

**Barbara Baloh**

## **TUJOST V JEZIKU: PRIPOVEDOVANJE OTROK V VEČJEZIČNEM IN VEČKULTURNEM OKOLJU**

Sodobna družba je rezultat različnih socialnih, gospodarskih, političnih, verskih in kulturnih sprememb, kar se kaže tudi v migracijskih in zgodovinskih procesih, ki so povzročili spremembe v jezikovnih in kulturnih zemljevidih dežel. Kultura je neločljivo povezana z jezikom., vendar za uspešno sporazumevanje nista dovolj le slovnično znanje in sporazumevalna zmožnost, ampak je nujno usvojiti tudi medkulturno znanje. Če želimo večkulturnost narediti medkulturno, se moramo posvečati razvijanju medkulturnega zavedanja, spoštovanja in sprejemanja različnih kultur in jezikov že v zgodnjem otroštvu, kar je eden od temeljev medkulturne vzgoje.

Contemporary society results from different social, economic, political, religious and cultural changes, also evident in migration and historic processes having brought about changes in linguistic and cultural maps of countries. Culture is inseparably linked to language, yet grammatical and communicative competence are not sufficient for successful communication without acquisition of intercultural knowledge. If we wish to turn multiculturalism into interculturalism, we have to focus on the promotion of intercultural awareness, respect and acceptance of diverse cultures and languages in early childhood, this being one of the pillars of intercultural education.

### **Uvod**

Mnoge družbe so večkulturne, ker se mnogi ljudje iz različnih razlogov selijo. Gledano s te perspektive je vsakdo od nas potencialni migrant. Vsak ima svojo identiteto, zato se kljub podobnostim razlikujemo. Naša identiteta pa se tudi spreminja. Posledica sodobnega časa je potreba po medkulturni kompetenci/zmožnosti, da bi lahko medkulturno živeli v našem multikulturnem svetu. Kompetenco/zmožnost razumemo kot niz odnosov, spretnosti in znanj, ki omogočajo sprejemanje ustreznega in učinkovitega vedenja v danem kontekstu. Kompetence vključujejo kognitivno dimenzijo (znanje), osebne značilnosti (socialno-čustvene in motivacijske), etiko ali načela, ki zavedno ali nezavedno usmerjajo naše vrednote, odločitve in dejanja.

Sodobna družba je rezultat različnih socialnih, gospodarskih, političnih, verskih in kulturnih sprememb, kar se kaže tudi v migracijskih in zgodovinskih procesih, ki so povzročili spremembe v jezikovnih in kulturnih zemljevidih dežel. Avtohtone manjšine, ki že od nekdaj predstavljajo kulturno raznolikost Evrope, so si prizadevale ohraniti lasten jezik in kulturo, nazore, vrednote, navade in norme. Priseljenci

so s seboj prinesli nove jezike in vnesli večjo stopnjo kulturne raznolikosti, kot jo je Evropa poznala doslej.

M. Grosman (2004) meni, da je za uresničevanje razumevanja medkulturnih okoliščin in uspešno sporazumevanje potrebno razviti medkulturno zavest. Okoliščine medkulturnega sporazumevanja vključujejo dve ali več kultur, različne jezike in vedenjske vzorce, ki se jih večinoma niti ne zavedamo, od pripadnikov drugih kultur pa neupravičeno pričakujemo, da se naših vedenjskih vzorcev zavedajo in da jih prakticirajo.

Priložnosti za razmišljanje o konceptih pojmov identiteta, različnost, kultura, monokulturnost, večkulturnost se, kot dokazujejo različne raziskave (Mello 2001, Zipes 1995), ponujajo tudi v vrtcu in šoli, in sicer, kako vzpostaviti pozitivne in konstruktivne odnose z odraslimi osebami in vrstniki, razumeti svoje kulturno veselje in se zavedati sprememb lastne identitete.

Slovenski izobraževalni sistem je v sodobnem času pred novo preizkušnjo, saj enojezični položaj v šoli ni več samoumeven. V šolah je čedalje več otrok, ki jim slovenski jezik ni prvi (materni) jezik, zato mora pouk jezika v svojo poučevalno paradigmo vključevati medkulturnost kot posebno sestavino kulture pouka. Pri jezikovnem pouku je neizbežno upoštevati pravico otrok do izobraževanja v državnem jeziku, s katerim ohranjamo svoj jezik in kulturo, po drugi strani pa je potrebno tenkočutno prisluhniti drugim kulturam (Medved Udovič 2008: 12).

### **Književno besedilo in medkulturni kontekst**

Kultura je neločljivo povezana z jezikom. Ko se učimo jezika, hkrati spoznavamo tudi njegovo kulturno ozadje. Za uspešno sporazumevanje torej nista dovolj le slovnično znanje in sporazumevalna zmožnost, ampak je nujno usvojiti tudi medkulturno znanje. Če želimo večkulturnost narediti medkulturno, se moramo posvečati razvijanju medkulturnega zavedanja, spoštovanja in sprejemanja različnih kultur in jezikov že v zgodnjem otroštvu, kar je eden od temeljev medkulturne vzgoje.

Sprejemanje književnosti je kulturno močno pogojeno, saj so pripovedovanje/branje/poslušanje/gledanje pragmatične spretnosti, ki spodbujajo medčloveške stike in posameznika povezujejo s skupnostjo, torej z določenim kulturnim modelom. Umetnostna besedila so sama po sebi mnogopomenski potencial, konkretne bralne/poslušalske aktualizacije pa niso odvisne samo od besedilnega gradiva, marveč nastajajo s sodelovanjem bralca/poslušalca, ki besedilo polni s svojimi kulturno pogojenimi shemami oz. pomeni in izkušnjami.

Kot meni M. Blažič (2007), je medkulturno ozaveščanje temeljna sestavina, ki je potrebna pri sprejemanju besedil iz drugih kultur in tvorjenju književnih besedil, v katerih se spoštuje druge kulture. Pouk književnosti je že v osnovi medkulturn, saj književnost otroke in mladostnike seznanja s kulturo, v kateri živijo, z jezikom, ki ga govorijo, navadami in okoljem, ki jih obdaja, hkrati pa jim nudi tudi vpogled v druge kulture, okolje in navade.

Mladi bralci se pogosto srečujejo s tujo kulturo in jezikom, bodisi v izvorniku ali preko prevodov. Receptijska teorija poučevanja književnosti, tako M. Blažič (2007), temelji na bralčevem odzivu, vendar se v praksi pogosto srečamo z otroki, ki ne poznajo prvin nove kulture. Ravno tako se priseljeni otroci v izvorni avtohtoni literaturi srečajo z jezikom in kulturo, ki nista njihova materna, saj temelji književni

pouk tudi na spoznavanju kanonskih besedil iz slovenske mladinske književnosti. Tudi kadar bere/posluša tuje umetnostno besedilo v izvirnem (tujem) jeziku, ga bralec (poslušalec) v medkulturnem položaju s svojim posebnim obzorjem pričakovanj in medbesedilno izkušnostjo iz druge kulture opomenja drugače kot rojeni govorec, ki je umeščen v izvirno kulturo danega besedila. Če pa bere ali posluša prevod, se sooča z že asimiliranim besedilom, ki je nastalo na temelju prevajalčevega razbiranja in razumevanja izvirnega besedila.

Blažič (2007) zapiše, da zasnovo poučevanja medkulturne mladinske književnosti odlikujejo motivno-tematska zanimivost oziroma kulturna različnost in kulturni pluralizem, depedagogizacija, zorni kot naslovnika ter osredinjenost na sprejemnika/otroka. Poustvarjalne dejavnosti oziroma poglobljanje literarnoestetskega doživetja pa omogočajo razumevanje, analizo in interpretacijo vsebine na poglobljen ali ustvarjalen način.

Ena najpomembnejših zmožnosti pri obravnavi književnega besedila je torej zmožnost doživljanja in poustvarjalnega odzivanja na književno besedilo, kar se lahko udejanja tudi preko pripovedovanja. V nadaljevanju se nam postavlja vprašanje, kako v večjezični in večkulturni jezikovni situaciji razvijati pripovedovanje, govorno dejavnost, ki jo v celoti povezujemo z razumevanjem ter izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja, in pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru.

## **Pripovedovanje otrok v večjezičnem in večkulturnem okolju**

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta dejavnosti/procesa, ki hkrati vključujeta jezikovno zmožnost (fonološko, leksikalno, skladensko in pragmatično), kompleksne miselne procese, kot so časovni (epizodični) spomin, semantični spomin ter reševanje problemov (problem solving) ter psihološke procese (občutki, čustva, motivacija).

Eden od pomembnih ciljev, ki naj bi jih posameznik na področju sporazumevalne zmožnosti dosegel, je razvijanje zmožnosti pripovedovanja.

Kot meni Kroflič (2014), je naša identiteta narativna – sestavljena iz mnogih zgodb, ki jih pripovedujemo sami ali jih slišimo od drugih. Ko pripovedujem in poslušam, lahko interpretiram in usmerjam nadaljnji tok zgodbe kot življenjski potek in gradim svojo identiteto.

Vsaka zgodba, ki jo posameznik sliši, bere, pove ali zaigra, prispeva k oblikovanju njegove osebnosti in samopodobe (Baloh 2014).

V procesu pripovedovanja se posameznik nauči uravnoteženo uporabljati jezikovne in kognitivne strategije informacij ter jih postavljati v koherentno semantično strukturo.

Za pripovedovanje zgodbe je pomembno, da posameznik oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi razumejo. Kako bo določeno pripoved realiziral, je odvisno predvsem od razvite jezikovne zmožnosti in izkušnje s pripovedovanjem, pa tudi od njegove splošne pripovedovalske sposobnosti, od njegove trenutne motivacije za pripovedovanje in od trenutnega konteksta. Posebno motivacija in kontekst sta zelo spremenljiva, zato se lahko zgodi, da pomembno vplivata na raziskovanje pripovedovanja. Ko se posameznik zave lastnih pripovedovalskih sposobnosti in se v pripovedovanju

počuti suverena, bo pridobljene pripovedovalne vzorce uporabil kot lastne in tako na podlagi pridobljenih izkušenj zgradil lastno pripovedovalno shemo.

Za oblikovanje zmožnosti pripovedovanja sta pomembni tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Pomembno pa je tudi to, da posamezniku ponudimo ustrezne didaktične strategije, ob katerih usvoji večšino pripovedovanja, da se v pripovedovanju počuti suverena. Ko posameznik pripoveduje, potrebuje predvsem potrpežljivega in pozornega poslušalca, pa naj bo to sovrstnik ali odrasla oseba. Sporazumevalna vloga pripovedovanja nam je prirojena, saj se že dojenčki sporazumevajo s starši z različnimi vrstami joka (Engel 2000). Miselna vloga pripovedovanja pa ni prirojena, ampak jo pridobimo tako, da smo izpostavljeni različnim tipom pripovednih besedil, ki jih sčasoma posvojimo in si na njihovi podlagi ustvarimo svojo lastno pripovedovalno shemo. Zato je prav, da načrtno ter z usmerjenimi dejavnostmi skrbimo za njen razvoj.

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta kulturno pogojeni dejavnosti. Tako kot se posameznik seznanja/usvaja/uči jezika, tako se seznanja/usvaja/razvija tudi pripovedovalno shemo in s tem tudi lastno/drugo kulturo. Posameznik, ki že od rojstva govori jezik vrta/šole, ki ga/jo obiskuje, razvija pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku sočasno ali simultano in s tem usvaja tudi kulturne razsežnosti ciljnega jezika. Tisti pa, ki večjezičnost razvija zaporedno ali sukcesivno, lastno pripovedovalno shemo že razvija v maternem jeziku in sukcesivno ali zaporedno pridobiva pripovedovalno shemo v ciljnem jeziku, z njo pa tudi kulturne razsežnosti ciljnega/drugega jezika. Tako kot pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti moramo posamezniku ponuditi dovolj časa, da bo razvil pripovedovalno shemo v drugem jeziku. Omogočimo mu, da usvoji melodijo novega jezika, čim bolj razvije poimenovalno zmožnost, zbira besede, se z njimi igra in jih postavlja v svoj vrednostni sistem.

Besedila, ki jih posameznik posluša in pripoveduje v tem obdobju, so preprosta, razumljiva, prijetna, igriva. Dejavnosti potekajo preko igre in vedno z vizualno ter zvočno spodbudo. Predvsem je pomembno, da sta otrok in učitelj/vzgojitelj ves čas v sporočanski interakciji in da se otroku ponudi čim več priložnosti za govorno nastopanje.

Tako kot se otrok seznanja/usvaja/uči jezika, tako usvaja/razvija tudi pripovedovalno shemo in s tem tudi lastno/drugo kulturo. Skozi zgodbo, ki je odsev neke kulture, otrok razmišlja o (lastni/drugi) kulturi ter pridobiva in izraža izkušnje v zvezi z njo. Menimo, da se način komuniciranja od kulture do kulture razlikuje tako po vsebini kakor tudi po obliki. Umetnost pripovedovanja je neposredno odvisna od mišljenja in izkušanja, skozi katerega ljudje analizirajo svoj obstoj. Ugotavljamo, da so narativni modeli tesno povezani z narativnimi modeli mišljenja in izkušanja. Kulturna zavest se oblikuje iz bolj ali manj izoblikovanih sistemov miselnih konceptov, predstav in občutkov, ki jih ti spodbujajo.

Kot navajata E. Baumgartner in A. Devescovi (2001: 23–24), so raziskave, ki so bile v 80. letih opravljene v ZDA, pokazale, da so belopoliti otroci, ki so odraščali v srednjem sloju prebivalstva, največkrat pripovedovali zgodbe, ki so temeljile na opisu resničnih dogodkov, ali zgodbe, ki so jih slišali oz. prebrali iz knjig. Afroameriški otroci, ki so odraščali v nižjem sloju prebivalstva, pa so pripovedovali predvsem osebne zgodbe, kar raziskovalci povezujejo s pomenom in namenom pripovedovanja v izvorni kulturi.

Ameriški raziskovalec Hicks (1991, v: Baumgartner in Devescovi 2001) meni, da lahko sociokulturni kontekst vpliva tudi na način pripovedovanja. Iz njegovih

raziskav je razvidno, da so otroci, ki so obiskovali zasebne šole in so odraščali v srednjem sloju prebivalstva, pri pripovedovanju razgibali predvsem časovne sekvence dogodkov in poudarjali notranjo motivacijo oseb, kar avtor (prav tam) utemeljuje z dejstvom, da je v kulturi testiranih otrok pripovedovanje zanimive zgodbe pomembnejše od pripovedovanja dogodkov. Nasprotno so po avtorjevem mnenju (prav tam) otroci, ki so obiskovali javno šolo ter so odraščali v nižjem sloju prebivalstva, v svojih pripovedih poudarjali podrobnosti (detajle). Njihove pripovedi so torej odsevale pomen dejstev/dejanj, ki jih avtor povezuje s sociokulturnim kontekstom izvirne kulture testiranih otrok.

Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2004) so pokazali, da v obdobju med četrtem in osmim letom otrokove starosti prihaja do pomembnih starostnih sprememb v pripovedovanju zgodbe ter da je razvojna raven zgodbe odvisna tudi od pogojev (ob slikanici z besedilom, ob slikanici brez besedila in ob prebranem začetku zgodbe), v katerih otrok zgodbo pripoveduje.

Pripoved izvablja čustva in vodi v poslušanje ter razmišljanje o različnih realnostih, kulturah, pripoved ponuja glas sebi in bližnjemu, saj je način komunikacije med pripovedovalcem in poslušalcem. Tako pripovedovalec kot tudi poslušalec gresta preko pripovedi skozi proces razumevanja sebe, drugih in sveta. V pripovedi posameznik lahko vidi sebe ali druge. Preko literarnih junakov lahko poglobi lastno življenjsko izkušnjo, lahko pa zazna drugega/bližnjega/nepoznanega v nekem svetu in kulturi, gre torej za izmenjavo izkušenj in, kot pravi Calvino (1993), so stvari, ki nam jih lahko posreduje samo literatura s svojimi značilnimi sredstvi.

### **Otrokovo izražanje čustvenih in mentalnih stanj v pripovednih besedilih**

Kroflič (2014) meni, da je sposobnost pripovedovanja in razumevanja zgodbe povezana z imaginacijo, torej zmožnostjo razumevanja lastnih odločitev v dimenziji preteklosti – sedanjosti, vrednotenja lastnih dejanj v dimenziji sedanjost – prihodnost ter potopitve v položaj bližnje osebe in videnja sebe kot drugega. V književnih besedilih za mladega bralca na temo medkulturnosti je le-ta lahko predstavljena kot prenos migracijske izkušnje v pripovedno vsebino, literarno delo lahko odpira kognitivne poti do drugih kultur, lahko izpostavi tipske osebe, ki so značilne za neko kulturo, lahko pa so tudi povezava z drugo kulturo in otroku predstavljajo nekaj znanega, neko gotovost, lahko ustvari mešan narativni prostor, namenjen namernemu prepletanju kultur, pripovedovalec je lahko tujec, kar otroka potopi v narativno pričevanje ... kot to med drugim navaja Todaro (2016). Narativna identiteta, kot meni Kroflič (2014), zadeva socializacijski proces, v katerem se zgodi sebstvo, ki je obleka iz pripovedovanih zgodb, ko je oseba zmožna projicirati naracijo v svet, v katerem se nahaja kot avtor in igralec. Hkrati pa, tako Kroflič (prav tam), oblikovanje narativne identitete vodi k poslušanju zgodbe drugega, k zmožnosti, da njegovo pripoved vključim v lastno identitetno zgodbo. Postavlja se vprašanje recepcijske zmožnosti in identifikacije mladega bralca.

M. Kordigel Aberšek v prispevku *O razvoju recepcijske sposobnosti ali nova spoznanja vede o mladem bralcu* (1995) meni, da je tudi za konstituiranje pomena literarnega dela posebno pomembna sposobnost predstavljanja/podoživljanja mišljenja in čustvovanja literarnih oseb. Literarnorecepcijske raziskave, tako M. Kordigel Aberšek, ki se ukvarjajo s tem področjem, govorijo o t. i. privzemanju perspektive,

kjer gre za zavestno posedanjenje (aktualizacijo) nesvoje perspektive. Avtorici se zdijo predvsem pomembna vprašanja, v kakšni obliki in do kakšne mere so otroci sposobni podoživeti perspektive različnih literarnih oseb, do katere mere jih lahko medsebojno upoštevajo in do katere mere jih lahko pojasnijo. Pomembno se ji zdi tudi vprašanje, ali so otroci sposobni zaznati avtorjevo pripovedno perspektivo. Avtorica navaja, da so otroci v predšolski dobi in še v prvem razredu nagnjeni k temu, da literarnim osebam pripisujejo svoj način mišljenja in čustvovanja. Privzemanje perspektive je mogoče le pri eni sami literarni osebi – pri identifikacijski figuri. Šele počasi se razvije sposobnost istočasnega posedanjenja različnih perspektiv v okviru literarnega dela.

M. Kordigel Aberšek meni, da je za raziskovanje recepcijske sposobnosti pomembno tudi vprašanje, kako in kdaj otroci opazijo ter razumejo (svoje in tuje) čustvovanje, in vprašanja, katerih odgovori pogojujejo razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb. S tem v zvezi se avtorici zdita važna predvsem dva problemska sklopa:

- do katere mere lahko otroci zaznajo in razumejo čustvovanje literarnih oseb (tudi tiste njihove čustvene reakcije, ki jih ni mogoče evidentno razpoznati in pričakovati, ampak jih je mogoče razumeti le iz konteksta njihovega vedenja in njihovih prejšnjih izkušenj);
- kako utemeljujejo otroci čustvovanja literarnih oseb.

Avtorica ugotavlja, da se razvije zanimanje za psihične, notranje dimenzije literarnega dogajanja šele, ko otroci prestopijo prag pubertete, in da so mlajši otroci, ko pojasnjujejo ravnanja literarnih oseb, veliko bolj osredotočeni na (zunanje) dogajanje.

Opisovanje mentalnih stanj junakov v zgodbi je eden od pokazateljev otrokove teorije uma (O'Neill, Pearce in Pick 2004; Ruffman, Slade in Crowe 2002, v: Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar 2011: 8). Avtorici A. Nicolopoulou in E. S. Richner (2007, v: Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar 2011: 8) poudarjata, da koherentna zgodba poleg časovno in vzročno povezanih dogodkov vsebuje tudi raznolike opise junakov in njihovih mentalnih stanj, kar otroku omogoča oblikovanje zapletenih socialnih odnosov med junaki v zgodbi. Avtorici A. Nicolopoulou in E. S. Richner (prav tam) razlikujeta med tremi razvojnimi ravni opisovanja junakov v zgodbah otrok, starih od tri do pet let, in sicer junakov kot vršilcev dejanj (junaki brez psiholoških značilnosti, opisani zgolj na podlagi svojih zunanjih značilnosti in dejanj), junakov kot oseb (junaki, opisani s preprostimi opisi psiholoških značilnosti, ki se nanašajo na zaznavanje ali namen) in junakov kot osebnosti (junaki, opisani z zapletenejšimi mentalnimi stanji, ki se nanašajo na njihovo mišljenje in čustva). Avtorici tudi ugotavljata, da se s starostjo otrok pomembno povečuje razvojna raven opisovanja značilnosti junakov v zgodbi, in sicer so triletni otroci, vključeni v njuno raziskavo, junake najpogosteje opisovali zgolj kot vršilce dejanj, štiriletni kot osebe in petletni kot osebnosti.

Italijanski avtorici E. Baumgartner in A. Devescovi (2001) menita, da jezik v svoji pojavnosti označuje dejanja, misli, izkušnje, čustva, kulturo, skratka psihični, socialni in kozmični svet. Čustva ter mentalna stanja in sposobnost njihovega pravičnega prepoznavanja in razumevanja so v otrokovih socialnih odnosih izrednega pomena. Avtorici opozarjata (prav tam), da so v sodobni družbi čustva znak šibkosti, zato se jih je treba izogibati, potrebno je uporabljati racionalne besede, saj nas



čustva odvrtačajo od problemov, upočasnijo naše razmišljanje, preprečujejo nadzor in zmanjšujejo avtoriteto ...

Vendar šele z natančnim opisom svojih čustev damo sogovorniku možnost, da se nanje odzove. Prav tako je pomembno, da sogovorniku pomagamo pri ubeseditvi njegovih lastnih čustev, kajti le tako mu ponudimo možnost, da se z njimi sooči. V zvezi z otrokovim pripovedovanjem se nam poraja vprašanje, kakšno vlogo imajo čustva in mentalna stanja ter njihovo prepoznavanje in poimenovanje za otrokovo pripoved, tudi v večjezičnem in medkulturnem položaju ali takrat, ko otroci podživljajo literarno besedilo z medkulturno vsebino.

»Otroci že v prvem letu življenja doživljajo sočasna ali nasprotujoča si čustva do najbližjih družinskih članov (npr. nasprotujoča si čustva do mame po daljši ločitvi ali do mlajšega sorojenca), medtem ko se razumevanje obstoja sočasnih in nasprotujočih si čustev pojavi veliko kasneje v otrokovem razvoju, in sicer v sedmem oz. osmem letu starosti« (Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 342).

Rezultati novejših študij kažejo (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman 2003), da nekateri otroci že ob koncu obdobja zgodnjega otroštva dosegajo tudi višje ravni razumevanja sočasnih čustev. Kot navajajo avtorice (prav tam), so razlike v rezultatih različnih raziskav razumevanja sočasnih čustev pri predšolskih otrocih najverjetneje posledica različnih pristopov k ugotavljanju razumevanja čustev, saj so v zgodnejših študijah otroci sami pripovedovali zgodbe, v katerih so pojasnjevali in opisovali junakovo doživljanje sočasnih čustev, kar ni bilo odvisno le od otrokovega razumevanja sočasnih čustev, ampak tudi od njegovih spretnosti pripovedovanja zgodbe in spomina. V kasnejših študijah (Harris 1996; Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman 2003) so raziskovalci otrokom zgodbe pripovedovali sami in jih nato vprašali, kakšna čustva junak v zgodbi doživlja.

Z didaktičnega vidika je to pomemben podatek, saj kaže na dejstvo, da se je potrebno z otrokom, zato da si gradi lastno pripovedovalno shemo, o prebrani zgodbi pogovarjati ne le o poteku dogodkov, temveč tudi o značaju, čustvih, mišljenju in ravnanju oseb iz zgodbe, in sicer že od obdobja malčka dalje.

Avtorice D. E. Papalia, S. Wendkos Olds in R. Duskin Feldman (2003) navajajo tudi, da so triletni otroci, ki so pravilno določili, ali je obrazni izraz, ki so jim ga prikazovali, vesel ali žalosten, ter pravilno odgovorili na vprašanje, kako se počuti lutka v situacijah, ki so izzvale veselje, žalost, jezo ali strah, ob koncu obdobja zgodnjega otroštva razmeroma pogosteje razumeli doživljanje nasprotujočih si čustev osebe, ki je nastopala v prebrani zgodbi. Ti otroci so prav tako pogosto živeli v družinah, v katerih so se veliko pogovarjali o tem, zakaj se ljudje vedejo na določen način.

Raziskovalce je pogosto zanimalo, ali predšolski otroci posamezna čustva pravilneje prepoznavajo na podlagi obraznih izrazov, kar je značilno za dojenčke in malčke, ali na podlagi besed, ki označujejo posamezna čustva. Russel in S. Widen (2002, v: Marjanovič Umek in Zupančič 2004: 342) opisujeta rezultate raziskave, ki kažejo na to, da otroci v obdobju zgodnjega otroštva pravilneje določajo, katero čustvo doživlja junak prebrane zgodbe, če imajo na voljo besede, s katerimi poimenujemo posamezna čustva (npr. vesel, žalosten, jezen), kot v primeru, ko morajo čustvo opisati tako, da izberejo ustrezen izrazni obraz na fotografiji (npr. izraz veselja, žalosti, jeze).

Bamberg (1991, v: Baumgartner in Devescovi 2001: 94), raziskovalec narativnega (pripovednega) mišljenja, meni, da pripovedovalec skozi čustva junakov, ki jih

izrazi v svoji pripovedi, v resnici izraža lastna čustvena in mentalna stanja, kajti doživljanje čustev je izrazito osebnega/subjektivnega značaja, zato so ta vedno odraz posameznikovega stanja.

Otrok, ki v pripovedi označuje junake s psihološkega stališča, predstavlja naslovniku svoj zorni kot čustev in mentalnih stanj v pripovedovanem. Ker je izražanje čustev v otroških pripovedih pogosto, Bamberg meni, da se otroci zavedajo, da morajo svoje doživljanje čustev tudi ustrezno argumentirati. Z argumentacijo čustev in mentalnih stanj Bamberg povezuje najvišjo razvojno raven zgodbe.

## Sklep

V zaključku bi želeli povezati naša razmišljanja o medkulturnosti, pripovedovanju v večjezičnem in večkulturnem okolju ter izražanju in sprejemanju čustvenih in mentalnih stanj v pripovedih pri predšolskem otroku z mladinsko književnostjo in med-/večkulturnostjo.

Pogosto govorimo o med-/večkulturni književnosti, ki je namenjena mlademu bralcu, pri čemer imamo v mislih besedila, ki govorijo o kulturni, jezikovni, rasni in verski raznolikosti/različnosti, pri tem pa pozabljamo na strukturo samih besedil, ki je že sama po sebi kulturno pogojena. Razumevanje in doživljanje tovrstnih besedil pogosto poudarja le vzgojno perspektivo, premalokrat pa se v tovrstnih besedilih pozornost namenja besedilu kot takemu, njegovi realizaciji v slogu, jeziku, pripovedovalnih tehnikah, kar je za mladega bralca morda še pomembnejše kot ideologija, ki jo tovrstna besedila prinašajo.

Tudi na slovenskem knjižnem tržišču je v zadnjem času vse več besedil z več-/medkulturno tematiko, tako umetnostnih kot tudi informativnih. Pod širokim dežnikom medkulturne pestrosti se tako znajdejo besedila o drugih kulturah, besedila iz drugih kultur, besedila, ki izpostavljajo binom izvorna kultura : avtohtona kultura, besedila nevečinskih ali manjšinskih avtorjev, besedila paralelnih kultur ..., vsem tem besedilom pa je v naši zavesti skupno eno: spoznati drugega in pri tem preseči družbeno izključenost ter postaviti novo dimenzijo sobivanja v sodobni večjezični in večkulturni skupnosti. Kot meni Gavriilidis (2011) umetnostno besedilo v medkulturnem položaju, pa naj si še tako prizadeva biti nevtravno in spodbujati v mladem bralcu empatijo, vedno reproducira posameznikove/avtorjeve/družbene vrednote in predsodke, bojazni in ideje. Besedila z medkulturno tematiko največkrat predstavljajo neko realno aktualno družbeno situacijo, ki je lastna nekemu kulturnemu okolju, ni pa univerzalna in kot takšna pod vprašaj postavlja identifikacijo in empatičnost posameznika z besedilom. Empatičnost, tako Gavriilidis, pomeni čutiti z drugim, čutiti drugega, kar pomeni stanje globoke identifikacije, ko se z drugim identificiramo tako globoko in močno, da za trenutek izgubimo svojo lastno identiteto. S tem v zvezi se nam poraja vprašanje širine spoznavnega sveta predšolskega otroka v povezavi s tematiko med-/večkulturnosti in vrati za identifikacijo v tovrstnih besedilih. Pozitivna izkušnja kaže, da je pot do močne identifikacije in empatije lastna izkušnja, z didaktičnega stališča pa inovativni pristopi z veččutnimi elementi, ki spodbujajo aktivno in za predšolskega otroka naravno učenje z igro, kar spodbuja uživanje v branju, negativna pa poseganje odrasle osebe v otrokovo interpretacijo besedila na podlagi izkušenj in spoznavnega sveta odraslega.



Književno besedilo mora biti, tako različni avtorji in kurikuli, kot poseben način izražanja avtonomno in ga ni mogoče podrežati niti vzgojni niti spoznavni funkciji. Bralni cilji, tako Pregelj (2015), se usmerjajo v konstrukcijo pomenov, v razumevanje branja kot procesa, ki pomeni interakcijo med bralcem, tekstom in kontekstom, pa tudi spremenjeno vlogo bralca, ki iz pasivnega sprejemnika postane dejavni akter in v procesu branja uporablja bralne strategije, ki so odvisne od njegovih kognitivnih lastnosti.

Kot meni Virk (2008), z literaturo, pa naj smo še tako v skušnjavi, ne smemo privzgjajati nikakršnega moralnega ali kakega drugega nauka, ki bi bil zajemljiv v pravila, definicije in končne resnice, ampak moramo pustiti, da literatura vzgaja sama.

## Literatura

Baloh, B. (2015): Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju. *Revija za elementarno izobraževanje* 4, 5–28.

Baumgartner, E. in Devescovi, A. (2001): *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Gardolo – Trento: Edizioni Erickson.

Blažič, M. (2007): Teorija in praksa učenja in poučevanja medkulturne mladinske književnosti v osnovni šoli. V: M. Košuta (ur.). *Živeti mejo. Slovenski slovenistični kongres*. Trst.

Calvino, I. (1993): *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.

Gavriilidis, S. (2011): Narrazioni interculturali nel nostro mondo multiculturale. *Synergies Sud-Est européen* n° 3 – 2011, 161–170. [https://gerflint.fr/Base/SE\\_europeen3/gavrilidis.pdf](https://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/gavrilidis.pdf) (pridobljeno 10. 9. 2018).

Engel, S. (2000): *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.

Grosman, M. (2004): *Književnost v medkulturnem položaju*. Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kordigel Aberšek, M. (1995): O razvoju recepcijske sposobnosti ali nova spoznanja vede o mladem bralcu. *Maribor: Otrok in knjiga* 39–40, 13–23.

Kroflič, R. (2014): *Pripovedovanje zgodbe s fotografijo*. Delovno gradivo z izobraževanja za umetnike. Vrtec Vodmat, 2. 4. 2014.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan G. in Komidar, L. (2011): *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Zabji kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o. Ljubljana.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja U. (2004): Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzornja* 13/1, 43–63.

Medved Udovič, V. (2008): Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva. V: Krakar - Vogel, B. (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode, (Obdobja, Metode in zvrsti, 25)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 431–446.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Mello, R. (2001): The Power of Storytelling: How Oral Narrative influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of education & Arts*, n. 2 (1). <http://www.ijea.org/v2n1/> (pridobljeno 10. 9. 2018).

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003): *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Pregelj, B. (2015): Aktualnost bralnomotivacijskih strategij M. Sarto. Predgovor k slovenski izdaji. V: M. Sarto: *Strategije motiviranja za branje. Z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev branja*. Medvode: Založba Malinc.

Todaro, L. (2016): *L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana*. Quaderni di Intercultura. Anno VIII/2016.

Virk, T. (2008): Zakaj je književnost pomembna? V: Krakar - Vogel, B. (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. (Obdobja, Metode in zvrsti, 25)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 3–15.

Zipes, J. D. (1995): *Creative Storytelling: Building Community. Changing Lives*. New York and London: Routledge.



Andrej Zavrl, Darka Tancer-Kajnih in Peter Kuhar