

Metka Kordigel
Maribor

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE SPOSOBNOSTI V DOBI INTUITIVNE INTELIGENCE ali: Književna vzgoja v otroškem vrtcu

V okviru prenove pouka slovenščine v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu se kaže priložnost in možnost, da temeljiteje razmislimo tudi o upravičenosti, potrebnosti in smiselnosti sistematične literarne vzgoje v otroškem vrtcu. In če se odločimo, da delo z literarnimi besedili niti v najnežnejši otrokovi starosti v okviru institucionaliziranega vzgojno-varstvenega sistema ne more potekati stihijsko, nesistematično in prepuščeno bolj ali manj ugodnemu spletu okoliščin, se je treba vprašati, *kako* naj tako delo poteka in *h katerim ciljem* naj bo usmerjeno.

Slovenski prostor ne pozna literarne didaktike zgodnje (predšolske) literarne vzgoje, zato si moramo na tem mestu pomagati s književno didaktiko za razredno stopnjo osnovne šole, ki se edina spoprijema z didaktičnimi vprašanji v zvezi z mladimi bralci in mladinsko književnostjo. Ena temeljnih razlik med literarno didaktiko za razredno stopnjo in tisto za predmetno stopnjo osnovne šole je delež, ki ga namenjata ena in druga izobraževalnim, funkcionalnim in vzgojnim ciljem pouka književnosti. Didaktični koncept predvideva namreč za razredno stopnjo manjši obseg izobraževalnih ciljev in večji obseg funkcionalnih ciljev. Če napravimo analogni premik, za predšolsko literarno didaktiko potemtakem razmerja ne morejo biti obrnjena. Še več: logično se zdi, da je, čim manjši, mlajši, so otroci, tem manjši je delež izobraževalnih ciljev in tem večji delež funkcionalnih ciljev.¹

Funkcionalni cilj književne vzgoje je recepcijska sposobnost.

Iz te ugotovitve je mogoče izpeljati nekaj logičnih sklepov:

– Ker je funkcionalni cilj po naravi stvari tak, da ga je mogoče razvijati le s ponavljanjem neke aktivnosti – je mogoče tudi recepcijsko sposobnost razvijati le z branjem/poslušanjem literature in s sestavljanjem zmeraj novih besedilnih pomenov.

– Če je recepcijska sposobnost funkcionalni cilj, potem je logično, da je lahko bolj ali manj razvita. In če je lahko bolj ali manj razvita, pomeni, da jo je mogoče razvijati – tudi na predšolski stopnji!

Ko so raziskovalci literarnega branja začeli opazovati recepcijsko sposobnost, so njeno razvitost vrednotili glede na to, ali je bil bralec sposoben razviti bolj ali manj popoln / bolj ali manj pravičen besedilni pomen.

¹ O obsegu in vrsti vzgojnih ciljev v pričujočem prispevku ne bomo razmišljali. To je namreč posebna, kar dolga zgodba.

Pri tem so ugotavljali, da sestavljajo nespretni bralci (tisti z manj razvito recepcijsko sposobnostjo – h katerim so skorajda praviloma prištevali otroke) nepopolne ali napačne pomene zato, ker ne zaznavajo dovolj velikega števila besedilnih signalov, ki jih je za dešifriranje pomena vgradil v besedilo njegov avtor. Možnost razvijanja recepcijske sposobnosti pa so videli v metodičnem postopku, ki je zajemal tri korake:

1. otroci naj najprej povedo, kako so sami razumeli literarno besedilo
2. otroci naj primerjajo svoj pomen s tistim, ki so ga sestavili njihovi prijatelji, in tako ugotovijo, da so lahko pomeni različni
3. odrasli, ki poznajo »pravi besedilni pomen«, naj jih seznanijo s tem:
 - kakšen je ta »višji pomen literarnega besedila« in
 - kaj so spregledali,

da do pravega pomena niso prišli sami. Iz spoznanja, kako nepravilen je njihov pomen, naj bi otroci nato črpali motivacijo za zmeraj novo branje leposlovja in za sestavljanje »pravilnejših pomenov«.

Opisana metoda seveda ni bila preveč uspešna – še posebno pri mlajših otrocih ne – saj je spregledovala dejstvo, da seznanjanje s končnim rezultatom nikakor ni tako uspešno, kot če otroku pokažeš pot do njega. Zato se je pokazala potreba po natančnejšem in ustrežnejšem modelu razvijanja recepcijske sposobnosti.

Pri tem se je pokazalo zelo uporabna že opisana jezikoslovna delitev na

- predstavitevno,
- vplivanjsko,
- lepotno in

– metajezikovno funkcijo jezikovnih sredstev, saj se je enaka delitev ponujala tudi za vloge sprejemnikov v govornih situacijah, kjer se uporablja jezik v eni ali drugi od opisanih funkcij.

In tako so ugotovili, da se vlogi poslušalca /bralca v pragmatični govorni situaciji (govorni situaciji, kjer je jezik uporabljen v svoji predstavitveni in vplivanjski funkciji) in vloga poslušalca /bralca v recepcijski situaciji (kjer je jezik uporabljen pretežno v svoji lepotni funkciji) bistveno razlikujeta glede na to, katero strategijo za sestavljanje pomena (za razumevanje sporočenega) je treba uporabiti.

Bistveni element, po katerem se obe strategiji poslušanja /branja razlikujeta, je v načinu, **kako prihajamo do pomena**. Medtem ko v pragmatični govorni situaciji lahko sestavljamo informacije iz besedila po vrstnem redu, kakor se pojavljajo, jih seštevamo in nato na koncu vemo, kaj nam je hotel govorec povedati, pri recepcijski situaciji podoben postopek ni uporaben, zato se mora otrok za srečevanje z literaturo naučiti drugačnega.

V okviru literarne vzgoje nas seveda zanima prav ta drugi postopek, imenovan

strategija branja / poslušanja leposlovnih besedil

(torej tistih, pri katerih je jezik uporabljen v svoji lepotni funkciji). Kadar beremo literaturo, namreč ni dovolj, če le sestavljamo pomene posameznih povedi in jih nizamo drugega za drugim v pomensko celoto, saj se nam pogosto zgodi, da avtor na neki točki zasuče dogajanje tako, da se nam v tistem trenutku zazdi, da je vse, kar smo si ob literarnem delu mislili doslej, popolnoma narobe. In če nočemo, da nam bo literarno delo pred očmi razpadlo v množico nesmiselnih besed in ločil, če torej nočemo, da bo vse skupaj brez smisla, moramo sestaviti novi pomen.

In seveda se moramo iz dane situacije naučiti:

- da so vsi pomeni, ki jih sestavimo ob recepciji leposlovnega besedila le začasni (= hipotetični),
- da se lahko ob vsakem naslednjem besedilnem podatku znova sesujejo in
- da je mogoče dokončni (svoj = individualni) pomen sestaviti šele potem, ko smo do konca prebrali zadnje poglavje.

Najlepše se da vse skupaj ponazoriti z branjem kriminalnega romana. Vsakdo od nas, ki smo že kdaj brali (ali po televiziji, v kinu) gledali kakšno kriminalko, ve, kako kot recipienti ves čas ugibamo, kdo je lopov. In ne le to. V vsakem trenutku imamo razvito kakšno teorijo, katera izmed osumljenih oseb je storila zločin. In to svojo teorijo znamo tudi zagovarjati – tako, da naštejemo njene morebitne motive ali nekakšne dokaze, s katerimi utemeljimo svoj sum. Vendar pa nas dober avtor zmeraj znova speljuje na napačno sled tako, da postavlja pred nas vedno nove (besedilne) podatke o osumljenih osebah. Zdaj se zdi bolj verjetna ena, že v naslednji sceni (v naslednjem literarnem motivu) druga. In vsakič ko spremenimo mnenje o tem, katera literarna oseba je zločinec, zavrzemo svojo do sedaj veljavno »teorijo« in prevrednotimo vse, kar smo »o slučaju« izvedeli doslej, ter sestavimo novo. In tako naprej, vse do zadnjega poglavja, ko nam avtor (iz zornega kota detektiva) – ponavadi čisto proti koncu, pojasni, da je bila naša teorija povsem napačna, ter osvetli vse dogajanje s čisto presenetljivega zornega kota. Storilec je nekdo izmed tistih, ki jih skorajda nismo sumili. In odpovedali smo zato, ker smo prezrli kakšno malenkost, ki pa jo je detektiv seveda opazil.

Po istem postopku nastajajo pomeni zmeraj, kadar beremo literarno besedilo. Avtor nam nikoli ne podaja podatkov lepo zlagoma in po vrsti, kakor bi jih potrebovali. In zmeraj moramo sestavljati začasne (= hipotetične) pomenne in računati na to, da se nam utegnejo ob katerem od naslednjih besedilnih podatkov sesuti. V tem primeru moramo prevrednotiti vse, kar smo iz besedila razbrali doslej, in sestaviti nov (začasni) pomen.....vse dokler se ne dokopljemo do konca knjige, ko je tudi pomen dokončen in – *naš*.

Opisani postopek predstavlja temeljno značilnost strategije za poslušanje / branje leposlovja (=recepcijske strategije). In če pomislimo, kako se otroci strategije poslušanja v pragmatični govorni situaciji učijo že vse od rojstva in da začno recepcijsko strategijo odkrivati veliko kasneje – nekateri šele v vrtcu, postane zelo jasno, da je

razvijanje potrpežljivosti pri sestavljanju besedilnega pomena in uzaveščanje zakonitosti, kako lahko prezrti ali neupoštevani besedilni segment, ki popolnoma spremeni podobo besedilnega sveta,

prvi cilj književne vzgoje v okviru razvijanja recepcijske sposobnosti.

In kako naj že v vrtcu otroke usposabljammo za uporabo zgoraj omenjene strategije za poslušanje literarnega besedila? Kako naj otrokom pojasnimo, da je treba, tudi kadar se nam sesuje začasni besedilni pomen, vztrajati in sestaviti novega?

Nikakor ne tako, da bi iz tega delali kakršnokoli znanost in da bi kakorkoli komplicirali. Zelo pomembno je sicer, da vzgojiteljica ve, kako je s temi rečmi (na

teoretični ravni), zato, da bo razumela, kaj se v skupini pri branju literature dogaja, in kako naj se o literarnem besedilu z otroki pogovarja. Otroci pa bodo seveda do istih spoznanj prišli sami, če jih bo vzgojiteljica potrpežljivo poslušala, kako so sami razumeli besedilo, ki jim ga je prebrala. In potem bo vprašala še drugega otroka, kako vidi in razume isti del literarnega sveta. In ko bo ugotovila, da otroka razumeta isto besedilo (del besedila) na različen način, in seveda to, zaradi katerega prezrtega podatka sta sestavila različna pomena, bo lahko ta podatek izpostavila (kar pomeni: naredila bo tako, da bo usmerila pozornost otrok na prav *ta besedilni segment*). In ko jih bo potem spodbudila, naj povedo, kako vidijo isti del literarnega besedila sedaj, bodo otroci gotovo poročali o drugačnem pomenu.

Vse to si je seveda veliko lažje predstavljati, če si ogledamo konkreten primer.

Vzemimo zgodbo Polonce Kovač *B-zgodba*.

V njej se bober Brane in bober Boris prepirata za bonbon in se pri tem (kako bi drugače v *B-zgodbi*) borita in boksata in brcata. Pri tem pa ju razburjen opazuje bobrček Bojan. »Bil je strašno razburjen, kar obstal je in buljil v bitko. Ves čas je migal z brki in šepetal ,blazno, blazno‘«.

In nato se je zgodilo: »Iz razburjenosti je vtaknil bonbon v gobček in ga polizal.«

In sedaj vprašanje: Zakaj je bobrček Bojan polizal lepi beli bonbon?

– Ker je bil sladkosneden?

– Ker je imel bonbone rad?

– Ker sta bila bober Brane in bober Boris zaposlena s pretepanjem in ker torej nista utegnili paziti na bonbon, je bobrček Bojan izkoristil priložnost, ko ga nihče ni gledal, in je bonbon preprosto zmaknil?

– Ker jima je hotel nagajati?

– Ker ju je hotel poučiti o veljavnosti pregovora: »Kjer se prepirata dva, tretji dobiček ima«? Ju je torej hotel kaznovati, ker sta se za bonbon tepla, namesto da bi si ga pravično razdelila?

– Bonbona ni pojedel nalašč. Kar zgodilo se je, ker je bil razburjen?

Seveda je mogoče v zvezi z besedilom izoblikovati katerokoli izmed naštetih rešitev. Katero izmed njih bo oblikoval ta ali oni otrok, je odvisno od tega, iz kakšnega nagiba bi ravnal v podobni situaciji sam. Sladkosnedni otroci bodo verjetno menili, da ima bobrček Bojan verjetno zelo rad bonbone (posebno bele!). Nagajivi otroci, tisti, ki posebno radi kakšno ušpičijo, bodo menili, da je šlo preprosto za nagajivost. Tisti, ki radi brskajo po bratovih ali sestričnih predalih, kadar jih nihče ne opazuje, bodo verjetno oblikovali svoj prvi pomen v okviru miselnega sklopa: »priložnost dela tatu«. In tisti, ki so zaznali, da je bobrček Bojan »**razburjeno migal z brki**«, bodo rekli, da se je pač zgodilo nehote, ker je bil tako razburjen.

Zelo pomembno je, da vzgojiteljica posluša vse otroške pomene v zvezi z vprašanjem, ki ga je sprožila, in zelo pomembno je, da vsakogar, ki predstavi svoj pomen, vpraša, zakaj tako misli. In pri tem je seveda še najpomembnejše, da predstavljenih rešitev ne zavrača kot napačnih, ampak jih sprejema: »Ja, mogoče je bilo zato. Ampak mogoče pa je bilo še kaj drugega. Ima še kdo kakšen predlog? ... In zakaj misliš, da je bilo zato?...«

In kako usmeriti otroško pozornost na to, da je bil bobrček Bojan razburjen? Na besedilni podatek, ki ga bo verjetno spregledala večina otrok?

Tako, da otrokom še enkrat preberemo tisti del besedila, ki ga opisuje, kako razburjen spremlja borbo. In nato vprašamo otroke:

»Ali veste natanko, kaj pomeni ‚strašno razburjen‘?«

Večina otrok zelo dobro ve, kaj je to razburjenost, saj živi s starši, ki venomer nekam hitijo in morajo z njimi (na primer zjutraj v vrtec) hiteti tudi sami. Toda malokateri si lahko oblikuje konkretno predstavo in predvsem čustva, ki spremljajo zunanje dogajanje, zgolj s pomočjo besednega poimenovanja. Ker gre za pojem, lahko z gotovostjo predvidevamo, da bodo imeli otroci težave, če jim ne bomo pomagali tako, da bomo prednje postavili *eno izmed konkretnih, nazornih pojavnih oblik tega pojma*. Na primer:

»Otroci, ste že kdaj videli razburjenega človeka?

Predstavljajte si starejšega gospoda v tesno zavezanem plašču in s klobukom na glavi na avtobusni postaji. V mestu ima zelo važen sestanek. In čaka na avtobus. Avtobusa pa ni in ni. Gospod je razburjen.

Gregor, pokaži nam, kako hodi razburjeni gospod na postaji gor in dol!«

In potem Gregor s sklenjenimi rokami na hrbtu koraka po igralnici sem in tja.

Otroke spodbujamo, naj Gregorju povedo, kaj še počne razburjeni gospod. Npr.: nestrpnost gleda na uro, se nagiba na cesto, da bi videl, če morda avtobus že pride, spet gleda na uro, si razburjeno pogladi čelo...

Bolj ko Gregor z gibi ponazarja razburjenega gospoda, večja je verjetnost, da bo katera izmed kretenj otroke spomnila, ob kateri priložnosti so že videli človeka, ki se tako vede – in potem jim bo tudi jasno, kaj pomeni beseda razburjen: da človek nekatere reči počne, ne da bi natančno vedel, kaj dela: grize si nohte, nervozno gloda svoje kitke, živčno žveči žvečilni gumi, ob napetem filmu nervozno hrustlja čips....

Tako usmerjena pozornost otrok na besedilni podatek, da je bil bobrček Bojan razburjen, ko je vzel v roke beli bonbon, seveda zruši vse dotlej sestavljene besedilne pomene v zvezi s tem. Naenkrat namreč postane jasno, da je vse skupaj splet okoliščin in da Bojan bonbona ni pojedel nalašč.

Kaj se je torej zgodilo?

– Otroci so, ne da bi jim gotovo končno rešitev vsiljevali od zunaj, korigirali svoj prvotni pomen.

– S tem pa so se za korak približali spoznanju, da je pri poslušanju literature pač tako, da je včasih treba pomen popraviti, in da sečasni pomen spremeni v stalnega šele potem, ko zgodbo, pravljico, pesem preberemo do konca.

Zavest, da so vsi pomeni, ki jih sestavimo ob recepciji leposlovnega besedila, lečasni, da se lahko ob vsakem naslednjem besedilnem podatku znova sesujejo in da je mogoče dokončni pomen sestaviti šele potem, ko smo do konca prebrali zadnje poglavje, pa ni edina sestavina recepcijske sposobnosti.

Recepcijska sposobnost, o kateri so včasih razmišljali kot o celoti, je namreč sestavljena iz vrste sposobnosti, ki bi jih pri majhnem otroku lahko razdelili na tri skupine: na

sposobnost odkrivanja vrat za identifikacijo, sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu,

sposobnost domišljjskega sooblikovanja literarnega sveta,

in kot rezultat:

spodobnost sestavljanja individualnega besedilnega pomena.

Spodobnost odkrivanja »vrat za identifikacijo«

Vsakdo izmed nas pozna situacijo, ko sedi s knjigo v roki ali ko sedi pred televizorjem in gleda film. Ob tem se zalotimo, da nas je v napeti situaciji strah in smo za usodo literarne (filmske) osebe močno zaskrbljeni. Toda če natanko premislimo, nas ni strah, nismo zaskrbljeni za vse osebe enako – ene so brez dvoma deležne naše večje naklonjenosti kot druge – in resnično skrb posvečamo pravzaprav le eni sami – tisti naši, tisti, ki smo si jo izbrali za svojo, ker je še najbolj taka, kakršni bi bili radi sami, ker doživlja reči, ki bi jih radi doživeli, ker ima probleme, s kakršnimi se srečujemo v svojem življenju – ali ker se »njeno življenje« kakorkoli prekriva z našim življenjem.

Opisanemu pojavu se v strokovnem jeziku reče *identifikacija* z literarno oz. filmsko osebo. Gre za pojav, pri katerem se gledalec / bralec za čas, ko traja recepcijska situacija, v mislih preseli iz svojega realnega življenja v nek fiktivni, nerealni, v našem primeru literarni svet. Vendar ne kar tako (v literarni prostor, kjer bi kot tretji, neprizadeti opazovalec spremljal, kaj počno literarne osebe). Bralčeva vpletenost v literarno dogajanje je namreč veliko intenzivnejša, saj se v mislih prestavi v eno izmed (ponavadi glavnih) literarnih oseb. Tako potopljen vanjo nato neposredno sooblikuje literarno dogajanje in se nanj čustveno odziva. Zlitost (identifikacija) z izbrano literarno osebo je celo tako intenzivna, da lahko mirno trdimo, da je fiktivni svet za bralca resničnejši kot njegova realna okolica. Bralec se namreč čustveno – in do neke mere fizično – odziva na domišljjski svet literarnega ali filmskega dogajanja. Če se mu v literarnem svetu zgodi kaj smešnega, se zasmee, če je njegovo literarno osebo groza, ga oblije kurja polt in pospeši se mu srčni utrip, in če se ji zgodi kaj ganljivega, se na to odziva s solzami. In vse to kljub temu, da v njegovi neposredni realnosti ni nič smešnega, nič grozljivega in nič ganljivega.

Identifikacija z literarno osebo je (psihološki) mehanizem, preko katerega je vpletenost v literarno dogajanje najneposrednejša in zato doživetje še posebej intenzivno. Veda o branju leposlovja ugotavlja, da je za večino bralcev to sploh edini ključ do literarnoesteskega doživetja. Brez dvoma pa je identifikacija z literarno osebo pogoj za vstop v literarni svet pri mladem bralcu – še posebno tistem v predšolski dobi. Otrokov razvoj je namreč v tem obdobju prepojen z egocentrizmom, ki pogojuje vse njegovo ravnanje in določa tudi njegove interese. Preprosto bi bilo mogoče reči, da se otrok v egocentrični fazi svojega razvoja težko zanima za kaj drugega kot zase. To pa seveda pomeni, da bo literaturi lahko posvetil svojo pozornost le, če bo ugotovil, da ima besedilo kakšno zvezo z njim samim. Iz tega izhaja naslednja naloga književne vzgoje v vrtcu:

otroku pomagati do spoznanja, da bo v literarnem besedilu srečal sebe.

To lahko dosežemo na dva načina:

- da izberemo za branje tako mladinsko literaturo, ki je primerna stopnji otrokovega bralnega razvoja, literaturo torej, za katero predvidevamo, da bo ustrezala tako njegovim čustvenim potrebam, kot tudi stopnji njegovega spoznavnega, jezikovnega in socialnega razvoja; in
- da pomagamo otroku najti vrata za identifikacijo.

In kaj so vrata za identifikacijo?

Rekli smo, da kot bralci ne čutimo do vseh literarnih oseb enako, da smo enim bolj naklonjeni kot drugim, da se lahko identificiramo le z eno izmed njih. Proces izbiranja kandidata za identifikacijo poteka po kriteriju večje ali manjše enakosti oz. podobnosti med bralcem in literarnimi osebami.

Bralec torej išče tisto literarno osebo, katere

- zunanja podoba,
- življenjske okoliščine,
- problemi, s katerimi se spopada,
- značajske lastnosti,
- želje,
- socialna situacija,
- psihološke stiske

lahko prepozna kot svoje ali kot svojim podobne. *To enakost oz. podobnost med bralcem in za identifikacijo izbrano literarno osebo imenujemo vrata za identifikacijo, saj predstavlja tisti del pomenskega polja besedila, preko katerega bralec vstopa v literarni svet, se (za čas trajanja literarnoestetskega doživetja) potopi vanj in postane del njegovega dogajanja.*

Kako pomagamo najti otroku vrata za identifikacijo?

Napačno in verjetno brezuspešno bi bilo, če bi otrokom neposredno pokazali, kje v literarnem besedilu so vrata za identifikacijo. Najprej bi to seveda pomenilo, da mu posredujemo rešitev za problem in da ga ne usposabljammo za samo reševanje problema (kar je pri funkcionalnih ciljih praviloma narobe!), in potem bi to seveda pomenilo, da kot »pedagoška oseba« določamo, s katero izmed literarnih oseb bi se naj otrok identificiral. Rekli pa smo, da je izbira identifikacijske figure stvar vsakokratne recepcije sproti in da to izbiro opravi vsak bralec sam.

Toda v fazi priprave na literarnoestetsko doživetje lahko vendarle usmerimo otrokovo pozornost (oziroma bolje rečeno otroške pozornosti, ker v vrtcu pač največkrat delamo s skupino), na tiste segmente iz njihovega življenja, za katere predvidevamo, da bodo sestavni del polja enakosti med otrokom in literarnim besedilom in jih bo torej otrok lahko uporabil kot vrata za identifikacijo.

In tako se lahko v fazi senzibilizacije na branje literarnega besedila osredotočamo na:

A

Usmerjanje otrokove pozornosti na njegovo lastno **zunanjo podobo**, kadar jim želimo brati npr. Grafeuerjevo pesem *Pedenjped* iz istoimenske zbirke in vemo, da se bo otrok v njej srečal s podobo samega sebe, s podobo majhnega »pedenj-otroka«, takega, ki mu štrlijo lasje na vse strani, takega z velikanskim kosom pogače v rokah in predvsem takega, ki mu rad zaide v nos kazalec.

B

Otroško pozornost usmerjamo na realne **življenjske okoliščine**, kadar predvidevamo, da so te enake ali močno podobne tistim v literarnem besedilu. Tako lahko z otroki govorimo o njihovih izkušnjah v zvezi z odhajanjem spat, ali se lahko, še bolje, z njimi igramo odhajanje v posteljo, dajanje spat medvedkov in punčk, petje uspavank, večerno poslavljanje od mame, ugašanje luči. S tem jih bomo namreč predstavili v razpoloženje, kakršno je v pesmi *Uspavanka*, kjer Pedenjped

»V pedenjpostelji leži,
rjuho vleče na oči.«

Na ta način bomo otrokom omogočili tudi prepoznavanje v pesmi upovedenega razpoloženja kot svojega in odkritje, da je Pedenjpedovo potovanje za devet gora pravzaprav njihovo popotovanje v deželo sanj – skratka pomagali jim bomo odkriti vrata za identifikacijo.

C

Otrokovo pozornost je dobro usmeriti na **probleme, s katerimi se spopada v realnem življenju**, kadar se namenimo brati tako besedilo, ki govori o tem, kako se v literarnem besedilu interesi otroške literarne osebe križajo z interesi njegove okolice. Kadar pripravljamo otroke npr. na branje Grafenauerjeve pesmi *Slikar*, je dobro, da jim (ali z metodo igre vlog ali z metodo pridobivanja problema) v spomin priključimo tiste koščke njihovega življenja, kjer se njihovi interesi, hotenja križajo z zahtevami njihovih mam in očetov. Naloga take motivacije je v ustvarjanju razpoloženja, enakega tistemu, ko odrasli otroka zalotijo pri kršenju prepovedi in visi v zraku napeto pričakovanje, kakšna bo tokrat kazen. (Kajti to, da je kazen nujna, je za otroka v predšolski dobi nesporno). Otroci, ki so ravnokar v mislih podoživeli interesni konflikt v svoji družini, bodo namreč brez težav smuknili v Pedenjpedovo kožo in z užitkom sodelovali, ko bo Pedenjped na steno risal:

»pedenjočka, pedenjmemo,
zraven njiju pa, seveda,
višjega za celo ramo,
tudi sebe, Pedenjpeda«

potem pa s kar največjo čustveno prizadetostjo in s kar največjim razumevanjem podoživljali, njegovo sprejemanje več kot pravične kazni:

»Očka mnenja ne prikriva:
nič kaj vseč mu ni razstava.

Prav veliko ne preudarja,
kratek je in jedrat.
Samozvanega slikarja
pri tej priči pošlje spat.«

Opozarjanje na vrata za identifikacijo, kadar gre za probleme, s katerimi se otrok spopada v realnem življenju, postane še zanimivejše, če povemo, da H. E. Giehl, eden najvidnejših raziskovalcev mladega bralca, meni, da je ugotovitev, kako morajo tudi drugi Perčki pojesti vse od kraja, se umivati in početi podobne neprijetne reči, za tri-, štiriletnega otroka eden najpomembnejših virov literarno-estetskega užitka.

Č

Otrokovo pozornost lahko usmerimo na to, da je ena izmed **značajskih lastnosti literarne osebe** zelo podobna eni od njegovih značajskih lastnosti.

Skorajda za vsakega otroka velja, da se takoj, ko zleze iz plenice, zelo pogumno loti samostojnega reševanja problemov. Tudi tistih, ki jim nikakor še ni kos. Otrok hoče jesti sam, čeprav sprva pristane več hrane na prtju kot v ustih, otrok se hoče oblačiti sam, čeprav se mami zjutraj mudi in taka procedura traja veliko predolgo, otrok hoče v trgovini sam zlagati s police v voziček (in zato imajo pametni trgovci zanj pripravljene »otroške nakupovalne vozičke«)... Skratka, otrok hoče vse sam. Ta lastnost predstavlja zelo pogosto vrata za identifikacijo v literarno besedilo. Tako na primer v Grafenauerjevi pesmi *Sam*, kjer se Pedenjped sam oblači, sam počeše, sam se umiva, sam si čisti celo čevlje, a mora na koncu vendarle priznati, da nečesa še ne zmore: ne zna si obrisati noska. Čisto drugače je v Pavčkovi pesmi *Pogumna Lenka*. Tudi tukaj je za glavno literarno osebo zelo pomembno, da zmore vse sama. Tudi tako težavne reči, kot je samostojen obisk babice, h kateri je treba skozi najgostejši ljubljanski prometni vrvež in pri tem:

*»to kajpak se ve,
vlekel je ni kak stric za roke!«*

D

Zelo pogosto predstavljajo vrata za identifikacijo **otrokove želje**, ki jih v realnem življenju ne more uresničiti ali jih lahko uresniči zelo redko. Komajda bi bilo mogoče najti otroka, ki ne ljubi luž. In redkokdo ima babico ali teto, ki se z njim ob deževnem dnevu obleče v pelerino in gumjaste škornje ter preživi popoldne tako, da skupaj tackata po lužah. Večina otrok je za skok (ali padec) v lužo deležna vsaj velike mamine nejevolje in vzdihovanja, saj: »...je zdaj otroka treba spet preobleči«. Tako jim seveda ne preostane drugega, kot da skozi vrata za identifikacijo smuknejo v literarno lužo Neže Maurer, ki nima v pesmi *Tri luže* pred lužami nikakršnih zadržkov:

*»--- v prvi luži žabica,
v drugi luži račkica,
v tretji luži sem pa jaz –
vsi kričimo na ves glas.«*

In seveda je potem tukaj še želja, da bi bil svet vsaj enkrat urejen tako, da bi si lahko človek izpolnil vse želje. Da bi si lahko uredil svoje Pedenjcarstvo in v njem odredil, da ne smejo njegovi prebivalci ves dan početi nič drugega kot peči slaščice, kuhati pudinge, delati bonbone, mešati sladolede za svojega pedenjcarja. (Grafenauer: *Sladkosned*) Ali še bolje: da bi bil svet urejen tako, da bi bil enkrat (*»kar en dan«*) tak dan,

*»--- ko bo očka majhen,
ko bo majhen in poreden*

*ves polulan,
sladkosneden....«*

Ta dan bo namreč Vid sedel za volan in posadil očka na zadnji(!) sedež. In potem bo hupal in zavijal. In očku bo rekel, da je pacon in sladkosnedež. In potem ga bo – kot krono vsega – poslal še spat. (Snoj: *Enkrat, ko bo očka majhen*)

Igranje igre Kaj bi bilo, če... in upovedovanje najskritejših želja, ki bi si jih lahko človek izpolnil v takem svetu, kjer bi bil najvišji zakon ZAKON MOJIH ŽELJA, je odlična priprava otrok na iskanje vrat za identifikacijo, kadar menimo, da bodo to funkcijo opravljale želje, ki jih bo otrok v literarnem delu prepoznaval kot svoje.

E

Vlogo vrat za identifikacijo lahko predstavlja tudi **enakost med otrokovo socialno situacijo in socialno situacijo literarnega otroka.**

Otrok prepozna v pesniških mamah svojo mamo in v pesniških očetih svojega očka:

*»Naš očka si včasih,
da mami ustreže,
predpasnik priveže,
posodo pomije –
in če kaj razbije,
v predpasnik zavije
pa skrije...«*

(Meta Rainer: *Predpasnik*)

Literarne družine so namreč zelo pogosto čisto podobne bralčevim družinam. In tako se seveda v pesmici – kot v pravem življenju natančno ve »*Zakaj imamo babico?*

*Zaradi očeta in mame:
da nas k sebi vzame,
kadar ju ni doma.«*

(Miroslav Košuta: *O babici in dedku*)

In očka je ves tak, kot ga je mogoče videti pogreznjenega v naslanjač sredi domače dnevne sobe:

*»Očka moj je ves zaspan,
ne ponoči, že čez dan,
ko zvečer brez reda
še televizijo gleda.«*

(Bojan Pisk: *Zaspani očka*)

Skratka: če nam upe v motivaciji za branje literarnega besedila razbiti kliše o tem, kako »mama kuha kosilo, pere perilo in kadar sem bolan mi skuha čaj«, kliše, ki ga otroci ponavadi uporabljajo, kadar jim rečemo, naj nam povedo kaj o svoji mami, če nam uspe izbrskati iz otroških glav prave sličice iz njihovega družinskega življenja, bo otrok zlahka prepoznal podobnost svojega socialnega okolja in socialnega okolja literarnega otroka in to podobnost uporabil kot vrata za identifikacijo.

F

Zelo pogosta tema v mladinski književnosti so **otrokove psihološke stiske**, problemi, ki izhajajo iz njegovega umeščanja v svet odraslih, problemi, ki izhajajo iz nerazumevanja njihovih zahtev, in problemi, ki izhajajo iz nerazumevanja zakonitosti, ki vladajo v družbi (družini) in v svetu sploh.

V Grafenauerjevi pesmi *Korenjak* je Pedenjpeda strah teme in neznanega:

»naj preži sam volk za vrati,
noče k mamici zbežati.
Le roké da pred oči
in izdahne: mene n!.

V pesmi Tatjane Pregl *Mama v vrtcu* lirski subjekt, literarni otrok, ne hodi rad v vrtec in zato predlaga, naj gre raje v vrtec mama. In potem ji naroča, naj tam pridno počne vse to, kar njega samega sicer v vrtcu moti: naj je, naj spi, in naj se pridno igra. In predvsem: naj jim sporoči, da je

»... ... sinko
zadržan.
Doma nagajal
bo ves dan.«

V Lainščkovi pesmi *Klic v sili* pa gre za stiske čisto druge vrste:

»Nujno prosim tistega strica, ki pleska,
naj vse zidove na našem dvorišču prepleska.
Razen tega naj odstrani vse druge čečkarije,
kakor recimo: Mojca in Vili – še dan do gostije!«

Z upovedovanjem otrokove psihološke stiske daje mladinska književnost mlademu bralcu priložnost, da preko identifikacije z literarno osebo še enkrat podživi svoj problem in na ta – posredni – način o njem še enkrat premisli. Psihologija nas sploh uči, da zelo majhen otrok ni sposoben premišljanja o svojih problemih na neposreden način, kot to počnemo odrasli. Da bi predelal nekatere vtise in problemske situacije potrebuje posrednejšo simboliko, kot na primer risbo ali igro – ali identifikacijo s fiktivno (lutkovno, filmsko, literarno) osebo, ki doživlja isti problem. Za zelo majhnega bralca, kakršen je otrok v začetnem obdobju otroškega vrtca (v dobi, še preden je zrel za poslušanje pravljic), je sploh značilno, da iz literature odbira le tiste segmente, v katerih prepozna samega sebe, vse druge pa preprosto prezre. To počne zato, ker se v skrajno egocentrični fazi svojega razvoja ne more zanimati za kogarkoli oz. karkoli izven sebe – in zato, ker se lahko le na ta način identificira z literarno osebo. W. Scherff celo pravi, da otrok izkorišča literaturo za svojo psihodramo.

Zelo narobe bi seveda bilo, če bi nastal ob našem razmišljanju vtis, da je naloga branja literature v vrtcu, da služi otrokom za nekakšno psihoterapijo², toda poznavanje mehanizma, kako deluje identifikacija, in poznavanje psiholoških procesov v zvezi z njo, nam pojasnjuje, kaj se v otroku ob branju literature dogaja. In ne nazadnje: poznavanje pomenskih polj, ki lahko otroku služijo kot **vrata za identifikacijo** daje vzgojiteljici možnost, da jih otroku pomaga najti – in mu na ta način omogočiti selitev v eno izmed literarnih oseb in v času branja literature postati del literarnega dogajanja.

² V ta namen uporabljajo mladinsko literaturo nekateri psihiatri. Metodo imenujejo biblioterapija.

Sposobnost domišljijskega sooblikovanja literarnega sveta

Za mladinsko literaturo sploh, za pravljico pa še posebej, je značilno, da dogajalnega prostora in literarnih oseb ne opisuje posebno natanko – morda tudi zato, da bi ostala univerzalna in bi na ta način bralcem / poslušalcem omogočila, da si lažje predstavljajo v vlogi literarnega otroka samega sebe, da v literarni mami prepoznajo svojo mamo, v literarnem vrtcu svoj vrtec, v literarnem stopnišču svoje stopnišče. Samo če bo otrok v literarnem pravljичnem junaku, ki se bori z zmajem in se na koncu poroči s kraljično, lahko srečal samega sebe, bo namreč *ta pravljica postala tudi njegova pravljica*.

O dogajalnem prostoru in o tem, kakšen je bil literarni junak, mladinska literatura torej ne pove veliko. Izvemo na primer, da *je bil kralj*. Ali izvemo, da je oče Janka in Metko pustil *globoko v gozdu*? Toda kakšen je bil ta kralj? Je bil majhen in debel – iz česar bi lahko skleпали, da je dobrodušen, ali je bil morda velik in mogočen s črnimi srščimi brki in gromkim glasom, iz česar bi lahko skleпали, da z njim ni dobro zobati češenj.

In kakšen je bil gozd? Je bil to svetel brezov gozdček, kjer so po tleh rasle gozdne jagode in borovnice in kjer so se mirno pasle srne in zajci, ali pa je bil to gozd z visokimi drevesi, katerih krošnje so se prepletale in tako zagrnile gozdna tla v tesnoben mrak?

Vsega tega nam pravljica ne pove. Mladinska književnost – in še posebej pravljica – namreč računa na poslušalčevo sposobnost dopolnjevanja besedilnih podatkov (besedilnih signalov) z njegovimi notranjimi domišljijskimi slikami. Rezultat takega spajanja avtorjevih podatkov o videzu literarnih oseb in podobi dogajalnih prostorov in bralčevih dopolnil je t. i. **eidetska predstava**.

Eidetska predstava je torej **vizualna podoba literarnega dogajanja**, ki nastane v bralčevih možganih potem, ko je avtorjeve podatke o videzu literarnih oseb in podobi dogajalnega prostora dopolnil s svojimi predstavami o tem, **kakšne naj bi bile literarne osebe in kakšen naj bi bil literarni prostor**.

Na tem mestu si moramo zastaviti nekaj vprašanj:

1. Na kakšen način deluje domišljajska sposobnost ustvarjanja eidetske predstave?
2. Ali je mogoče sposobnost oblikovanja eidetske predstave razvijati?
3. Kako je mogoče razvijati sposobnost oblikovanja eidetske predstave?

Na kakšen način deluje domišljajska sposobnost ustvarjanja eidetske predstave?

Tega pravzaprav ni mogoče vedeti čisto natanko, saj je nemogoče pogledati, kaj se v otroških glavicah zares dogaja. Toda psihologi in raziskovalci bralnega procesa literature pri mladem bralcu so vendarle odkrili nekatere značilnosti tega procesa:

Prva zakonitost, ki jo je odkrila nemška psihologinja Charlotte Bühler, opisuje postopek nastajanja notranje vizualne podobe domišljijskih figur, ki jih ni mogoče videti v realnem svetu. Bühlerjeva pravi, da majhni otroci praviloma oblikujejo

sliko čudežnega bitja tako, da v mislih izvedejo tako imenovani *analogni premik*, kar pomeni, da za kreacijo domišljjskega bitja uporabijo stvar, osebo ali žival, ki jo poznajo iz realne izkušnje, in jo močno pomanjšajo, pogršajo, polepšajo, povečajo... In zato so palčki v pravljicah tako zelo podobni starim mozičkom, le da so veliko manjši, in zato so čaravnice take kot najgrše starke v pravem življenju, le da so še nekoliko grše, in zato so vile take kot najlepše deklice, le da so še veliko lepše, zato so velikani kot navadni ljudje, le da so veliko večji, in ne nazadnje: zato so zmaji tako neverjetno podobni kuščarjem, le da so povečani do komajda spoznavne gromozanskosti. Šele precej kasneje (praviloma po prehodu iz predoperativnega obdobja v operativno obdobje, po otrokovem vstopu v šolo torej) se razvije t.i. *kombinatorična domišljija*, sposobnost, ko bralec znane reči iz realnega okolja razstavi na sestavne dele in jih potem sestavi v nov – domišljjski kompleks. In zato v književnosti za majhne otroke ne srečujemo npr.: volkodlakov, Minotavrov, morskih deklic in drugih čudežnih bitij, sestavljenih s kombiniranjem delov dveh ali več bitij.

Nastanek vizualnih predstav nedomišljjskih literarnih oseb v literaturi ni tako natanko opisan, vendar lahko kljub temu izpostavimo nekatere njegove značilnosti:

Otroci praviloma povezujejo zunanji videz literarne osebe z njenim značajem. Slaba, hudobna literarna oseba po njihovem mnenju nikakor ne more biti lepa; in nasprotno: dober značaj literarne osebe povezujejo praviloma z lepo zunanostjo. In ker otroci v predšolski dobi še ne poznajo *malo dobrih in malo slabih značajev*, ker zanje ni nekakšnih vmesnih vrednosti, so tudi literarne osebe ali izredno dobre ali grozno hudobne. In podobno ekstremna je tudi njihova zunanost. V neki raziskavi so povprašali otroke, kako si predstavljajo literarne osebe iz slovenske ljudske pravljice *Zlata ptica*. Kljub temu, da zgodba pripoveduje o tem, kako sta starejša, hudobna brata pravzaprav večino literarnega časa preživela v neki gostilni (kjer sta se lahko uredila, umila...) in kljub temu, da je najmlajši, dobri, brat doživel vrsto burnih doživljajev, med drugim so ga ob neki priliki (ko je kradel zlato ptico) zgrabili in ga vrgli v ječo, so otroci opisali starejša brata kot grda, umazana, z rzcapanimi oblekami in mlajšega brata kot lepega, oblečenega v belo obleko, posuto z dragimi kamni...

Skratka: zunanja podoba literarne osebe je odvisna od njenega značaja. Vizualna slika dobrih oseb nastane kot vsota vsega tega, kar velja v otrokovi okolici kot najlepše: zlato, dragi kamni, bela obleka, čistoča, dolgi zlati lasje... Hudobna oseba je seveda grda – tudi na zunaj, njena podoba je po isti logiki seštevek vsega tistega, kar velja v otrokovi realni okolici za grdo. Vmesnih zunanosti, oseb, ki bi bile »še kar čedne, samo da imajo štrleča ušesa«, preprosto ni!

V zvezi z nastajanjem vizualne domišljjske predstave dogajalnega prostora je mogoče reči, da otroci po vsej verjetnosti projicirajo v literarni svet elemente iz realnega sveta.

V prvi fazi, ko gre še za popolnoma egocentrično stopnjo otrokovega razvoja, takrat, ko otrok iz literature odbira le tiste elemente, ki jih prepozna kot svoje, je verjetno kót v dnevni sobi, kjer stojijo rože, ki jih literarni otrok neusmiljeno zaliva, zagotovo cvetlični kot iz otrokovega realnega stanovanja, in, kot rečeno, stopnišče, ki ga je treba (v Lainščkovi pesmi) prepleskati, stopnišče v stolpnici, kjer živi mali bralec.

Toda tudi nekoliko kasneje, ko preide otrok v t.i. naivno pravljlično fazo svojega razvoja, ko torej zaznava tudi tiste reči, ki jih neposredno ne prepozna kot

svojih in ko se zanima tudi za kaj drugega kot zase, projicira »svoja okolja« v literarna okolja. Gozd v Janku in Metki je tisti gozd, ki ga pozna z nedeljskih izletov, in morje je tisto morje, ki ga pozna s počitnic. Šele takrat, ko ima otrok v realnem spominu in v domišljijem pomnilniku (prostoru v možganih, kamor spravlja podatke, ki jih je srečal ob branju slikanic, gledanju filmov, risank, lutkovnih predstav...) večje število istovrstnih ali podobnih predstav (npr. gradov) lahko za potrebe oblikovanja eidetske predstave literarnega prostora odbere literarnemu dogajanju najustreznejšega. In še malo kasneje ga lahko spremeni tako, da izvrši analogni premik in še kasneje, daleč v šolski dobi, lahko izvede postopek kombiniranja značilnosti dveh ali več domišljijских prostorov v nov, *samo njegov* literarni dogajalni prostor.

Ali je mogoče sposobnost oblikovanja eidetske predstave razvijati?

»Ta pa ima bujno domišljijo«, slišimo včasih reči o kom, ki rad na dolgo in široko tvezi o rečeh, ki niso nujno resnične. Ali: »Ne vem, o čem naj pišem! Pač nimam nobene domišljije,« toži učenec, ki praviloma slabo piše šolske spise.

Obe izjavi kažeta na to, kako nasplošno velja, da je domišljija nekaj, kar je človeku dano ali mu ni dano, in predvsem, da je to sposobnost, ki je v času šolanja kar koristna (saj dobivajo tisti, ki »domišljijo imajo« za svoje proste spise praviloma boljše ocene kot tisti, ki »domišljije nimajo«), a je človeku kasneje v življenju prej v napoto kot ne.

O tem, kako nujno je, da ima bralec / poslušalec literature razvito domišljijisko sposobnost, in da brez nje preprosto ne more sestaviti *eidetske predstave* literarnega dogajanja, smo govorili v prejšnjih odstavkih – in s tem menda kar zadovoljivo pokazali, da je domišljija tudi v kasnejših starostnih obdobjih, potem, ko človeku ni več treba pisati šolskih spisov, kaj uporabna reč.

Toda kje dobiti domišljijo, če je človek nima? Domišljije se vendar ni mogoče naučiti, kot se človek lahko nauči osnov matematike, branja in pisanja ali npr. igranja na frulico.

No, rekli bi, da problem ni tako nerešljiv, kot se zdi na prvi pogled. Brez dvoma se namreč vsakdo rodi vsaj z zasnovami za večjo ali manjšo domišljijisko sposobnost. In te zasnove se potem bolj ali manj razvijejo, pač glede na to, kako deluje tozadevno otrokovo okolje. To lahko razvoj domišljijiske sposobnosti blokira ali ga bolj ali manj spodbuja.

Pri tem je treba posebej poudariti, da so za razvoj domišljijiske sposobnosti odločujoče spodbude prav v najzgodnejšem otroštvu, v času, še preden otrok vstopi v šolo. In zato je v tem okviru še prav posebno pomembna vloga otroškega vrtca.

In ker je temu tako, je treba na tem mestu najprej ugotoviti:

- katero **okolje** je tako, da **razvoj domišljijiske sposobnosti blokira**, in
- katero **okolje** tako, da **razvoj domišljijiske sposobnosti spodbuja**.

Dandanes se zdi, da življenje domišljiji ni preveč naklonjeno. V svetu ni več skrivnosti, ki bi burile duhove in človeka spodbujale k temu, da bi si izmišljal domišljijiske zgodbe zato, da bi skrivnosti pojasnil, tako kot so to počeli naši predniki. Zgodovina ustvarjanja mitov in pravljic pripoveduje namreč prav o tem: Ljudje, ki niso vedeli, kako naj si pojasnijo naravne pojave, zakaj, jim je narava zdaj naklonjena in zakaj jih takoj zatem postavlja pred težke preizkušnje, so si

izmišljali zgodbe o skrivnostnih duhovih, dobrih in zlih, in si spreminjajoče se naravne pogoje razlagali kot borbo med dobrimi, človeku naklonjenimi nadnaravnimi bitji, in njihovimi, ljudem nenaklonjenimi, nasprotniki. Na ta način je nastala skozi zgodovino na vseh koncih zemeljske oble vrsta domišljjskih besedil, ki jih danes po tem ali onem sistemu / kriteriju razvrščamo na mite, verske spise, legende, sage, pravljice.

Toda, kot rečeno: danes skrivnosti skorajda ni več. Danes zna vsak odrasli vsakemu otroku pojasniti, zakaj grmi, zakaj je morska gladina zdaj visoka, zdaj nizka, in tudi to, zakaj zbolimo in kaj se takrat v telesu dogaja. V vzgoji velja načelo avtentičnih informacij in zato danes le redki otroci slišijo zgodbo o tem, da nosijo dojenčke v hišo štorke. Danes ve vsak malček, da otroci zrastejo v maminem trebuhu in tudi to, kako pridejo tja.

Sodobna tehnika in predvsem novi mediji nam sicer vsak dan dostavljajo v dnevne sobe celo kopico domišljjskih oddaj – filmov, nadaljevanj, risank – in na prvi pogled bi se skorajda zdelo, da se človek še nikoli ni toliko predajal domišljjski aktivnosti, kot to počne danes, saj preživi v domišljjskih svetovih sorazmerno ogromno časa. Toda svojevrsten paradoks je, da spremljanje domišljjski zgodb v novih medijih domišljjsko sposobnost bolj blokira, kot jo spodbuja.

Kako je to mogoče?

Poskusimo problem razrešiti z rezultati eksperimenta, pri katerem so otrokom najprej brali pravljico o belih krilatih konjih. Nekoliko kasneje pa so jim pokazali še film, posnet po isti literarni predlogi. In nato so otroke vprašali, katera pravljica je bila lepša? Večina otrok je odgovorila, da jim je bila bolj všeč prva pravljica, ker so bili v njej lepši konji.

Do istega rezultata pridemo, če se spomnimo, kako smo radovedni pričakovali film, posnet po knjigi, ki nam je prav posebno pri srcu. Seveda ni mogoče reči s popolno gotovostjo, toda zelo verjetno je, da smo bili nad filmom razočarani. Zakaj? Zato, ker ima vsako literarno delo, ne le pravljica, relativno veliko praznih prostorov, ki jih mora bralec dopolniti zato, da si ustvari (eidetsko) predstavo dogajalnega prostora, literarnih oseb in da si lahko živo predstavlja literarno dogajanje. In te prazne prostore napolni bralec s takimi vsebinami, ki se mu zdijo najustreznejše, ki najbolj ustrezajo njegovemu trenutnemu razpoloženju in njegovemu občutku za to, kaj je primerno, kaj je grdo in kaj je lepo. V filmu (ali v risanki) so ustvarjalci domišljjskega prostora seveda omejeni. Za tehniko sicer pravijo, da ima neomejene možnosti – toda možnosti človekove domišljije so seveda večje. Poleg tega pa se morajo domišljjske slike v filmski verziji podrežati nekakšnemu splošnemu okusu, ki seveda nikoli ne more ustrezati natančno gledalčevemu okusu, kot mu ustreza lastna domišljjska predstava. Ali – da ostanemo konkretni: kako bi lahko nekakšni lipicanci, ki so jih s filmskim trikom opremili z bolj ali manj smešno nerodnimi krili, tekmovali s krilatimi konji, ki jih je ob branju pravljice ustvarila otroška domišljija? Problem medijskih domišljjskih prostorov je torej v tem, da gledalcu ne dajejo možnosti domišljjskega sodelovanja. Vsi podatki o tem, kakšno je *videti* dogajanje, so pri vizualnem mediju po logiki stvari seveda dani. Gledalec lahko dogajanje le spremlja – in ne more ničesar dodati in odvzeti.

Na zelo podoben način blokirajo otrokovo domišljjsko sposobnost tudi polne igrače, kakršnih je iz leta v leto več. Pri tem mislimo na avtomobilčke na daljinsko upravljanje, na robote in zajce, ki jim damo v trebuščke baterije in potem

z njimi ne moremo početi drugega, kot da opazujemo njihovo mehansko premikanje, na punčke, ki so tako imenitne, da ne morejo spati v škatli za čevlje, pokrite z mamino ruto, in ki jim nikakor ni mogoče zašiti oblekice, saj njena popolnost zahteva le natančno določen tip domovanja, natančno določen model oblačila – tistega, ki ga je mogoče kupiti v trgovini.

Današnji svet torej resnično ni naklonjen razvijanju domišljajske sposobnosti. Vendar se zato, da se bo otrokom razvila (poleg kognitivnih sposobnosti) tudi domišljajska sposobnost, seveda ni treba vrniti v stare čase oz. k starinskim oblikam življenja. Seveda bodo (in morajo) naši otroci gledati televizijo. Že zato, ker to počno vsi njihovi vrstniki, zato, ker je dokazano, da se je mogoče ob televiziji marsičesa naučiti, zato, ker je na televiziji mogoče videti tudi veliko kvalitetnih otroških oddaj, ki otroke izobražujejo in jih spodbujajo h kreativnosti, zato, ker je dokazano, da televizija ugodno vpliva tudi na razvoj jezikovnih zmožnosti.... In seveda se lahko otroci »igrajo« s popolnimi igračkami, če to želijo, in če jim jih starši hočejo (morejo) kupiti, toda ob vsem tem je treba vedeti, kako enostranska je taka zaposlitev, in poskrbeti za to, da bo drugi del otrokovega okolja, da bodo druge zaposlitve, druge oblike preživljanja njegovega časa vplivale izravnalno – kar pomeni, da bodo druge igre kreativnejše, da bodo spodbujale domišljajsko ustvarjalnost in da bo otrok prišel v stik tudi z literarnimi svetovi, takimi, ki jih bo moral dopolnjevati s svojo domišljijo. **Samo v takem okolju se bo lahko otroška domišljajska sposobnost razvila do take mere, da bo otrok ob svojem srečanju z literaturo spontano dopolnil prazne pravljичne prostore, okrog njih nanizal svoje domišljajske vsebine in tako ustvaril SVOJE literarno besedilo. SVOJE** zato, ker bodo v njem »opisane« literarne osebe in dogajalni prostori *videti* natanko taki, kot so najbolj povšeči njemu samemu in kot se mu zdi, da bi bili videti, če bi domišljajski literarni prostor ustvarjal sam.

Kako razvijati sposobnost domišljajskega ustvarjanja eidetske predstave?

V starih časih so za to reč uporabljali kar se da preprost recept: otrokom so pripovedovali zgodbe in pravljice, nenavadne in shriljive, take, ki so burile njihovo domišljijo in jih prisilile v intenzivno čustveno udeležbo, tako intenzivno, da so jih podobe iz pravljič spremljale še dolgo potem, ko je bilo liternoestetsko doživetje že končano.

Psihologi poudarjajo, kako pušča zgodnje srečevanje z domišljajskimi svetovi v otroku neizbrisne posledice in to svojo trditev dokazujejo z življenjepisi znanih pesnikov in pisateljev. Za primer ponavadi navajajo ruskega pesnika Aleksandra Sergejeviča Puškina, za katerega vemo, da mu je že v najzgodnejšem otroštvu dojilja pripovedovala ruske ljudske pravljice in da je to doživetje pustilo v njegovem pisateljskem delu neizbrisen pečat. V slovenski literaturi ponavadi omenjajo Josipa Jurčiča in njegovega deda. V literarni zgodovini sicer lahko beremo, kako da so dedove pripovedke vplivale na pisatelja, saj je Jurčič svoje vtise kasneje zapisal v knjigi *Spomini na deda*, ne beremo pa, kako to, da je bil ta vtis tako močan.

Rešitvi se nekoliko približamo, če obiščemo Jurčičev rojstni kraj, Muljavo, in če nam tam vodič pove, da so pri Jurčičevih točili dobro žganje in da so se pri njih ob večerih zbirali sosede in ustavljali popotniki. Ob takih prilikah pa so si v starih časih krajšali čas tako, da so si pripovedovali zgodbe in pravili pravljice. Posebno

pogosto je imel glavno besedo prav Jurčičev ded. In ker so se poslušalci velikokrat menjali, je zelo verjetno, da je pogosto pripovedoval ene in iste zgodbe. To pa se zdi, da je eden od ključev do odgovora na naše vprašanje, **kako razvijati sposobnost domišljjskega oblikovanja eidetske predstave.**

Otrok potrebuje za poslušanje pravljice, zgodbe, pesmi, torej ob recepciji literarnega dela, veliko miselne energije, ki bi jo lahko imenovali tudi **receptijska energija.**

– Najprej mora ugotoviti, da gre za receptijsko govorno situacijo, situacijo, v kateri mu govorec ne bo ničesar predstavljal (predstavitvena vloga jezika) in ne izražal kakšnega hotenja (vplivajska vloga jezika), in da **tó** pripovedovanje nima drugega namena, kot da bi mu bilo lepo in prijetno. (Rekli smo, da je prepoznavanje govorne situacije kot receptijske pomembno pri izboru strategije sestavljanja besedilnega pomena!).

- Nato mora čim prej zaznati, za katero literarno vrsto gre, saj mora glede na to odločitev pripraviti v prvi plan zavesti ustrezno miselno shemo.
- Potem mora iz literarne celote razbrati literarne osebe.
- Potem mora prepoznati in določiti dogajalni prostor,
- nato mora literarne osebe v dogajalnem prostoru spraviti v dogajalno gibanje in prepoznati literarno dogajanje,
- nato mora opraviti postopek iskanja vrat za identifikacijo,
- nato se mora preseliti v eno izmed literarnih oseb,
- nato mora ugotoviti, katere izmed oseb so si v nasprotnem položaju,
- katere so dobre in katere so slabe, česar mu tudi pravljica neposredno ne pove, ampak mora vso reč izluščiti iz ravnanja literarnih oseb, in
- šele nato lahko zapolni prazne prostore v pravljici z elementi iz svojega miselnega sveta in napravi, zmontira, sestavi nekaterim literarnim osebam lep (najlepši) videz in drugim grdega (oz. bolje rečeno: najgršega). In ne nazadnje:
- opraviti mora analogne premike in si tako v domišljiji ustvariti podobo domišljjskih likov – čudežnih figur.

Vsaj vse te miselne operacije (če bi bili posebno natančni, pa bi seveda morali dodati še kakšno) mora otrok opraviti ob recepciji literarnega besedila – in za to porabi veliko, veliko receptijske energije. Pri majhnih otrocih njihova receptijska energija za vse našete miselne operacije pogosto ne zadošča in ko je zmanjka, je je premalo ravno za dopolnjevanje praznih prostorov z lastnimi predstavami in za montažo, sestavljanje eidetske predstave. Zato ob prvem poslušanju pravljica ni ne preveč pisana, ne preveč bogata, ne preveč mikavna in predvsem, vizualna predstava elementov njene notranje zgradbe (literarnih oseb, dogajalnega prostora) ni čisto po otrokovem individualnem okusu.

Ob drugem poslušanju je treba seveda opraviti bistveno manj miselnih operacij, saj si lahko otrok mnoge rešitve preprosto prikljče iz spomina na prvo receptijsko situacijo. Zdaj ni več treba prepoznavati govorne situacije, otrok ve, katero miselno shemo naj si prikljče v spomin, ve, kje so vrata za identifikacijo in v katero literarno osebo mora smukniti. Ve, katere osebe so dobre in katere slabe, in predvsem ve, kako se bo zgodba končala. To pa pomeni, da je v času recepcije izpostavljen bistveno manjšemu psihičnemu pritisku kot pri prvem poslušanju, ko vendarle še ni bilo čisto jasno, ali se bo vse skupaj tokrat dobro izteklo ali ne. Ob drugi, tretji, četrti recepciji iste pravljice ima otrok tako na voljo dovolj receptijske energije, da se intenzivno posveti skrbnemu sestavljanju »najustreznejšega« – zanj

najlepšega, njegovim predstavam o lepem in grdem najustreznejšega, njemu same-mu torej najbližjega videza literarnih oseb, literarnega prostora in literarnega dogajanja.

Skratka, čim večkrat bo otrok poslušal pravljico, tem bogatejše bodo njegove eidetske predstave in tem bližje bodo njegovi subjektivni miselni shemi – *tistemu delu njegove zavesti, kjer vlada kot najvišji zakon: zakon otrokovih lastnih želja*. To pa z drugimi besedami pomeni: čim večkrat bo otrok poslušal pravljico, tem bolj bo to *njegova* pravljica.

Seveda pa vse, kar smo povedali, ne pomeni, da bi bilo zaradi kreiranja bogatejših eidetskih predstav treba otroke siliti naj »še enkrat«
poslušajo pravljico, če tega ne želijo.

Majhni otroci bodo namreč sami izrazili željo po večkratnem pripovedovanju ene in iste pravljice. Starši vemo, da so otroške želje po zmeraj novem poslušanju npr. *Žogice Nogice* ali *Treh majhnih pujskov* ponavadi večje, kot sta pripravljenost in potrpljenje staršev, da to željo uresničijo.

Nekoliko večji otroci so že spretnejši v recepcijski situaciji in ne trošijo toliko recepcijske energije za osnovne operacije prepoznavanja same govorne situacije in vrste literature. Na zalogi imajo že vrsto izoblikovanih eidetskih predstav pravljicnih oseb, npr. čarovnic, zmajev, povodnih mož, vil, ki si jih po potrebi priključijo v spomin, njihove miselne sheme za recepcijo pravljice je komajda še treba popravljati (za kar trošijo otroci ob srečevanjih s prvimi pravljicami veliko energije), in natanko vedo, da je v sami strukturi določeno, da se bo dogajanje razpletlo v skladu z njihovimi željami in pričakovanji (zaradi česar je psihični pritisk, torej strah, kaj se bo zgodilo identifikacijski figuri, bistveno manjši). Poleg vsega tega pa imajo večji otroci že nekoliko trenirano recepcijsko kondicijo in zato več recepcijske energije. Tem otrokom bo morda zadoščalo le dvakratno srečanje s pravljico ali pa bodo želeli vsakič drugo.

Kakorkoli se otroci v zvezi s tem odločijo, prav je, da upoštevamo njihove želje. Če namreč pravljice ne želijo slišati več kot enkrat ali dvakrat, je to znak, da jim pravljica ni preveč všeč (in **nobenega razloga ni, da bi otroke silili v poslušanje katerekoli pravljice, saj je na svetu toliko drugih**) ali pa so že dopolnili prazne prostore do roba svoje domišljajske sposobnosti in so torej že izoblikovali optimalne, za stopnjo svoje domišljajske sposobnosti še dosegljive eidetske predstave.

Opisano metodo treniranja sposobnosti domišljajskega sooblikovanja literarne-ga sveta bi lahko preprosto poimenovali

dajanje priložnosti za oblikovanje eidetskih predstav.

In če natanko premislimo, gre v tem primeru za *naravno metodo*, ki so jo izumili intuitivno in jo skozi zgodovino dokazano uspešno uporabljali, odkar so odrasli otrokom in drug drugemu pripovedovali pravljice in zgodbe.

Poleg te *naravne metode* pa pozna književna didaktika še nekaj poti, kako spodbujati otroke k domišljajski dejavnosti in kako jih motivirati, da skope avtorjeve podatke o tem, kakšen je dogajalni prostor in kakšne so literarne osebe, dopolnijo s svojimi zamislimi in tako sestavijo polne – svoje – domišljajske podobe.

Ena izmed teh metod je

spodbujanje k upovedovanju eidetskih predstav,

Najbolj bomo lahko ponazorili, kako metoda deluje, če si ogledamo konkreten primer:

Ob branju Župančičeve pesmi *Pismo* imamo opravka z zamorskim kraljem:

»Prišlo je pismo iz daljne dežele,
iz daljne dežele iz tujega kraja,
iz tujega kraja, od zamorskega kralja,
belo pismo, črn pečat.«

V Župančičevi pesmi izvemo o kralju samo dejstvo, da to ni navaden kralj, da ni morda eskimski kralj, ampak da gre za zamorskega kralja. Ta podatek nekoliko zožuje bralčevo domišljijisko svobodo, saj slika, ki si jo bo ustvaril, ne more biti tako poljubna, kot takrat, kadar v pravljici prebere npr.: »Nekoč je živel kralj...«. V Župančičevi pesmi je kralj namreč obvezno črn (saj vsak ve, da misli človek, ki govori o zamorcih, na ljudi črne ali temno rjave polti).

Toda potem, ko si je bralec iz zaloge svojih izkušenj (iz televizije, na primer) priklical podatek o barvi kože, njegove domišljije ne ovira nobena omejitev več. Zdaj si lahko zamorskega kralja predstavlja kot ogromnega debelega črnega moža s slamo okrog bokov, s palico v roki in z ogrlico, na kateri so nanizani zobje morskih psov, okrog vratu. Mož stoji vzravnano na svojem otoku sredi morja, za njim se v vetru pozibavajo palme.

Lahko pa seveda sestavi čisto drugačno podobo, podobo visokega črnega moža, ki stoji sredi velikanske zlate palače, okrog njega stojijo služabniki in ga uslužno pahljajo z nojevimi peresi ali z velikimi palmovimi listi. Mož ima na glavi zlato krono (saj je navsezadnje kralj). Ogrnjen je v rdeče ogrinjalo, ki sega do tal, in ima namesto ovratnika veliko levje krzno. Levja glava počiva mogočno na kraljevem trebuhu.

Obe eidetski prestavi sta seveda eidetski prestavi odraslega človeka. Prva je nastala pod očitnim vplivom Evrazija Nogavice, očeta Pike Nogavičke, kot ga je v knjižni izdaji iz leta 1958 narisala Marlenka Stupica, druga pa je nastala pod vplivom filma *Princ iz Zamunde*. Odrasli eidetski prestavi seveda nista enaki otroški. Opisali smo ju le zato, ker lahko dobro služita kot pojasnilo, na kak način določi bralec **videz** literarnih oseb, ki jih sreča v literarnem besedilu. **Dokazujeta, da zbere bralec iz svojega spomina vse podatke, vse informacije, ki jih ima spravljene pod šifro kralj in pod šifro zamorci, in da potem izmed njih izbere tisto, ki se mu zdi za tó pravljico ali za tó pesem najustreznejša.**

Pri metodi *spodbujanja upovedovanja eidetskih predstav* izhajamo iz predvidevanja, da imajo morda nekateri otroci težave s tem, da si priključijo v prvi plan zavesti ustrezne spominske sličice. Zato jim skušamo pri tem pomagati.

Po prvem in drugem branju pesmi, ko smo le recitali in nismo segali v otroške recepcije (ker smo želeli, da sami sestavijo **svoj** besedilni pomen), otrokom naročimo, naj trdno zamižijo in naj močno mislijo na to, kakšen je kralj v tej pesmici.

Nato jim prvo kitico še enkrat preberemo.

Malo pomolčimo.

In vprašamo: »Kakšen je bil *tvoj* kralj?«

Potem potrpežljivo poslušamo, kakšnega kralja si je predstavljal prvi otrok. Pri pripovedovanju o tem, kakšna je njegova predstava, utegne imeti otrok kar nekaj težav, zato ni narobe, če mu malo pomagamo. Če ga npr. vprašamo, kaj ima njegov

kralj na glavi, kako je oblečen, kako se vidi, da to ni navaden človek, ampak da je kralj....

Na koncu sklenemo otrokovo pripovedovanje: »Takšen je torej *tvoj* kralj. Ja, čisto mogoče je, da je bil takšen. Morda pa si ga je kdo drug predstavljal kako drugače. Kakšen je *tvoj kralj*, ...?«

In tako poslušamo nekaj otroških pripovedi o tem, kakšni so bili njihovi kralji. Na ta način ne le da uzaveščamo, kako ima vsak bralec pravico, da si po svoje predstavlja, **kakšne so videti literarne osebe**, ampak tudi **spoznamo spomine na podobe črnih kraljev, ki so jih otroci že videli, a se nanje ob recepciji niso spomnili**. Ob pripovedovanju o drugačnih podobah zamorskih kraljev lahko otroci namreč prepoznajo realno predlogo prijateljeve eidetske prestave in si jo priključijo v spomin. Ko bomo brali Župančičevo pesem naslednjič, bo imel tako vsak otrok na izbiro večje število spominskih sličic – večje število zamorskih kraljev – in se bo lahko ustrezneje odločal o tem, kateri izmed njih je videti še najbolj tak, da pošilja jezna pisma belim otrokom in jim ukazuje, da morajo pri priči spat.

Tretja metoda, ki jo lahko uporabimo za treniranje eidetskopredstavne sposobnosti, je

metoda ustvarjanja skupne eidetske predstave.

Tudi to metodo je najbolje predstaviti kar s primerom.

Recimo, da se namenimo otrokom brati češko narodno pravljico o *Treh metuljih*. Tisto, ki pripoveduje o treh metuljih prijateljih, o belem, rumenem in rdečem, ki se na sončnem travniku igrajo in se tam spreletavajo s cveta na cvet.

Odločimo se, da bomo po *metodi skupnega ustvarjanja eidetske predstave* pridobili eidetsko predstavo dogajalnega prostora.

»Ali je kdo že bil na travniku?« vprašamo otroke.

In potem poslušamo, kaj vse so tam videli. Spodbujamo jih, naj povedo, kakšne rože rastejo na travniku (in pri tem seveda ne mislim, da je sedaj pravi čas za pridobivanje imen travniških rastlin in za spoznavanje poimenovanj, kot so kalužnica, kislica, ivajnsčica...), vprašujemo po barvah, vprašujemo po velikosti, vprašujemo po tem, kakšne oblike cvetov imajo. Vprašujemo po travah. Ali so vse enake, ali so ene kar gladke, druge imajo več listov, tretje se končujejo z nekakšnimi glavicami....

Ko tako izčrpamo vse spominske sličice, ki se jih lahko otroci spomnijo v zvezi s travnikom, vprašamo: »Kakšen pa je **najlepši travnik**? Ali ima kdo kakšen predlog?«

In verjetno ne bo težav otroke speljati na sled, da je najlepši travnik pač takšen travnik, na katerem rastejo najlepše trave in najlepše rože.

Nato razdelimo otrokom podolgovate liste papirja, po enega malo širšega in drugega čisto ozkega, in jih prosimo, naj vsak od njih nariše na širši list svojo najlepšo rožico in na ožji list svojo najlepšo travico.

Ko so otroci gotovi, naj s selotejpom nalepijo svoje risbice po vsej igralnici: na stene, na okna, na vrata. Potem se ozremo in rečemo:

»Resnično, zdaj smo pa na najlepšem travniku, na travniku najlepših rožic! Vendar mislim, da smo na nekaj pozabili. Saj na travniku niso samo rožice in trave. Na travniku *stanujejo* vendar mnoge živali.

Kdo ve, kdo stanuje v pritličju travnika?»

V pritličju travnika stanujejo mravljice, gosenice, polžki ... In otroci seveda to vedo. Vsakemu otroku, ki imenuje katero od živali iz »pritličja travnika«, dovolimo, da jo nariše na enega izmed listov, k eni izmed cvetic in travic. Ko končamo s »pritličjem«, ponovimo isti postopek s »kletjo travnika« (kjer stanujejo miške, krtki, črvi...) in se nato preselimo na »travniško teraso«, kamor bodo otroci narisali celo vrsto pisanih metuljev, komarjev, čebelic.

Na ta način smo ustvarili izredno bogato predstavo cvetočega travnika. Pa ne le to, navaden travnik smo spremenili v pravi pesniški travnik, saj smo s poimenovanji *pritličje*, *klet*, *terasa* v živalski in rastlinski življenjski prostor uvedli kategorije človekovega domovanja – in na ta način otroke pripravili na pravljичno okolje, okolje, kjer živali (metulji) govorijo, se igrajo metulje igre, čutijo medsebojno prijateljstvo, skratka, na svet, kjer se živali obnašajo tako, kot se obnašajo majhni otroci.

In nato preberemo pravljico o *Treh metuljih*.

Prepričani smo lahko, da bodo otroci oblikovali eidetsko predstavo dogajalnega prostora tako, da bodo vanjo preslikali podobo *svojega najlepšega travnika*.

Sodobnim otrokom, ki preživijo veliko časa ob televizijskih sprejemnikih in ob gotovih domišljjskih podobah, ki jih ni treba dopolnjevati, ker so same po sebi že popolne, resnično grozi nevarnost, da jim utegne domišljjska sposobnost zaradi ne-rabe zaspati. In zato je tako zelo pomembno, da jim s pogostim branjem / pripovedovanjem literature dajemo priložnosti za razvijanje sposobnosti sestavljanja eidetskih predstav literarnih prostorov in literarnih oseb v njih. Še posebej nas lahko k skrbnemu razvijanju domišljjske sposobnosti motivira dejstvo, da imajo naši otroci prav zaradi neskončnih ur gledanja televizije na zalogi veliko večjo zalogo realnih in domišljjskih slik, kot so jih imeli njihovi vrstniki iz prejšnjih generacij. In če jih bomo usposobili, da bodo ob poslušanju pravljic in pesmic mobilizirali vse to bogastvo, potem bodo nastali neprekosljivo lepi – in kar je najvažneje – po individualnem okusu in z ozirom na individualne potrebe oblikovani literarni svetovi.

Ali drugače rečeno: **pravljični gradovi še nikoli niso bili tako lepi, kot so lahko lepi v domišljji današnjega otroka.**

Sposobnost odkrivanja vrat za identifikacijo in sposobnost domišljjskega sooblikovanja eidetske predstave elementov notranje zgradbe literarnega dela, ki ju razvijamo v otroškem vrtcu, sta dve elementarni sposobnosti v celi vrsti strukturnih elementov recepcijske sposobnosti, ki jih kot delne sposobnosti, potrebne za sestavljanje individualnega besedilnega pomena, definira nova slovenska književna didaktika. Elementarni zato, ker na njiju temelji osnovni motivacijski potencial za branje literature – otrokovo spoznanje namreč, da je pravljica, pesmica zanimiva in razburljiva, ker se v njej dogajajo nadvse zanimive, razburljive reči, reči, ki bi se v vsakem trenutku lahko zgodile tudi njemu, ali celo reči, ki so se mu zares zgodile. Toda sposobnost odkrivanja vrat za identifikacijo in sposobnost domišljjskega sooblikovanja elementov notranje zgradbe literarnega besedila je tudi temeljni pogoj za preseganje otrokove sprva egocentrične selektivnosti pri zaznavanju izključno tistih besedilnih signalov, ki jih prepozna kot elemente svoje zunajbesedilne resničnosti, saj omogoča otroku vnašanje samega sebe, lastnih želja, lastnega okusa, lastnega načina čustvovanja in lastnega načina moralnega preso-

janja v literarni svet na veliko višji, subtilnejši, od vsakdanje resničnosti oddaljenejši ravni kot v fazi skrajnega egocentrizma. Odkrivanje relevantnosti v literarnem besedilu upovedenega sveta z lastno bivanjsko situacijo je namreč pogoj, da bralec vstopi v ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, je pogoj za zaznavanje, razumevanje in vrednotenje literarne umetnine, je pogoj, da bo bralec ,storil tako, da bo literarno delo nekaj povedalo prav njemu', pogoj da bo presešel svoj lastni izkušnjski svet in vendarle v nekom drugem (v literarni osebi) ugledal košček samega sebe – iz neke nove, doslej neznane perspektive. Skratka, sposobnost odkrivanja vrat za identifikacijo in sposobnost domišljjskega dopolnjevanja besedilnih signalov, s katerimi avtor upoveduje zunanji videz literarnega dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja, sta temeljna strukturna elementa recepcijske sposobnosti, sposobnosti, potrebne za sestavljanje bralčevega lastnega besedilnega pomena.

Literatura:

Applebee Arthur N.: *The Child's concept of story*. Chicago 1978.

Baier L.: *Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung*. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): *Handbuch Deutschunterricht*. Bd.2. *Literaturdidaktik*. Düsseldorf 1983.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (Ur.: Janez Krek) Ljubljana 1995.

Brandstätter H. R.: *Fernsehen mit Kindern. Ein Ratgeber für Eltern*. Wien 1995.

Braun P., D. Krallmann (ur.): *Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik*. Düsseldorf 1983.

Bühler Ch.: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München 1961.

Dahrendorf M.: *Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung*. V: Baumgärtner A.C., M. Dahrendorf (ur.): *Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht*. Braunschweig 1970).

Deame.I.: *Prijazno in privlačno do kritične presoje*. – V: *Otrok in mediji*. Ur. M. Košir. Str. 76–82.

Eicke U. in W. Eicke: *Potrošniški otroci*. – V: *Otrok in mediji*. Ur. M. Košir. Str. 67–75.

Hartmann - Winkler W.: *Lebensbewältigung im Kinderbuch*. Wien 1970.

Grafenauer N.: *Sodobna slovenska poezija za otroke*. *Otrok in knjiga*, Maribor, 1991, 31, str. 67–71.

Grosman M.: *Bralec in književnost*. Ljubljana 1989.

Groos K.: *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin 1923.

Hopster N.: *Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«*. V: P. Stein (ur.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler?* Stuttgart 1980. Str. 114–128.

Kordigel M.: *Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev*. *Otrok in knjiga*, Maribor 1990, 29–30, str. 5–42 in 31, str. 5–22.

Kordigel M.: *Ideologija v mladinski književnosti*. *Otrok in knjiga*, Maribor, 1994, 38, str. 5–25.

Kordigel M.: *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana 1993.

Kordigel M.: *Pravljica in otroška fantazija*. *Otrok in knjiga*, Maribor 1991, 32, str. 34–42.

Kos J.: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana 1983.

Krakar - Vogel B.: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana 1991.

Kreft J.: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg 1977. (1977a)

Kreft J.: *Natur – Gesellschaft – Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende*. V: Baumgärtner A.C./M. Dahrendorf (ur.): *Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen*. Braunschweig 1977. Str. 89–102. (1977b)

Kreft J.: *Zur Bedeutung des Konzepts der Ich – Entwicklung für die Konzeption des Curriculums*. V: D. Benner (ur.): *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft*. Kastellaun 1977. Str. 173–184. (1977c)

Luthar B.: *Ponudba identitet na TV. – V: Otrok In mediji*. Ur. M. Košir. Ljubljana 1995. Str. 27–34.

Machado A. M.: *Ideologie und Kinderliteratur*. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.

Neue Medien – Mehr Verantwortung. Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit. Ur.: Udo Fridrich Schmätle. Bonn 1992.

Novak B. A.: *O igrach otrok. Otrok in knjiga*, Maribor, 1991, 32, str. 84.

Saksida I.: *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga*, Maribor, 1991, 32, str. 5–33.

Spinner K.: *Entwicklung des literarischen Verstehens – V: Beisbart Ortwin (ur.): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. H. E. Giehl zum 65. Geburtstag: Donauwörth: Auer 1993. Str. 55–64.

Summary

Within the sphere of educational and functional goals of literary education preschool literary didactics focus particularly on developing of a child's ability of reception. It sees its basic task in searching for didactic ways to pass the strategy of listening to the literary text. That strategy is essentially different from the strategy of listening to the texts having mainly a presentational or an influential role.

The very small children should already be helped to reach the cognition that all the meanings composed by reading/listening to the literary text are more or less hypothetical, temporal, as they can collapse by each and every following textual signal. A child has to recognize that one can compose (one's) final textual meaning only after having read the last chapter, heard the last verse. For that very reason the first aim of nursery literary education is undoubtedly developing of patience by composing a textual meaning and becoming aware of the fact that an overlooked textual signal can completely change the picture of a textual world. In addition to »the listening strategy in kindergarten« we may also systematically develop elementary structural elements of a child's ability of reception: the ability to find out a key for identification and to co-form an eidetic picture in the world of literature. Both, the first as well as the second, lead us namely to the exceeding of a child's egocentric perception of only those textual signals recognized as elements of his/her out-of-textualized reality and towards more subtle discovering of relevancy of the literary theme with his/her own living experience.

Prevod Bojana Panevski