

RAZPRAVE – ČLANKI

Igor Saksida
Pedagoška fakulteta
Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

KAJ JE MLADINSKA KNJIŽEVNOST? »Naivno« vprašanje z zapletenim odgovorom

Kaj je mladinska književnost – »naivno« vprašanje, na katerega pa odgovor ni preprost. Če nas prepričata tako »naivni« kot strokovni odgovor, da je to književnost za mladega bralca, še vedno ne bomo mogli mimo nekaterih dodatnih vprašanj, ki jih tak odgovor ponuja: če je nekaj za mlade, kako to, da je zanimivo tudi odraslim; če so za ta tip književnosti značilne nekatere (otroške, mladinske) teme, kako to, da govori tudi o drugih temah, ki celo odraslim veljajo za kompleksne ali prepovedane; če je delo za mlade, ali lahko njihovo razumevanje jemljemo kot edino možno in verodostojno, zato se vanj ne sme posegati? – Morda pa je prav, da tako preprosto vprašanje vzbuja več podvprašanj v labirintu opredeljevanja, predvsem pa razlaganja, vrednotenja in poučevanja mladinske književnosti: le tako se je namreč mogoče izogniti zapeljivemu prividu enega samega, dokončnega »odgovora«.

What is children's literature – a "naïve" question, not easy to answer. If we agree to both the answers – to the "naïve" as to the professional one – claiming this is literature for young readers, we still cannot bypass some additional questions, offered by such an answer: how come that something written for the young happens to be interesting for the adults as well; if this literature genre is characterized by some (children's, juvenile) topics, how come it also tackles other topics, regarded as complex or forbidden even by the adults; if a work is meant for the young, can their interpretation be taken as the only possible and credible one, not to be interfered with? Maybe it is only right for such a simple question to be triggering a number of subquestions in this labyrinth of categorizing, and – above all- interpreting, evaluating and teaching of children's literature. This is the only way to avoid the seductive illusion of one and the only final "answer"

Izhodišče javnega predavanja ob izvolitvi v naziv rednega profesorja ¹ – tj. vprašanje, kaj je mladinska književnost – se zdi na prvi pogled karseda naivno oz. kar preveč preprosto. Najprej zato, ker je odgovor mogoče najti v temeljni, »šolski« literarni teoriji, literarnovednem priročniku ali celo osnovnošolskem učbeniku.

¹ Igor Saksida je bil 12. 5. 2009 izvoljen v naziv **redni profesor za slovensko književnost**. Javno predavanje je bilo izvedeno 24. 9. 2009 na *Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*; slog in vsebina tega prispevka sta prilagojena okoliščinam premisleka (tj. javnemu nastopu) o vlogi visokošolskega mentorja branja mladinske književnosti.

Tako Kmeclova *Mala literarna teorija* opredeljuje otroško/mladinsko literaturo kot »posebn(o) književnost za posebnega (otroškega) bralca; to pomeni, da so vse njene prvine prilagojene sprejemnim zmogljivostim in zanimanju mladega, otroškega bralca« (Kmecl, 1976: 311) – avtor osvetljuje tudi nekaj funkcijsko-vsebinskih (npr. poučnost, igrivost, pravljичnost, pustolovščine) ter bralnorazvojnih potez mladinske oz. otroške književnosti, povsem aktualna pa so tudi njegova opozorila na naslovniško odprtost te književne zvrsti, saj se tudi odrasli bralec »prav rad in prav pogosto vrača k nji; podobno kakor se rad spominja srečnih otroških dni, mu je otroško književno besedilo oddih, razvedrilo, s svojo domišljjsko svoboda zabava« (prav tam: 318), v otroškem besedilu pa lahko vidi tudi »kakšen ozadnji pomen, ki je otroškemu bralcu skrit« (prav tam). Primerljiva, čeprav ožja, je tudi definicija v leksikonu *Literatura* (1984), ki pod oznako mladinska književnost uvršča »dela, ki so po problematiki, snovi in obliki primerna mladini različnih starostnih stopenj; delno lit. umetniškega značaja, delno zabavna, poučna in največkrat indirektno vzgojna, obenem hoče pri bralcih oblikovati umetnostni okus« (prav tam: 147). Razumevanje mladinske književnosti kot naslovniške zvrsti povzema celo učbenik za 6. razred osnovne šole, ko mladim – ob upoštevanju veljavnega učnega načrta (2002), tj. pojmovanj in poimenovanj književnih zvrsti in vrst v njem – predstavlja različne vrste realistične pripovedi: »Daljšim delom, ki so napisana v obliki pripovednega besedila in v katerih nastopajo otroci oziroma najstniki ter so namenjena mladim bralcem, pravimo **mladinska povest**.« (Kordigel idr., 2004: 57.)

Če bi torej skušali na novo pojasniti razločevalne lastnosti mladinske književnosti, bi nas že šestošolec, prav tako pa tudi splošno literarnoteoretično razgledan bralec, z nasmehom usmeril na eno od navedenih definicij, rekoč: Saj je povsem jasno – mladinsko književnost opredeljuje njen bralec, mladinska književnost je književnost za otroke in mladino. Če literarna teorija ne želi biti v nasprotju s zdravo pametjo hipotetičnega bralca (»nestrokovnjaka«), mu mora pri njegovi otroško andersenovski odkritosti prikimati; čeprav ob tem seveda lahko navaja dela, ki ob nastanku bodisi niso bila napisana kot mladinska ali pa so zaradi svojih vsebinsko-slogovnih lastnosti tako kompleksna, da je njihovo »mladinsko« razvozlanje manj verjetno. Primer prehajanja prvotno nemladinskega dela je opazil že Cervantes: »Moja knjiga je imela velik uspeh,« pravi Cervantes v drugem delu *Don Quijota*, »vsi jo berejo in kmalu ne bo več dežele, v kateri bi je ne prevedli. Predvsem pa jo čislajo paži. Ti se prerekajo o nji v predsobah svojih gospodarjev; komaj jo kateri od njih spusti iz rok, že seže po nji drugi paž in potlej se jamejo vsi na glas smejati.« Glasen smeh pažev – to je tisti hrup, ki poslej neugnano in že tri stoletja kar od začetka spremlja zgodbo o domiselnem hidalgu. (...) Tako si je torej Cervantes pred tremi stoletji pridobil v Španiji študente in paže, nato pa še vse otroke.« (Hazard, 1973: 54.) Toda ne le, da so se nekatere mladinske knjige »v času svojega dolgega življenja postarale do mladosti« (Zorn, 1981: 35), nekatere med njimi lahko bralcu povsem »odraslo ponagajajo« – primer slednjega je npr. fantastična pripoved Jožeta Snoja *Avtomoto mravlje*, ki »odstira pogled na že kar groteskno srhljivo podobo totalitarnega sistema, radikalne uniformiranosti, do kraja zavtomatiziranega in stehiniziranega, torej v vseh pomenih »razčlovečenega« sveta – pravo Orwellovo leto 1984 »v malem«« (Kobe, 1987: 134); ob tej Snojevi pripovedi marsikatera študentka mladinske književnosti (zaskrbljeno, tudi ogorčeno) pripomni, da je vse preveč grozljiva in tudi pretežka za mladega bralca (in opozori še na strašljive črno-bele ilustracije Melite Vovk). Podobno »preseganje

in dozorevanje« je značilno tudi za knjigi *Aličine dogodivščine v čudežni deželi* (1865) in *Alica v ogledalu* (1871), ki ju je pod psevdonimom Lewisa Carrolla napisal Ch. L. Dodgson: »Iz otroških sob sta se že zdavnaj preselili na univerze, kjer ju preučujejo kot klasiko književnosti nonsensa, znanstveniki v njiju iščejo potrditev svojih odgovorov na zapletena vprašanja o človeku in univerzumu, umetnike spodbujata k drznim eksperimentom in politiki si s paradoksalnimi citati iz njiju prizadevajo napraviti svoja stališča sprejemljivejša.« (Mohor, 2000: 68.) – S temi in drugimi dejstvi ter branji bi lahko teorija, interpretacija oz. kritika ohranila svoj položaj »večv(ri)ednosti« – toda »naivnežu«, ki se je o tem, kaj je mladinska književnost, poučil iz učbenika ali priročnika, bi bili zagotovo v pomoč podatki o branosti posameznih knjig (npr. o starosti bralcev, ki prebirajo pravljice Ele Peroci, poezijo Andreja Rozmana Roze, humorna besedila Primoža Suhodolčana) – nenazadnje pa tudi o tem, kaj v resnici radi berejo mladi (kar se vidi npr. iz glasovanja za Mojo najljubšo knjigo, ki so ga zasnovali Knjižnica Otona Županiča, Slovenska sekcija IBBY in Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, prim. Pogačar, 2009). In če literarne teorije ne bi prepričalo niti to, da mladi bralcu radi berejo (predvsem) mladinske knjige – da torej do njih vzpostavljajo ustrezne modele bralnega odziva – bi jo lahko prepričale morda še okoliščine nastanka književnega besedila, tj. sam način objav mladinskih besedil ter avtopoetiške izjave avtorjev. Ne glede na to, da besedilo samo po sebi – še posebej, če se za poskus izbere »mejna besedila« (taka, ki bi lahko nagovarjala otroškega in odraslega bralca) – ne more ponuditi odgovora na to, ali gre za mladinsko besedilo ali ne, je verjetno, da bo besedilo skupaj s knjižno opremo in objavo v mladinski oz. otroški zbirki vendarle delovalo tudi kot informacija o potencialnem in verjetnem bralcu. Četudi v poskusu opredelitve naslovnika besedila več kot polovica študentov mladinske književnosti trdi, da je pesem *Gobice* Tomaža Šalamuna *mladinsko* besedilo² – pa bi lahko sklepali, da bo malokdo med njimi, kljub »zastrtim sporočilom«, slikani-

² Zanimivi so rezultati ankete med študenti tretjega letnika enopredmetne ljubljanske slovenistike ter izrednimi študenti predšolske vzgoje (1. letnik). Na vprašalniku je bilo ob treh pesmih (Milan Dekleva: *Minljiv si kakor kafra*, zbirka *Alica v računalniku*; Tomaž Šalamun: *Gobice, IV*, zbirka *Poker*; in Milan Jesih: *V travo obrne se vrat, iz dima*, zbirka *Uran v urinu, gospodar!*) vprašanje: Katera od spodnjih pesmi je mladinska? Študentke in študentje so takole določili naslovnika pesmi:

Slovenistika (20 vprašalnikov):

Milan Dekleva: <i>Minljiv si kakor kafra</i>	Mladinska pesem: 2 10 %	Pesem za odrasle: 18 90 %
Tomaž Šalamun: <i>Gobice, IV</i>	Mladinska pesem: 13 65 %	Pesem za odrasle: 7 35 %
Milan Jesih: <i>V travo obrne se vrat, iz dima</i>	Mladinska pesem: 2 10 %	Pesem za odrasle: 18 90 %

Izredni študentje predšolske vzgoje (46 vprašalnikov):

Milan Dekleva: <i>Minljiv si kakor kafra</i>	Mladinska pesem: 29 63 %	Pesem za odrasle: 17 37 %
Tomaž Šalamun: <i>Gobice, IV</i>	Mladinska pesem: 27 59 %	Pesem za odrasle: 19 41 %
Milan Jesih: <i>V travo obrne se vrat, iz dima</i>	Mladinska pesem: 14 30 %	Pesem za odrasle: 32 70 %

ško pravljico Ele Peroci *Moj dežnik je lahko balon* (il. Marlenka Stupica) označil kot besedilo za odrasle. Ne le vsebina besedila (deklica Jelka kot glavna književna oseba, tematizacija njenega prekrška in prikaz domišljjskega potovanja), tudi likovna dopolnitev zgodbe ter objava v specializirani zbirki (Cicibanova knjižnica) so znaki, da je slikanica namenjena otroškemu branju (o slikaniških zbirkah prim. že Kobe, 1987: 51–69); slikanice pa seveda niso edina vrsta mladinske književnosti, ki že z uvrstitvijo v zbirko odraža naslovnika (npr. Najst, Zorenja – prim. tudi Lavrenčič Vrabec, Mlakar, 2008: 144–146). Morebiti bi se literarna teorija namrdnila nad metodo, da lahko knjigo označimo za otroško ali mladinsko že na podlagi njenega videza ali okoliščin objave (specializirane založbe, zbirke, uredništva) – a tem na videz obrobni podatkom, ki pa vendarle nakazujejo naslovnika, se pridružujejo tudi zapisi avtorjev besedil. Več mladinskih ustvarjalcev namreč v svojih razmišljanjih govori o komunikaciji med ustvarjalcem in otrokom; tako npr. Slavko Pregl (1980: 95) opredeljuje razmerje med ustvarjalcem in bralci kot pogovor: »Meni je veliko do teh pogovorov. Dokler jih imam in dokler so še kolikor toliko pristni, si upam pisati za otroke.« Podobne izvore svojega ustvarjanja za mlade očrta tudi Dim Zupan: otroci so zmožni »dojemati tudi zapletene strani življenja, zato jih nagovarjam kot sebi enake in to je tudi vodilo, ki ga prelivam na papir« (V: Golob, 1995: 301). Upoštevanje »otročnosti«, torej posebnosti neodraslega doživljanja in razumevanja sveta, odražajo tudi zapisi avtorjev, ki otroštvo razumejo kot vir ustvarjanja – tako že Dane Zajc (1981) piše: »Kadar hočem najti ravnovesje v sebi, se skušam povrniti v mirne, dolge prostore časa iz otroštva. Kadar hočem pisati, pišem ob tiktakanju časa iz svojega prvega zavedanja sveta. Samo otrok doživlja svet na način, ki je podoben doživljanju sveta tistega, ki piše pesmi.« (Prav tam: 16–17.) Podobno pojmovanje otroštva odražajo *Refleksije ob pisanju* Saše Vegri (1989): »Otrok mi s svojo neverjetno iskreno odprtostjo do sveta, ki ga prvič doživlja, vedno vzbuja radovednost in neko tiho komunikacijo z njim doživljam kot prijeten sporazum z nekaterimi svojimi lastnimi opažanji sveta.« (Prav tam: 175.) Pisanje mladinske književnosti torej izvira iz vzpostavljanja otroškega doživljanja stvarnosti, kar je tudi »komunikacijski most« med odraslim ustvarjalcem in otroškim naslovnikom – oboje je najbolj neposredno in poglobljeno v enem od temeljnih esejev o sodobni mladinski književnosti pojasnil Niko Grafenauer (1975), ko je na ozadju funkcije vzgojno-poučnih mladinskih besedil kot temeljno značilnost kvalitetne mladinske poezije (in njene sprejemljivosti za naslovnika) poudarjal tematsko in jezikovno igro. Tovrstno ustvarjalno in naslovniško specifiko ustvarjanja za mlade je izpostavil tudi v drugih esejih: opredeljuje jo kot »estetsko zavest, ki govori z besedami otroštva« (Niko Grafenauer, 1981: 66) ali kot »infantiliz(em), ki je prisoten v nas samih« (Grafenauer, 1991: 68). Podobne zaznave otročnosti v odraslem bi bilo mogoče najti tudi v avtopoetskih zapisih nekaterih drugih pesnikov, pripovednikov in dramatikov: Boris A. Novak: »Skozi jezikovno igro mi privre na dan ostanek lastnega otroštva. Igra z različnimi umetniškimi govoricami mi pomaga, da se otroku ne približujem »od zunaj« in »od zgoraj«, temveč »od znotraj«. Pesmi in igre za otroke morajo namreč temeljiti na igri samih otrok.« (V: Golob, 1991: 158.) In še misli Vlada Žabota: »Nekje v duši sem pravzaprav še zmeraj otrok – se pravi, da sem ohranil v sebi nekaj tistega magičnega, prvinskega, torej tisto čarobno moč, ki je dana vsakemu otroku in s katero je mogoče čisto zares čarati: (...)« (Prav tam: 308.)

A literarna teorija bi tovrstnim navedkom, ki odraslega pisca neposredno povezujejo bodisi z nagovarjanjem dejanskih mladih bralcev bodisi z njegovim doživljanjem otroškosti (kot dožemanja sveta ali spomina), hitro poiskala več »protinavedkov«, med katerimi so vredni pozornosti predvsem nekateri starejši, a tudi sodobni. Iz Brinarjeve kritiške zapuščine bi bil tako uporaben navedek: »Ker spadajo vsa literarna umetniška – torej tudi mladinska – dela v področje splošne literature, bi potemtakem ne potrebovali nikake posebne literature nalašč za mladino. Posebna panoga slovstva za mladino bi bila odveč; bodi to kakor koli, res je, da spisi, ki so namenjeni samo mladini ter sploh kot spisi prav nič ne zanimajo odraslih, nimajo nikake življenjske pravice.« (Brinar, 1905: 20.) Kljub temu da Josip Brinar presoja nekatera izbrana (mladinska) besedila in v svojih teoretičnih razmišljanjih razlaga tudi načela slogovne in vsebinske primernosti literature, ki naj bi jo brali otroci (kar bi seveda pomenilo, da se je zavedal posebnosti mladega bralca književnosti), bi njegovo trditev o neobstoju mladinske književnosti kdo morda lahko povezal s sodobnimi »zabrisi« meje med književnostjo za mladino in odrasle. Morda najbolj zgovorna in za namen tovrstnega »ukinjanja« mladinske književnosti kot posebne zvrsti umetniškega sporočanja uporabna sta dva novejša navedka; tako Kajetan Kovič (1977) zapiše, da »(p)isati poezijo ali literaturo za otroke ni nič drugega kot pisati poezijo ali literaturo nasploh« (prav tam: 24), Tone Pavček (1978) pa, da otroške poezije ni »nikoli ločeval od one druge, za tako imenovane odrasle« (prav tam: 351).³ – Sklicevanje na tovrstne navedke je sporno ne le zaradi tega, ker so iztrgani iz sobesedila – metaforičnost »preseganja meje« v njih avtorji namreč podrobno pojasnijo – ampak predvsem zaradi neupoštevanja širšega literarnega konteksta, v katerem se pojavljajo. Tako Brinar kot Kovič in Pavček namreč govorijo predvsem o kvaliteti, o izpovedni moči mladinske književnosti – njeno bistvo je namreč umetniškost, oz. kakor je zapisal kritik: »vsak spis, ki ga damo mladini, bodi **umetniško** delo« (Brinar, 1905: 20); to pomeni, da se tako mladinska kot nemladinska književnost povezuje na podlagi umetniške inovativnosti in prepričljivosti, iz česar izhaja tudi njena naslovniška odprtost – zanimiva je torej za otroka in za odraslega in ni reducirana, na podlagi neliterarnih kriterijev zasnovana književnost: »Podcenjevanje mladinske književnosti kot drugovrstne zvrsti, ki jo lahko piše vsak, je podcenjevanje literarnega dela nasploh.« (Kovič, 1977: 24.) Še najbolj jasno je to v času kritiškega delovanja Josipa Brinarja izrazil Oton Župančič (1911): »Resničen je tisti mnogo ponavljani izrek, da je iz slovstva za deco najboljše komaj dovolj dobro.« Če se meja med mladinsko in nemladinsko književnostjo sploh kje ukinja, se ukinja v vrednotenju njene umetniškosti, zato je kljub stališčem, da mladinske književnosti kot posebne zvrsti ni, mogoče trditi, da ta vendarle obstaja: je književnost za mladega bralca, ki ga kot naslovnika upošteva avtor, ko besedilo ustvarja; je književnost, ki jo je že na prvi pogled mogoče prepoznati po značilni podobi knjige ter drugih okoliščinah objave (npr. v posebnih zbirkah); je književnost, v kateri so opaznejše nekatere vsebinske prvine

³ Ob obeh navedkih beremo v prilogi časopisa *Večer* (23. 9. 2009), posvečeni *večernici* (nagradi Večera za otroško in mladinsko literaturo), podobne misli Bine Štampe Žmave (»Ko pišem, ne pišem za otroka. Pišem zase, brez vsake rezerve.«), Evalda Flisarja (»Zame je ciljna publika ena sama, ne definira je starost, ampak stopnja radovednosti in odprtosti duha.«) in Mateta Dolenca (»Otrok lahko bere zgodbo kot zabavno, odrasel pa jo najbrž razume drugače. Zato so te moje zgodbe vse malo za odrasle in malo za otroke. (...) Tudi jaz pišem zase. Za svojo otročjost. Ne sledim pravim otrokom, zato pa otroku, ki je v meni.«).

(npr. otroška kot glavna književna oseba v sodobni pravljici, najstniška pustolovska pripoved, izrazita jezikovna igra (npr. v izštevanki), dvodimenzionalnost besedilne stvarnosti v sodobni pravljичni igri ipd. – čeprav bi skorajda te značilnosti lahko zasledili tudi v besedilih za odrasle); in je književnost, ki jo je mogoče – kot vsako drugo vrsto umetniškega sporočanja – presojati le na podlagi meril umetniškosti in inovativnosti v okviru njenega razvoja; a ne glede na povezanost avtorja, besedila in bralca pri opredeljevanju mladinske književnosti bržkone drži, da nastaja in obstaja predvsem za bralca posebne vrste.

Ali so stališča literarne teorije res v nasprotju s povedanim? Niti ne: tudi sama teorija oz. esejistika se zavedata kompleksnosti »preproste« definicije te zvrsti na podlagi bralca; branje kot dejanje sporazumevanja (prim. Iser, 2001), ki povezuje (vsaj) »tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo« (Grosman, 2000: 13), namreč deluje v zapletenem součinkovanju avtorjevih sporočajskih namenov in (ideoloških) stališč tako do upovedenega kot do bralca (kot stvarnega ali ideološkega sooblikovalca umetnostnega sporočila), hkrati pa z bralčevo soudeležbo »v procesu linearnega opomenjanja in hkratnega prilajanja besedila« (Grosman, 1997: 18) dopušča najrazličnejše dograditve oz. interpretacije zapisanega. Zato ne more biti naključje, da je Peter Hunt (1990) v uvodu k zbirki esejev o mladinski književnosti zapisal: »Gre za književno zvrst, katere meje so zelo nejasne; ne da se je opredeliti s slogovnimi ali vsebinskimi značilnostmi besedila, njen prvotni naslovnik, tj. »otroški bralec«, pa je prav tako težko opredeljiv.« (Prav tam: 1.) Kljub temu pripisuje že v uvodnih poskusih opredelitve mladinske književnosti posebno mesto bralcu – celo pred avtorjevimi nameni ali samimi besedili; ob tem med raznovrstnimi esejji, ki osvetljujejo tako zgodovino kritiške misli kot posebne tematske sklope v povezavi z mladinsko književnostjo (npr. slikanica, bralna vzgoja mladega bralca) kot enega od temeljnih esejev označi besedilo Aidana Chambersa iz leta 1985, ki bralca omenja že v naslovu. Chambers razmišlja o mladinski književnosti tako, da vseskozi povezuje besedilo in bralca: »Dejstvo je, da so nekatera izrecno za otroke – njihovi avtorji so jih napisali za otroke – in da nekatere knjige, ki niso bile namenjene otrokom, vsebujejo lastnosti, ki otroke pritegnejo.« (Prav tam: 91.) Avtor v nadaljevanju svojega esejističnega razmišljanja izpostavi niz trditev, ki dajejo podlago za kritiški pristop k mladinskemu besedilu: ta splošna resnica, kot sam označuje omenjeno predpostavko, omogoča vzpostavitev »kritiške metode, ki bo upoštevala otroškega bralca; ki ga bo vključila in ne izključevala« (prav tam) – avtor nato prikaže prvine, ki naj bi jih upoštevala kritika mladinske književnosti: slog, perspektiva, stališča, prazna (nedoločna) mesta – povezovanje avtorja in otroškega implicitnega bralca se odraža npr. v potezi avtorjev, »da v središče pripovedi postavi otroka, ki iz svojega bistva vidi in doživlja vse« (prav tam: 98). Hkrati implicitnega bralca poveže s pojmovanjem književnosti kot sporočanja: »Menim, da je literatura vrsta komunikacije, način, kako se kaj pove.« (Prav tam: 1.) Povezanost implicitnega bralca, književnosti kot komunikacije, dejanskih bralcev ter posrednikov med njimi in besedili je smiselna posledica Chambersovih razmišljanj, saj taka teorija vodi k dejavnostim, »kako posredovati knjige bralcem tako, da posameznih knjig otroci ne bodo le bolj cenili, ampak jim bomo pomagali, da postanejo literarni bralci« (prav tam: 94). Teorijo implicitnega bralca postavlja na začetek svoje obsežne knjige o užitkih branja mladinske književnosti tudi Perry Nodelman – že zasnova knjige (razlage z izzivalnimi vprašanji za bralca) govori o tem, da je avtorju branje najprej in predvsem

dialog med bralci in besedili ter med bralci o besedilu, zato kot eno od osrednjih teorij za raziskovanje mladinske književnosti navede teorijo bralčevega odziva. V poglavju *Kako brati mladinsko književnost* nato preide k razmišljanju o razmerju med bralčevimi odzivi med branjem ter k opredelitvi: »Implicitni bralci mladinskih besedil so, zelo očitno, otroci.« (Nodelman, 1996: 18.) To pa seveda ne pomeni, da bi bili bralci mladinske književnosti *zgoj* otroci: avtor vseskozi poudarja dvojnega naslovnika mladinske književnosti, ki je ne glede na teorijo implicitnega bralca tudi odrasli – tako že na začetku predgovora k svoji monografiji spregovori o branju mladinske književnosti kot prijetnem doživetju za otroke in odrasle ter nadaljuje, da užitki branja mladinske književnosti izhajajo iz dialoga, tj. razmišljanja in soočenja mnenj o prebranem. Z dialoškostjo branja je povezan tretji, prav tako bistveni poudarek uvodnih razdelkov knjige: srečanje med bralcem in knjigo ni le bralni dogodek za odraslega in otroka, ampak se v njem lahko srečata oba; Nodelman tako pojasni temeljna namena svoje knjige: prvi temelji na predstavitvi strategij in kontekstov, ki odraslemu omogoča razumevanje mladinske književnosti in užitke ob branju, drugi pa je, da o strategijah in kontekstih lahko učijo tudi otroci – vse to Nodelman podrobneje razčleni v poglavju *Kako brati mladinsko književnost* (prav tam: 3–24). Teorija implicitnega bralca se tako povezuje s starejšimi in sodobnimi komunikacijsko-književnodidaktičnimi vidiki odgovora na vprašanje, kaj je mladinska književnost: kot povezavo med bralci različnih starosti jo, kadar gre za prepričljiva in poglobljena umetnostna besedila, razume John Rowe Townsend – take knjige »povezujejo generacije, starše in otroke, preteklost s sedanjostjo in prihodnostjo« (V: Hunt, 1990: 70). Posebej se komunikacijsko pojmovanje branja ter možnost razvijanja bralnih zmožnosti odraža tudi v najnovejših teoretičnih opredelitvah mladinske književnosti, ki jih predstavlja zbornik s pomenljivim naslovom *Children's Literature as Communication* (ur. Roger D. Sell, 2002) – poleg pojmovanja, da je književnost ena od oblik komunikacije, je namreč že v uvodnem poglavju zapisano, da je vloga literarnih strokovnjakov, kritikov in učiteljev tudi ta, da so posredniki »med avtorji ter starši ali učitelji dejanskih bralcev« (Sell, 2002: 3) mladinske književnosti. Raziskovanje besedila samega, podobe implicitnega bralca ter vrednostno-ideoloških predpostavk, ki tako podobo sooblikujejo, je torej v precejšnji meri omejeno, predvsem pa ne more ponuditi celovitega odgovora na vprašanje, kaj je mladinska književnost. Relevantna »podvprašanja« so vsaj še, kako jo bere dejanski bralec (otrok) – o tem je razmišljala že leta 1981 Margaret Meek (V: Hunt, 1990: 166–182) – ali, kako in zakaj je v njej mogoče videti celo heterogenost implicitnega bralca ter kako glede na to (morebitno) heterogenost deluje kot polje, »na katerem se srečajo mladi in starejši, tako da se starostne razlike postopoma zabrišejo. To je tudi temeljni smisel, zaradi katerega je mladinska književnost izobraževalna, saj otroke priteguje v širšo družbeno skupnost.« (Sell, 2002: 8). – Povezovanje (heterogenega) implicitnega bralca, stvarnega otroškega branja ter književnodidaktičnih vidikov raziskovanja mladinske književnosti se odraža tudi v temeljni strokovni literaturi na Slovenskem. Marjana Kobe je že v članku iz leta 1982 opozorila na smiselnost opredelitve tega žanra na podlagi bralca ter hkrati opozorila tudi na to, da je sprejemnik, »ta silno nestalna, izmuzljiva, specifično spreminjajoča se kategorija (...) konstanta vsakršnega teoretičnega obravnavanja mladinske književnosti« (Kobe, 1987: 10). Ob tem je opozorila na premike v vrednotenju te zvrsti (na zavzemanje za literarno kvaliteto besedil), hkrati pa v razmišljanju o osnovah študija mladinske

ske književnosti podčrtala tudi pomen oblikovanja kriterijev za njeno samostojno vrednotenje. Še več: študij naj bi bodočim učiteljem »vcepil v njihovo pedagoško zavest tudi vso pahljačo možnosti, ki jih ima kvalitetna mladinska knjiga s svojimi estetskimi, spoznavnim, etičnimi in drugimi kvalitetami ob stiku z mladim bralcem; biti pa mora tudi ustrezno posredovana.« (Prav tam: 25–26). Ob tem je v komparativistični monografiji raziskala starejše mladinsko slovstvo, »produkcijo, ki nedvoumno razodeva intencijo producenta oz. namembnost specifičnemu naslovniku« (Kobe, 2004: 15), v prvem slovenskem mladinskem časopisu *Vedež* – kar še dodatno, a teoriji implicitnega bralca vsekakor vzporedno, utemeljuje poimenovanje mladinske književnosti po njenem (najpogostejšem) bralcu. Posebno mesto v slovenski literarni vedi pa zavzemajo tudi recepcijsko-književnodidaktična strokovna besedila Metke Kordigel Aberšek (npr. 2008), ki šolsko branje postavljajo v čim bolj neavtoritativno, ustvarjalno, literarnoestetsko spodbudno okolje, v katerem poteka komunikacija med bralci in leposlovnimi besedili, upoštevajoč pomembno vlogo mentorja branja pri razvijanju bralne zmožnosti otrok.

Po pregledu nekaterih temeljnih literarnovednih pojmovanj (branja) mladinske književnosti bi bilo skorajda že mogoče reči, da je odgovor na vprašanje, kaj je mladinska književnost, vsaj očitno – in da ni tako zelo drugačen od odgovora »naivneža«: je književnost za implicitnega mladega oz. heterogenega bralca, ki jo berejo, zasebno ali v okviru različnih oblik vodenega branja (pri pouku, gibanjih za promocijo branja), mladi in tudi odrasli (Zanimivo bi bilo raziskati stvarne bralne odzive odraslih na mladinska besedila!), saj je kot književnost nasploh vzpostavljanje polja dialoga, tj. umetniške komunikacije med avtorjem in bralci ne le o vsebini besedila samega in podobi otroka v njem, ampak tudi o širšem družbenem kontekstu. – A zadeva vendarle ni tako preprosta: vprašanje kompleksnosti tako dvojnega naslovnika kot tudi vsebinskih in slogovnih potez mladinske književnosti (ki je predmet literarne interpretacije, tudi kritične), je izziv za **visokošolskega učitelja**, ki mentorsko vlogo spodbujevalca branja in kritičnega premisleka o prebranem iz leta v leto uresničuje pri delu s študenti – predvsem na pedagoški fakulteti. Kaj bodoči učitelji menijo o mladinski književnosti? Kako jo razumejo? Jo prepoznajo kot »svoje« berivo? Jo imajo za vsebinsko okrnjeno, zaznamovano s poučnostjo ali vzgojnostjo, idealiziranjem ali le z ugajanjem bralcu? Prisegajo na spontane odzive mladih kot edino možno avtentično (samotno) branje ali menijo, da je branje praviloma tudi priložnost za pogovor o besedilu? Kako presojujejo učinek književnosti na nedoraslega bralca? Menijo, da obstajajo teme, ki bi jih morali otrokom prikrivati, »zamolčati«? – Na začetku cikla predavanj v šolskem letu 2008/2009 sem študentkam in študentom prvega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani zastavil tri vprašanja (vrnili so mi 78 odgovorov nanje):

Na kratko opredelite (definirajte) pojem mladinska književnost. *Mladinska književnost je ...*

Ali v književnosti obstajajo teme, o katerih naj otroci ne bi brali? Katere so te teme in zakaj naj za otroke ne bi bile primerne?

Odgovore je mogoče povzeti s preglednico, ki zajema tudi primere odgovorov študentk in študentov na naslovno vprašanje ter njihove poglede na tematiko, primernost in funkcijo mladinske književnosti.

Na kratko opredelite (definirajte) pojem mladinska književnost. <i>Mladinska književnost je ...</i> Opredelitev mladinske književnosti:			
– na podlagi (implicitnega) bralca:		– z dodatnimi pojasnili:	
– za mlade bralce:	– drugo:	– vsebine (tudi vrstne oznake):	– primernosti razvojni stopnji bralca, pedagoški vidik:
55	19	15	11
Primeri: – za otroke in mladino; – namenjena in prilagojena otrokom; – za mlade; – za mladostnike, najstnike; – za mladino (10 – 15 let); – dela avtorjev, ki pišejo za mladino; – literatura, ki jo prebiramo mlajšim učencem; – književno delo, ki je namenjeno mladim bralcem; – književnost, namenjena otrokom in mladini, predvsem osnovnošolcem; – mladini (na razredni stopnji); – za otroke od vstopa v šolo do pubertete;	Primeri: – lahko jih berejo tudi odrasli; – za mladino in starejše; – učni predmet, kjer spoznavamo knjige na drugačen način, kot smo jih spoznavali, ko smo bili otroci; – obravnavamo dela za otroke in mladino; – nekatera dela so namenjena obojim: otrokom in odraslim; – namenjena je otrokom, mladini pa tudi odraslim, ki imajo v sebi malo otroške domišljije; – za otroke in mladino, ki jo berejo tudi starejše generacije, ker vsebuje »večne teme«; – namenjena mladini (OŠ, SŠ) in ljudem, ki se tako počutijo in jih zanimajo mladinske zgodbe; – za ljudi starostne dobe od 3–25 let; – književnost, v kateri vsak (tudi odrasel) uživa ob branju ter mu pomeni sprostitev in zburjanje nostalgčnih spominov; – od 20. stoletja naprej; – skupek literarnih del in pisateljev, ki svojo pozornost usmerjajo na mlajše bralce; – predmet, pri katerem se učimo mladinska dela pisateljev in pisateljevo življenje;	Primeri: – s tematikami za otroke in mladino; – o pravljicnih junakih, čudovitih deželah, neverjetnih dogodkih; – lažje razumljive in zanimive teme; – nerealistično dogajanje, vzgojne okoliščine, iz katerih naj bi se naučili lepšega vedenja; – so poučne, vsebujejo nek nauk; – pravljice, otroške pesmi, bajke in basni, – se dotika aktualnih tem in problematike; – dela so poučna, zabavna, namenjena ne le otroškemu razvedrilu, ampak tudi branju odraslih; – pravljice, primerne za otroke; – pravljice, pesmice, zgodbe s poučnim namenom ali za branje za prosti čas; – krajše, zanimive, preproste knjige največkrat s poučno vsebino; – pravljice, zgodbe, bajke, stripi; – romani; – je poučna in hkrati zabavna;	Primeri: – knjige so pisane tako, da jih otroci razumejo; – so primerne za otrokov razvoj in pripravo na kasnejšo »pravo« književnost; – teme, ki so mladim blizu in so jim aktualne; – otroke uči in jim razvija domišljijo; – razumljiva je mladim, obravnava teme, ki so mladim blizu; – jih učimo osnovne teorije mladinske književnosti; – napisana v takšnem jeziku, da je razumljiv otrokom; – teme, primerne za obravnavanje v šolah; – mlajši bralci ne morejo brati zahtevnejših del.

Ali v književnosti obstajajo teme, o katerih naj otroci ne bi brali? Katero so te teme in zakaj naj za otroke ne bi bile primerne?			
– da: 56 (in katere):	– pojasnilo (25) :	– ne: 18 (kratak opis takih tem):	– pojasnilo (14) :
<p>Primeri:</p> <ul style="list-style-type: none"> – opisovanje bojev; – poroke med sorodniki, pedofilija, posilstvo, umori; – spolnost, brutalno nasilje; – spolnost, marginalnost, smrt, zlorabe; – agresija, spolnost in še kaj; – spolnost, napadi, orožje; – nasilje; – pornografija, gospodarski problemi, politika, nazorno nasilje; – spolnost, nasilje; – erotične teme; – prostitucija, kanibalizem, posilstvo, nasilje; – nasilje, spolnost, droge; – o intimnosti, nasilju; – o zlorabah in različnih oblikah nasilja; – spolno nasilje; – politika; – kriminal; – alkoholizem; – opisi grozot, vojn, mučenj, holokavstov, spodbujanja k slabim vrednotam in slabemu načinu življenja; – umori, samomori; – odrasle teme (služba, finance); – homoseksualnost; 	<p>Primeri:</p> <ul style="list-style-type: none"> – spodbujajo nasilje; – so bolj kompleksne in potrebujejo zrejšega bralca; – se jih zavedamo odrasli; – ker otroci ne bi vsega razumeli; – vsaka vsebina ni primerna za vse starosti; – težke teme: politika, smrt – ne bi jih razumeli; – nekatere Grimmove pravljice; – spolno nadlegovanje (to je pri večini otrok tabu); – otrok ni treba obremenjevati z njimi že tako zgodaj; – take teme so namenjene odraslim; – otrokom so nerazumljive in so bolj primerne za odrasle; – ker o tem še ne vedo veliko, dobijo občutek, da je (nasilje) normalno, da smejo početi take stvari, imajo lahko nočne more; – so primerne za odrasle; – za take teme morajo biti zreli, da jih pravilno razumejo in da jih ne prizadenejo; – otroci morajo brati o lepih stvarih, da niso prizadeti in da si ustvarijo svoj sanjski svet v knjigah; – o politiki, o vojnah, o spolnosti naj otroci ne bi brali, vsaj v književnosti ne; 	<p>Primeri:</p> <ul style="list-style-type: none"> – nasilje, droge, alkohol, spolnost, spolne zlorabe; – ni več tabu tem; – revščina, spolnost; – tabu teme (seks, droge, ločitve ...) 	<p>Primeri:</p> <ul style="list-style-type: none"> – razumni starši jih bodo otroku razložili, kar je bolje, kot da to gleda na TV, internetu; – otroci si zapisane stvari drugače interpretirajo, lahko berejo vse, le da bi se lahko s starši/učitelji o tem tudi pogovorili; – otroci naj bi se z njimi seznanjali že v mladosti; – vse teme so prilagojene otrokom, prav je, da se z njimi seznanijo; – mislim, da bi lahko otroci brali o vseh temah, ki jih lahko razumejo in so življenjske; – vse teme so primerne, a treba jih je predstaviti na primeren način, da jih bodo razumeli; – vse teme so življenjske, o tem je dobro brati otrokom, saj so tako pripravljeni ne samo na dobro, ampak tudi na realno; – če so predstavljene na pravi način; – otroci se morajo seznaniti z vsemi temami, pojasnimo jim, kaj je prav in kaj ne; – dobro je, če se otroke čimprej seznanijo tudi z vsemi »grdotami« sveta, saj življenje ni le pravljica, kot uči večina mladinskih knjig; – te teme otroka tudi vzgajajo;

	<ul style="list-style-type: none"> – ni najbolje, da se s tem seznanjani že v zgodnjih letih, ker bi to lahko negativno vplivalo nanj, otrok posnema in lahko se zgodi, da se bo začel nasilno vesti; – otroci se z njimi poistovetijo; – pustijo na otrocih hude psihične posledice; – otroci to vzamejo kot samoumevno in tudi oni postanejo bolj nasilni; – teme prepoznavajo odrasli, otroci pa jih ne vidijo (spolnost); – se ne zanimajo za politiko in je ne razumejo; – dobijo napačne predstave o svetu, nekatere pojme si napačno interpretirajo; – nasilje, spolnost: dovolj ju je na TV in v resničnem svetu; – vplivale bi lahko na otrokovo mišljenje in obnašanje; – ki napeljujejo na spolnost, pedofilijo ipd.; – otroke bi s tem prestrašili; – so premladi, bolje je, da o tem najprej kaj izvejo doma; – zato, da čim dlje ohranijo otroško nedolžnost; – še vedno je tabu tema, ker večina oz. danes skoraj še vsi živijo z očetom in mamo; 		<ul style="list-style-type: none"> – ob manj primerni temi je potreben pogovor; – to je vsakdanjost in realno življenje. – Mislim, da so vse teme primerne za otroke, saj se z vsem srečujejo v vsakdanjem življenju in ne vidim razloga, zakaj o tem ne bi brali. Je pa pomembno, da se o tabu temah piše na primeren način, ki mladine ne bo prestrašil in jim bo samo pomagal razumeti današnji svet.
--	--	--	---

Kaj se da razbrati iz razmerij med odgovori in iz njih samih? Najprej to, da opredelitve mladinske književnosti, kot jih odražajo odgovori študentk in študentov, potrjujejo »očitnost« njene namembnosti oz. intencionalnosti (prim. Kobe, 2004: 15): prevladujejo predložne zveze »za otroke in mladino«, mestoma celo posebej pojasnjene z neposrednim avtorjevim namenom in posebnostmi te zvrsti (»namenjena in prilagojena otrokom«) ter pogosto tudi z okvirnimi bralnorazvoj-

nimi oznakami (»za otroke od vstopa v šolo do pubertete«) – posebej zanimiva je misel, iz katere bi lahko izpeljali zavedanje komunikacijskosti branja mladinske književnosti v šoli oz. ob stiku med bralci različnih starosti in besedilom (»literatura, ki jo prebiramo mlajšim učencem«). Odgovorov, ki mladinsko književnost razumejo v povezavi z mladim bralcem, je skoraj **trikrat več** kot ostalih odgovorov – ti poudarjajo predvsem njeno naslovniško dvojnost (»nekatera dela so namenjena obojim: otrokom in odraslim«) ter ob tem opozarjajo na podoživljanje otroštva, ki ga branje vzbuja v odraslem bralcu (»otroška domišljija«, »vzbujanje nostalgicnih spominov«). Posebej simpatično, morda celo navdihujoče, je razumevanje mladinske književnosti kot učnega predmeta – kak pripis je za visokošolskega učitelja lahko tudi svarilo pred neprimernim »podajanjem učne snovi« (»predmet, pri katerem se učimo mladinska dela pisateljev in pisateljivo življenj«). Dodatna pojasnila vključujejo vsebinske in vrstne oznake, v katerih prevladuje povezovanje te zvrsti s pravljičnim, neverjetnim, z razumljivostjo otroku, zabavnostjo, celo vzgojnostjo in poučnostjo (»je poučna in hkrati zabavna«). S temi pojasnili so tesno povezane tudi misli, ki odražajo zavest o književnodidaktičnem pomenu mladinske književnosti – tovrstna pojasnila neposredno vključujejo primernost bralčevi razvojni stopnji in književnim interesom (»teme, ki so mladim blizu in so jim aktualne«) ali pa neposredno omenjajo povezavo s književnim poukom (»teme, primerne za obravnavanje v šolah«). – Zagotovo vsebinska ter druga, predvsem bralnorazvojna, pojasnila osvetljujejo ali celo pojasnjujejo tudi presenetljivo visok delež odgovorov, da naj o nekaterih temah otroci ne bi brali – **trikrat več** je pritrdilnih kot nikalnih odgovorov na vprašanje, ali so teme, ki naj jih otroci ne bi spoznali! Med izrazito tabujskimi temami prevladujejo nasilje, spolnost in zlorabe – prav te teme pa tisti, ki menijo, da tabujskih tem ni, navajajo kot primerne tudi za mladega bralca. Pojasnil, zakaj naj o nekaterih temah otroci ne bi brali oz. zakaj naj bi vendarle jih, je bistveno manj kot navedb takih tem, razvrstiti pa jih je mogoče v naslednje skupine:

- sporočila spodbujajo neprimerno vedenje oz. odzive (»otrok posnema in lahko se zgodi, da se bo začel nasilno vesti, vplivale bi lahko na otrokovo mišljenje in obnašanje«);
- te teme so namenjene zrelemu bralcu (»teme prepoznavajo odrasli, otroci pa jih ne vidijo (spolnost)«, otroci jih ne razumejo (»otrok ni treba obremenjevati z njimi že tako zgodaj«);
- tudi tabujske teme je smiselno posredovati otrokom (»vse teme so življenjske, o tem je dobro brati otrokom, saj so tako pripravljeni ne samo na dobro, ampak tudi na realno«, a potreben je pogovor o njih in zavest o njihovem učinku na dožemanje stvarnega sveta (»razumni starši jih bodo otroku razložili, kar je bolje, kot da to gleda na TV, internetu«).

Nekaj odgovorov na vprašanje, ali so nekatere teme neprimerne za otroke, je tudi simpatično dvoumnih, npr: »Da, to so teme o nasilju, spolnosti. Tudi te teme so lahko primerne, saj otrok tako vidi, kaj je prav in kaj ne.«

Rezultati ankete so za mentorja branja, visokošolskega učitelja, »poučni in vzgojni«: videti je, da velika večina študentov, bodočih učiteljev, mladinsko književnost dojema predvsem kot bralni izziv za otroka, ki ga veže na bolj ali manj jasno razumevanje otroštva kot neproblematičnega, celo nostalgичnega časa, za katerega je primerna predvsem »lahkotna« vzgojnost in zatopljenost v nerealni, od stvarnosti odmaknjen »čas pravljič«. Tako dožemanje otroštva je ob dejstvu, da je

pojasnil, zakaj so nekatere teme za otroka neprimerne, opazno manj kot navedb omenjenih tem, pravzaprav »intuitivno« – zdi se, da odrasli, v tem primeru študentje, iz racionalno manj izrazljivih, zato pa predvsem vnaprejšnjih predpostavk o otroškem občutenju sveta otroški horizont pričakovanja omejujejo; to, kar ni v skladu z njihovim reduciranim pogledom na otroka kot bralca književnosti, je torej neprimerno. Morda ena od prvih nalog učitelja književnosti je torej, da ob delu s študenti vseskozi postavlja pod vprašaj **redukcijo otroškega dojemanja sveta**; primeri branj besedil s tabujskimi temami oz. besedami kažejo na to, da se otrok že zgodaj odziva tudi na provokativna sporočila, včasih celo tako, da jih »nadgradi« do skrajne stopnje. Odzivi vrtčevskih in otrok 1. triletja osnovne šole kažejo na to, da preprosto ne drži predpostavka o nedolžnosti, neosveščenosti in nemotiviranosti otroka za doživljanje tabijske ljudske zafrkljivke, v kateri bi lahko prepoznali tudi prvine tematizacije konflikta in upora zoper pravila estetskosti otroške pesmi (npr. *Gospod in gospa, Enci benci na kamenci* 3, ur. Roman Gašperin, Mladinska knjiga, 2007). Drugi, prav tako pomemben izziv za mentorja branja tako rekoč na vseh stopnjah dela z bralci je, da se glede na opredelitve namembnosti mladinske književnosti v pogovoru z bralci, predvsem pa v spodbujanju pogovora med bralcem in besedilom, razmišlja o sporočanjem namenu avtorja. Kakšna je v mladinski književnosti podoba otroštva in kako se razlikuje od z njo povezanih pričakovanj bralca? Kdaj in zakaj je kako književno besedilo fiktivni prikaz pustolovščin v bolj ali manj mimetičnem svetu realistične pripovedi in pustolovske zgodbe? Kakšna je funkcija tovrstnih besedil in ali je užitek zgodbe, formule in (tudi nekritične) identifikacije, ki je vpisan v zasnovano npr. napetih pripovedi o najstniških dogodivščinah kaj manj legitimen oz. upravičen od užitka jezikovne inovacije, komentiranja realnosti in dialoga z bralcem (prim. Nodeman, 1996) o(b) predpostavkah, da naj bi bila sleherno umetniško besedilo razumljivo in za bralca sprejemljivo na prvi pogled? Kako se v tem smislu skrajni primeri modernistične jezikovne igre zavestno poigravajo s pojmovanjem poezije kot logičnega besedila – pa naj gre za odraslega ali otroškega bralca – in kako besedilo kot tako zahteva bralčevo soudeležbo pri vzpostavljanju besedilnega sporočila? Pa seveda: Kako razumeti pojav obnavljanja mitskosti v sodobni književnosti – torej fantastike, ki ni »le« eksotični pravljичni svet junakov, preizkušenj in »pošastih« vseh vrst, ampak pogosto parabolični prikaz, model drugačnega, nesubjektivističnega doživljanja sveta in človeka v njem (npr. Marjan Tomšič: *Zgodbice o kačah*, 1996, Feri Lainšček: *Velecirkus Argo*, 1996)? In nenazadnje: Kako razumeti sodobno problemsko mladinsko književnost, ki prikazuje temne podobe odrasčanja, stiske in vprašanja, poraze in obupane klice otrok, ki jih odrasli svet praviloma ne vidi in ne sliši? Je tovrstna mladinska književnost res neprimerna za mlade, bolj stvar hrambe na (nedostopnih) knjižnih policah, saj otrok vendar ne zanima (in ne sme zanimati)? Najbrž bi težko pritrtili zadnjemu vprašanju. Nesprejemanje tabujskih tem, ki izhaja iz cenzorske drže – ta otroka torej postavlja v okvire »varnega«, neproblemskega branja, polnega domišljije in pravljичnosti (»zato, da čim dlje ohranijo otroško nedolžnost«) – je v nasprotju s samimi bralnimi interesi otrok: zanimivo je, da se je *Lažniva Suzi* (1997) Dese Muck uvrstila na šesto, *Distorzija* (2005) Dušana Dima pa na deveto mesto lestvice Moja najljubša knjiga 2009 – knjigi s problemskimi temami torej »konkurirata« značilnim humornim, pustolovskim in fantastičnim besedilom, tvorijo skupino prvih desetih najljubših knjig mladih bralcev (prim. Pogačar, 2009). Dejstvo, da se tabijske teme pojavljajo tudi

v slikanicah – nekatere med njimi so sicer svojevrstna provokacija za odraslega, zato so na seznamu prepovedanih knjig – (npr. Michael Willhoite: *Daddy's Room-mate*, 1990, prim. Nodelman, 1996: 99) – in da se v njih pojavljajo prav teme, ki jih študentje prepoznavajo kot najbolj problemske (npr. nasilje, vojna, spolnost, zlorabe), mentorju branja omogoča živo in ustvarjalno razpravo z bralci ne le o vsebini posameznih del, ampak predvsem o pogledih na to, kakšen je implicitni bralec, torej otrok v mladinskem besedilu (kot »tema in cilj«). Ob tem se zdi zelo problematična predvsem misel, da bi s skupnim branjem problemskih tem otroke kot naslovnike bodisi strašili bodisi spodbujali k neprimernemu vedenju (prim. tudi Nodelman, 1996: 73–88). Ne le da otrok do problemskih knjig oz. tabujskih tem lahko pride sam (če ga ne omeji cenzoričnost staršev oz. knjižničarjev) – in da se torej z nebranjem tabujskih besedil pri pouku tem, glede na bralne interese otrok, ne moremo izogniti (zgovorni so podatki o upoštevanju mnenj sošolcev pri izbiri leposlovja za priložnostno branje) – bolj prepričljiva se zdijo priporočila in ugotovitve, da »nevednost povzroči več škode kot znanje« (prav tam: 86). Prav pri pouku je namreč mogoče vodeno in osmišljeno presegati npr. nekritično identifikacijo bralca s književno osebo, njegovo nerazmišljujoče sprejemanje stališč literarne osebe: »Z nakazanimi možnostmi fantazijskega soočanja z različnimi osebami branje lahko pomembno vpliva na bralčevo doživetje samega sebe, na njegove občutke o samem sebi in tudi na njegova mnenja in čustva o drugih ljudeh ter na njihovo razumevanje. Razločevanje različnih možnih odnosov do pripovednih oseb pa prispeva tudi k razvoju bralčeve kritičnosti.« (Grosman, 2004: 142–143.) Tvrstno vrednotenje ravnania oseb, ki pri bralcu razvija kritičnost do njihovega ravnania ali celo vrednostnih stališč, je mogoče povezati tudi z drugimi plastmi besedila, tj. z jezikovnimi, tematskimi, medbesedilnimi in tudi ideološkimi »provokacijami«; torej pravzaprav s celotnim družbenim kontekstom, v katerega sta postavljena ne le posameznikovo branje, ampak književni pouk v celoti. V tem smislu se da razložiti tudi veliko zanimanje študentov za seminarsko obravnavanje tabujskih besedil; ta so, tako npr. poezija Andreja Rozmana Roze (*Rimanice za predgospodiče*, 1993), ne le priložnost za pogovor o »zaušnici«, ki jo bralcem namenjajo (ko postane grdo nenadoma lepo, skrito odkrito, prepovedano pa predmet pogovora), ampak tudi za razpravo o medvrstniških vplivih, pravih izražanja in ravnania, odzivih staršev, podobi sveta, s katero se v realnosti soočajo mladi itd. Če provokacija spodbudi pogovor med bralci, zlasti če gre za sicer molčeče skupine (dečki in njihovo navdušenje nad pesmijo *Vabilo na gravžev dan* v 3. razredu devetletke), potem je v pedagoškem procesu povsem upravičeno žrtvovati idealizirano podobo implicitnega bralca zato, da se vzpostavi dialog z realnim bralcem. – Šele preseganje in preoblikovanje apriornih predpostavk, celo stereotipov o naslovniku in branju mladinskega besedila odraslemu namreč omogoča, da zares bere mladinsko delo drugače kot otrok – ne da bi se »pomanjševal« do otroka ali besedila – še posebej, če gre za »učni predmet, kjer spoznavamo knjige na drugačen način, kot smo jih spoznavali, ko smo bili otroci«. Odrasli, ki se zaveda neizmernih izraznih možnosti tega področja besedne ustvarjalnosti, bo s kritičnim premislekom sprejel tudi besedila, ki se ne vključujejo v njegov »horizont pričakovanja«; bo »sobralec«, ki drugih ne omejuje, predvsem ne s svojo cenzoričnostjo; bo člen pedagoškega procesa, ki bo tudi s starši, s širšim okoljem znal vzpostavljati ustrezne pogoje, v katerih bo stekel pogovor med bralci in besedili. A zato je tre-

ba najprej vzeti knjigo v roke in brati, brati – brez omejevanj, zaščitniških drž in nepreverjenih »spoznanj« o zahtevnosti in primernosti izbranih mladinskih knjig.

Kaj je mladinska književnost – »naivno« vprašanje, na katerega pa odgovor zares ni preprost. Če nas prepričata tako »naivni« kot strokovni odgovor, da je to književnost za mladega bralca, še vedno ne bomo mogli mimo nekaterih dodatnih vprašanj, ki jih tak odgovor ponuja: če je nekaj za mlade, kako to, da je zanimivo tudi odraslim; če so za ta tip književnosti značilne nekatere (otroške, mladinske) teme, kako to, da govori tudi o drugih temah, ki celo odraslim veljajo za kompleksne ali prepovedane; če je delo za mlade, ali lahko njihovo razumevanje jemljemo kot edino možno in verodostojno, zato se vanj ne sme posegati? – Morda pa je prav, da tako preprosto vprašanje vzbuja več podvprašanj v labirintu opredeljevanja, predvsem pa razlaganja, vrednotenja in poučevanja mladinske književnosti: le tako se je namreč mogoče izogniti zapeljivemu prividu enega samega, dokončnega »odgovora« – in njegovih nešteti ponavljanj na predavanjih in izpitih. Je torej tudi naloga visokošolskega učitelja, da v svojem pedagoškem delu predvsem zastavlja, ne le na izpitih, čimbolj zanimiva vprašanja, na katera morda še sam ne pozna odgovorov? Bi lahko bila vprašanja celo pomembnejša od morebitnih odgovorov – in bi ga lahko na podlagi vprašanj študentke in študentje naučili o literaturi celo več kot on njih?

Navedenke

Josip Brinar, 1905: O slovstvu za mladino. *Pedagoški letopis*. 14–34.

Berta Golob, 1995: *Do zvezd in nazaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga).

Paul Hazard, 1973: *Knjige, otroci in odrasli ljudje*. Prevedel Božidar Borko. Ljubljana: Mladinska knjiga. (Otrok in knjiga, 2.)

Niko Grafenauer, 1975: Igra v pesništvu za otroke. *Otrok in knjiga* 2. (30–35)

Niko Grafenauer, 1991: Sodobna slovenska poezija za otroke. *Otrok in knjiga*, 31. (67–71)

Niko Grafenauer, 1981: Roža mogota. V: Dane Zajc: *Ta roža je zate*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica). (64–73)

Meta Grosman, 1997: Branje kot dejavna jezikovna raba; V: *Pouk branja z vidika prenove*. Ur. Meta Grosman. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (15–37)

Meta Grosman, 2000: Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ur. Milena Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (11–33)

Meta Grosman, 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Zbirka Beseda; 2004, 4).

Peter Hunt, 1990: *Children's Literature. The development of criticism*. London, New York : Routledge.

Wolfgang Iser, 2001: *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka*. Prevedel Alfred Leskovec. Ljubljana: Studia humanitatis (Studia humanitatis).

Marjana Kobe, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Otrok in knjiga).

Kobe, 2004: *Vedež in začetki posvetnega mladinskega slovstva na Slovenskem 1778–1850*. Maribor: Mariborska knjižnica, Revija Otrok in knjiga.

- Kajetan Kovič, 1977: Moj pogled na književnost za otroke. *Otrok in knjiga* 6. (24–26)
- Matjaž Kmecl, 1976: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Borec.
- Metka Kordigel, Vida Medved Udovič, Igor Saksida, 2004: *Sledi do davnih dni. Berilo za 5. razred osemletne in 6. razred devetletne osnovne šole*. Domžale: Izolit.
- Metka Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Darja Lavrenčič Vrabec, Ida Mlakar (ur.), 2008: *Polet nad črtasto pižamo ali pogum iz ptičje perspektive. Pregledni in priporočilni seznam mladinskih knjig iz leta 2007 po temah, zvrsteh in žanrih*. Ljubljana: Mestna knjižnica Ljubljana, Knjižnica Otona Župančiča.
- Literatura*, 1984: Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Miha Mohor, 2000: Aličine metamorfoze. V: Milan Dekleva: *Alica v računalniku*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Najst). (67–88)
- Perry Nodelman, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman.
- Tone Pavček, 1978: V: Branko Hofman, 1978: *Pogovori s slovenskimi pisatelji*. Ljubljana: Cankarjeva založba. (331–354)
- Tanja Pogačar, 2009: Moja naj knjiga 2009. *Otrok in knjiga* 74. (130–131)
- Slavko Pregl, 1980: Slavko Pregl o sebi. *Otrok in knjiga* 10. (95)
- Roger D. Sell, ured., 2002: *Children's literature as communication*. Amsterdam in Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Učni načrt*, 2002: *Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Aleksander Zorn: Za definicijo mladinske literature. *Otrok in knjiga* 13–14. (35–36)
- Oton Župančič, 1911: Oton Župančič o otroku in otroški književnosti. *Otrok in knjiga*, 7 (1978). (5–8)