističnim proznim besedilom...«

Že tako bežno branje kaže na to, da je razvijanje otrokove sposobnosti razlikovanja realnega in fantastičnega pri književni vzgoji ena izmed pomembnejših tem. Pri tem velja povedati naslednje: realnost v literarnem besedilu je seveda kvazi realnost, saj je spoznavna komponenta literarnega besedila le ena izmed njegovih komponent. V njenem okviru gre za koščke resničnosti, ki jih avtor zloži v (svoji izpovedni intenci ustrezen) vzorec. In ta je lahko bolj ali manj podoben zunajbesedilni resničnosti: književno dogajanje lahko teče tako, da v njem veljajo zakonitosti realnega sveta (kamni, ki jih človek vrže v zrak, zmeraj padejo nazaj na zemljo in preproge služijo temu, da mame kregajo otroke, naj nehajo drobiti po njih piškote), lahko pa se avtor odloči drugače: dogajanje teče tako, da ga uravnavajo izmišljeni (fantastični), a v samem besedilu konsekventni zakoni (in kamen lahko postane čudežni kamen, vsesplošno priznana funkcija preprog pa je, da so relativno ceneno prevozno sredstvo).

V okviru književne vzgoje se torej ne ukvarjamo z ugotavljanjem, katero besedilo je »res« in katero »ni res«, ampak, katero besedilo deluje tako, da »bi bilo lahko tudi res« in katero besedilo ima tako dogajanje, da »nikakor ne bi bilo mogoče, da bi bilo res«. Ali, če se izrazimo z M. Schreier (Schreier 1998): v okviru književne vzgoje razvijamo ne le sposobnost uporabe notranjih kriterijev pri prepoznavanju fantastičnega v primeru, ko se prekrivata modaliteti ne-resničnega in ne-mogočega, ampak tudi sposobnost prepoznavanja fiktivnega in realističnega v primeru ko se prekrivata modaliteti ne-resnično, a možno in ko zahteva proces razvrščanja tudi uporabo t.i. zunanjih kriterijev.

Skladno s poznavanjem zakonitosti razvoja sposobnosti ločevanja realnega in fantastičnega tako v prvem triletju spodbujamo k zaznavanju, razumevanju in vrednotenju **formalnih in ključnih signalov**, značilnih za enodimenzionalno fantastično besedilo, v recepcijskem in produktivnem procesu spodbujamo otroke k opazovanju uvodne in zaključne pravlične fraze, za pravljico značilnega pripovednega tona, za pravljico značilnih književnih oseb, za pravljico značilnega dogajalnega loka, dvodelnih in trodelnih pravličnih dogajalnih zgradb, apriorne harmonije vseh realizacij, tega, da je rezultat dobrega in slabega v pravličnem besedilu zmeraj enak 0, kar pomeni, da (drugače kot v realnem življenju) vsakdo praviloma dobi toliko dobrega, kolikor je dobrega storil, in da je vsakdo, ki ni dober, za svojo ne-dobroto kruto kaznovan.

Vzporedno s spoznavanjem enodimenzionalnih domišljjskih besedil (kjer se prekrivata modaliteti ne-resnično in ne-mogoče), spoznavajo otroci realistična besedila, pri katerih teče dogajanje po enakih zakonitostih kot v njihovi zunajbesedilni resničnosti – torej besedila, v katerih se prekrivata modaliteti resnično in mogoče. Hkratno spoznavanje obeh vrst besedil že v prvem triletju naj bi (poleg drugega, seveda) ustvarilo tudi ugodne / spodbudne pogoje za usvajanje spretnosti rabe /uporabe t.i. notranjih kriterijev (o katerih govori Buckingham).

Nekoliko kasneje (a še zmeraj v prvem triletju) začnemo z otroki brati še fantastične pripovedi, v katerih imajo otroci priložnost opazovati književno dogajanje na dveh dogajalnih ravninah hkrati: na realni ravnini in na fantastični ravnini. V njih književne osebe prehajajo iz ene ravnine v drugo – vendar se tak prehod najpogosteje zgodi tako, da ga je mogoče razložiti z zakoni, ki veljajo v realnem svetu (in so veljavni tudi v bralčevi zunajbesedilni resničnosti). Književne osebe v teh literarnih delih (najpogosteje so to otroci), ki »živijo« del književnega dogajanja v fantastičnem svetu, lahko to storijo le zato, ker bodisi sanjajo, bodisi blodijo (ker so zelo bolne), lahko pa so le zelo globoko zatopljene v svet svoje igre ali dnevnega sanjarjenja.... Skratka, natanko opazovanje obeh dogajalnih ravni (pogosto ob koncu zgodbe) pokaže, da so bile pravzaprav ves čas na realni ravnini (v realnem dogajalnem prostor) in da so se na fantastično ravnino (v fantastični dogajalni prostor) preselile le v svojih mislih /domišljiji.

V drugem in tretjem triletju začnejo otroci pri književni vzgoji bolj poudarjeno razvijati tudi »rabo« zunanjih kriterijev za določanje, kaj je realno in kaj nerealno. Učni načrt usmerja njihovo pozornost k vprašanju tipa: *Zakaj kdo kaj stori* ali z drugimi besedami: k prepoznavanju verjetnostne motivacije literarnega besedila, nekoliko kasneje pa še v prepoznavanje psihološke in sociološke motivacije. Opazovanje znotrajliterarnih motivacijskih sistemov je mogoče videti tudi kot sosledje spodbudnih okoliščin za razvoj zunanjih kriterijev za določanje resničnosti in fikcije – tistih, ki jih s skupnim imenom označujemo s pojmom *socialna pričakovanja* in katerih najzahtevnejša skupina predvideva *razviti sposobnost psihološke ocene o tem, ali je socialna situacija v besedilu psihološko verjetna* (kar lahko oblikuje človekovo sodbo o tem, kaj je res in kaj najverjetneje ni, v primeru, ko socialna situacije v književnem besedilu presega človekovo zunajbesedilno socialno izkušnjo.

Tako oblikovan učni načrt za književno vzgojo zagotovo ustvarja vrsto ugodnih pogojev za razvoj otrokove sposobnosti zaznavanja meje med resničnostjo in fikcijo – in je v tem kontekstu ne le učni načrt za književno vzgojo ampak istočasno tudi medijska vzgoja.

LITERATURA

Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago.

Buckingham, D. (1993). *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Falmer Press.

Drame, I. (1995). Prijazno in privlačno do kritične presoje. V: Košir, M. (ured.), *Otrok in mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 76-84.

Gunter, B., McAleer, J.L. (1990). *Children and television: the one eyed monster?* London: Routledge.

Hawkins, R.P. (1977). The dimensional structure of children's perception of television reality. *Communication Research*, 4, 3, str 299-320.

Hederih, D. (1996). Objektivni testi kot indikatorji osebnostne strukture. Medsebojna povezanost različnih vidikov smisla za humor in njihova povezanost s strukturo osebnosti. Magistrsko delo, Maribor.

Hipfl, B. (1995). Televizija – vzrok za agresivnost?. V: Košir, M. (ured.), *Otrok in mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 43-52.

Hodge, B., Tripp, D. (1986). *Children and television: a semiotic approach*. Cambridge: Polity Press.

Kordigel, M. (1997). Razvoj sposobnosti zaznavanja komičnega. *Otrok in knjiga*, 24, št. 44, str. 51- 59.

Landwehr, J. (1992). Fiction oder Nichtfiction. Zum zweifelhaften Ort der Literatur zwischen Lüge, Schein und Wahrheit. V: Brackert, H., Stückrath, J, (ed.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbeck: Rowohlt, str. 491-504.

Luthar, B. (1995). Ponudba identitet na TV. V: Košir, M. (ured.), *Otrok in mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 27-36

McGhee, P.E. (1975). On the Cognitive Origins of Incogruity of Humor. *Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation*. V: McGhee P.E., J.H. Goldstein (ed.), *The Psychology of Humor*. New York 1972, str. 61-80.

McGhee, P.E. (1979) . *Humor; it's Origin and Development*. San Francisco

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York.

Schreier, M., Groeben, N. (1998). *Fact and Fiction: Where to Draw the Line?* Referat na VI. Biennial IGEL Conference. Utrecht, August 26.29.

Wolfenstein, M. (1954). *Children's Humor. A psychological analysis*. Glencoe, Illinois

IIIIIIIIIIIIIIIIITERATURA

Freud S.: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten. Frankfurt 1958.

Hederih D.: Objektivni testi kot indikatorji osebnostne strukture. Medsebojna povezanost različnih vidikov smisla za humor in njihova povezanost s strukturo osebnosti. Magistrsko delo, Maribor 1996.

Helmers H.: Sprache und Humor des Kindes. Stuttgart 1966.

Kris E.: Psihoanalitična istraživanja u umjetnosti. Beigrad 1970.

Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Ur. K. Doderer. Weinheim, Basel 1984.

Literatura. Ur. Janko Kos. Cankarjeva založva. Ljubljana 1977.

McGhee P.E.: On the Cognitive Origins of Incogruity of Humor. Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation. V: McGhee P.E., J.H. Goldstein: The Psychology of Humor. New York 1972. Str.61-80.

McGhee P.E.: Humor; it's Origin and Development. San Francisco 1979.

iiPregl S.: Geniji v kratkuh hlačah. Ljubljana 1983.

Schiller F.: Über naive und sentimentalische Dichtung. - V: Schillers Werke. Leipzig, Wien 1895. VIII zv.

Schopenhauer A.: Die Welt als Wille und Vorstellung. Zbrano delo. Wiesbaden 1949.

Schaeffer????????????????????????????????

Wolfenstein M.: Childres's Humor. A psihological analysis. Glencoe, Illinois 1954