

Metka Kordigel

Maribor

## BRALNI RAZVOJ, VRSTE BRANJA IN TIPOLOGIJA BRALCEV\*

(Poskus nove, a ne čisto nove tipologije bralnega razvoja)

Zakaj nove in zakaj "ne čisto nove"? Zato, ker predstavlja pričujoči poskus tipologije sinteze tipologij Charlotte Bühler, Schliebe Lippert, H. Giehrla in A. Beinlicha. Vendar ne gre le za preprosto sintezo. Poskusili bomo od vsake teh tipologij obdržati tisto, kar se nam je zdelo dobro, in izpustiti tisto, kar je sporno. Vse skupaj bomo dopolnili z ugotovitvami W. Sherfa o izboru literature v povezavi z bralčevo psihološko zrelostjo, periodizacijo pravljичne dobe po Marjani Kobe in razvojno psihologijo J. Piageta.

### 1. PREDJEZIKOVNO OBDOBJE, DOBA PRAKTIČNE INTELIGENCE

Prvi stik z estetsko oblikovano besedo doživlja otrok še v predjezikovni fazi svojega razvoja (senzomotorična stopnja, Piaget)<sup>1</sup>, v času, ko še ne pozna simbolične funkcije besede in ko še ni zmožen misli in aktivnosti v zvezi s predstavami o kakršnemkoli predmetu, ki ni v dosegu njegovega pogleda. V tej fazi otrok še nima zavesti, to pomeni, da ne pozna meje med sabo (svojim notranjim svetom) in svetom, ki ga obdaja. Gre za stanje globalne aktivnosti organizma za izmenjavanje stanja napetosti s stanjem ugodja. Ti ritmi se diferencirajo v težnjo organizma po prijetnih doživljajih in v tendenco izogniti se neprijetnostim.

Stadij ugodja je prav gotovo v prvi vrsti pogojen z občutkom sitosti, suhih plenic in s toplino in varnostjo materinega naročja. To kombinacijo fizičnega in psihičnega ugodja je mogoče stopnjevati še z estetskim ugodjem. Stoletja so matere in pestunje otrokom prepevale, če so hotele njihovo ugodje stopnjevati do take popolnosti, da so mirno zaspali. Le moderne mame na to pozabljajo in v najboljšem primeru potegnejo za vrstico kakšnega glasbenega pajacka, da ta zabruna svojo mehanično melodijo.

Vendar gre v tem primeru za "usodno" napako, saj po mnenju mnogih strokovnjakov estetski pradoživljaj močno vpliva, ali skorajda pogojuje kasnejšo otrokovo literarnoestetsko dojemljivost.

\*

Sestavek je nadaljevanje razprave M. Kordigel: *Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. Otrok in knjiga* 1990, št. 29–30, str. 5–42.

Obe razmišljanji sta iz avtoričine magistrske naloge, ki jo je zagovarjala leta 1989 na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

1

Piaget J., B. Inhelder: *Die Psychologie des Kindes*. Paris 1966.

Te vrste pesmic, ki jih otrok posluša (obvezno v materinem naročju), dojema v prvi vrsti po zvočni plati – zaradi močno poudarjenega ritma in rime, besede služijo le za to, da ta ritem ustvarjajo. Ne pozabimo, da gre za predjezikovno fazo otrokovnega razvoja. Da je naša trditev točna, dokazujejo angleške pesmice za najmlajše otroke, tako imenovane **nursery rhymes**:

”... čisto nič drugega kot melodija, pojoči vokali, ponavljajoči se zvoki, preprosti, a izraziti ritmi, polni doneče rime. V začetku je bil ritem; tem pesmim se pozna, da slone na tej resnici, saj so se morale prilagoditi splošnemu redu veseljstva, ki je postavil ritem na začetek življenja. Imajo čisto posebno, čudno harmonijo, ki je hkrati porogljiva in nežna. Pomen teh harmonij je manj pomemben kot pa njihov zven.”<sup>2</sup>

Se pravi, da v tej prvi, predjezikovni fazi svojega razvoja, otrok doživlja le formo, vsebina mu je nedostopna, zato tudi ni pomembna. Nikoli kasneje ne bo bralec forme tako polno dojemal, kot to počne dojenček v materinem naročju. Zmeraj bo vsebina tista, ki bo h knjigi privlačila, ali od nje odvrčala in šele, ko bo (če bo) dosegel stopnjo pravega literarnega branja, bo sporočilo forme postalo vsebini enakovredno in se bo z njo zlilo v sozvočje estetske lepote.

Senzomotorični mehanizmi še ne poznajo predstave, ki bi vsebovala zahtevo po predmetu, ki ni prisoten.

V drugem letu pa začne otrok razvijati sistem vedenjskih vzorcev in s pomočjo diferenciranih znakov poimenuje stvari, ki so v okolici prisotne ali pa ne. Piaget je popisal pet vrst takih diferenciranih znakov:

1. posnemanje, ponavljanje – je predstopnja predstave – gre za vrsto predstave, vendar v materialni sferi, ne v mišljenjski.
2. Simbolična igra.

Otrok se je v tej fazi prisiljen neprestano prilagajati družbi odraslih, vendar mu interesi tega sveta ostajajo nerazumljivi, njegova pravila tudi. Tudi fizičnega sveta ne razume. V takem svetu ne more zadovoljiti svojih intelektualnih in afektivnih potreb. Zato je za njegovo afektivno in intelektualno ravnotežje nujno potrebno, da ima na razpolago področje, kjer ne gre za njegovo prilagajanje svetu, ampak obratno, za prilagajanje sveta na njegov lastni jaz. Za otroka je zelo pomembno, da razpolaga s sistemom znakov, ki ga je sam zgradil in ki ga lahko po svojih potrebah spreminja. To je sistem simbolov, ki so značilni za simbolično igro.

Igriva simbolika simbolične igre izpolnjuje tisto funkcijo, kot jo pri odraslem jeziku. Namesto, da bi otrok še enkrat premislil zanimivi ali pretresljivi dogodek, potrebuje direktnjšo simboliko, ki mu omogoča, da dogodek še enkrat podoživi.

Funkcija simbolične igre je včasih afektivna, včasih v službi kognitivnih interesov, otroku pomaga reševati tudi podzavestne konflikte, seksualne interese. Je obramba pred strahom, agresivnostjo ali identifikacija z agresorji, umik pred strahom ali nevarnostjo.

3. Posebna oblika semiotične funkcije je tudi risba. Njena funkcija je nekje na sredini med simbolično igro in notranjo sliko.

4. Notranje slike – nastopajo razmeroma pozno. Izhajajo iz nekakšnega ponotranjega posnemanja. To posnemanje je aktivna kopija slik, ki jih otrok zazna v zunanjem svetu.

<sup>2</sup> Hazard P.: Knjige, otroci in odrasli ljudje.

Poznamo dve kategoriji notranjih slik:

- reproduktivne slike, ki se omejujejo na to, da priključijo v spomin že znane podobe. To so slike v t. i. predoperativni dobi (do sedmega, osmega leta),
- anticipirajoče slike, ko si lahko otrok predstavlja slike gibanj, sprememb in rezultatov sprememb, čeprav jih še nikoli ni videl.

#### 5. Jezik.

Z obvladovanjem govora se otrokovo vedenje močno spremeni. Jezik omogoča:

- da se otrok spominja preteklih aktivnosti, o njih razmišlja in o njih poroča. Tako se razvije otrokova predstavnostna zmožnost.

— Da otrok komunicira z okolico, začne se proces otrokove socializacije.

— Ponotranjene besede predstavljajo začetek dejanskega mišljenja. S pomočjo jezika odkriva otrok bogastvo realnega sveta. Njegovi starši in odrasli so bili zanj že do sedaj vir nepredvidljivih, često nenavadnih aktivnosti. S pomočjo jezika pa posredujejo tudi svoje misli in svoljo voljo.

Otrokovemu "jaz" predstavljajo starši "idealni jaz". Zato jih je treba posnemati in si prizadevati, da bi postal tak kot oni. Odrasli izvajajo na otroke psihološki pritisk v obliki nasvetov in ukazov in otroci so jim podložni tako v čustvenem kot v intelektualnem smislu.

Na tem mestu se v otrokov osebni razvoj vključujejo prve "knjige". V narekovanju zato, ker v prvi fazi ne gre za knjigo v klasičnem smislu, ampak kartonsko zapognjenko, ki služi za igranje in za branje. Leporelo za najzgodnejšo starost ima na vsaki strani narisano samo eno stvar, ki jo otrok pozna iz svoje neposredne okolice (ropotuljica, plišasti kužek, steklenička), kar nedvomno ustreza otrokovi začetni egocentrični usmerjenosti. Ti znani predmeti se povezujejo s stalnim in vedno ponavljajočim se glasbenim zvokom. Ob večkratnem sočasnem ponavljanju otrok vizualni in zvočni dražljaj poveže — in tako dojame simbolično funkcijo besede.

Vendar gre v začetku le za povezavo konkretnega (njegovega) predmeta s posameznim znakom. Duda je v začetku le njegova najljubša dudu. Povezovanje dvodimenzionalnega nekoliko stiliziranega, barvno in oblikovno malo drugačnega predmeta na sliki z zvočnim znakom, ki je do sedaj veljal le v kombinaciji z njegovim predmetom, predstavlja ogromen intelektualni napredek in drugo stopnjo v osvajanju jezika.

Zelo kmalu po tem pokaže otrok zanimanje za slike predmetov in živih bitij, ki jih v svojem okolju ne srečuje. Praviloma otrok ob gledanju teh slik sprašuje "kaj je to?", kot bi šlo za igro, katere smisel je povezovanje neznanih vizualnih in zvočnih kombinacij in memoriranje le-teh. (Videli smo deklico, ki je znala pri ne polnih dveh letih ob sliki imenovati štirideset vrst eksotičnih rib). Takšna spretnost in zanimanje za te vrste igre otroka kvalificira za zahtevno nalogo, da se v zelo kratkem času nauči kompliciranega jezikovnega sestava materinega jezika.

Ko otrok obvlada jezik do te mere, da lahko s svetom okrog sebe kolikor toliko komunicira, postane zanj zanimiva druga vrsta knjig — slikanice. Te z malo besedila in veliko slikovnega gradiva ponazarjajo situacije iz otrokovega okolja, takšne situacije, ki jih praviloma doživljajo vsi otroci, in takšne, ki otroke zaposlujejo dalj časa, saj so v njih konfrontirani z včasih nerazumljivimi, včasih pa neprijetnimi zahtevami odraslih. Med nerazumljive zahteve štejejo npr. tiste, ki od otroka zahtevajo, naj je, čeprav ni lačen, ali čeprav jedi, ki jo postavijo predenj, ne mara (spomimo se, da je do sedaj jedel le, kar je imel rad, in takrat, ko je hrano zahteval), med neprijetne pa spada morda prepoved, da ne sme z barvicami pacati po steni, sicer ga bodo kaznovali. (To zadevo je mogoče razumeti, saj je stena po "slikanju" res zapacana.)

V začetku si otrok slikanice le ogleduje. Postopoma mu starši ob ilustracijah pripo-

vedujejo o situacijah, ki so naslikane.

Sele v tretji fazi, ko je otrok toliko zrel, da lahko svojo navzven usmerjeno aktivnost vsaj za nekaj časa ponotranji, mu preberejo (in vedno znova berejo) k ilustraciji pripadajoče besedilo. Vendar bi bilo napačno trditi, da zdaj otrok že bere (=sprejema literaturo), če pod "branjem" razumemo sprejemanje besedila kot celote. To najzgodnejše branje predstavlja otrokov izbor tistih signalov, ki so zanj najpomembnejši. Funkcija slikanice je torej v tem, da pomaga otroku priklicati v spomin pomembne:

"temeljne izkušnje iz obdajajočega sveta, da skupaj s starši oživlja stvari, ki jih starši ob zagotavljanju popolne varnosti do zunanjega sveta še okrepijo in razširijo".<sup>3</sup>

Gre torej za dialog s knjigo, ali bolje rečeno za dialog med knjigo, otrokom in starši, dialog, ki se ga otroci naučijo ali se ga ne naučijo – kar pomeni, da se naučijo postavljati knjigi vprašanja, ali pa se tega ne naučijo – in potem knjige kot vira informacij in doživetj zanje preprosto ni.

Otrok v zgodbi opazi torej le tiste elemente, ki trenutno ustrezajo njegovemu predstavnemu svetu, elemente, ki ga tudi sicer v realnem življenju zaposlujejo. Z njihovo pomočjo ali ob njih lahko še enkrat podoživi to, s čimer v konkretni življenjski situaciji ni mogel čisto opraviti, ker je ni čisto razumel.

Zdi se, da v tem primeru opravlja slikanica funkcijo simbolične igre, saj otrok samovoljno, po svojih potrebah, izbere natančno tiste elemente besedila, ki opisujejo zanj problematično situacijo. Z odbiranjem elementov in identifikacijo z eno izmed oseb otrok, ki sveta takega, kot je, še ne more dojeti, ta svet nekako prilagaja sebi in svojim predstavnim zmožnostim. Gre za kreacijo novega, domišljjskega dogajalnega prostora in za dogajanje, v okviru katerega otrok ustvarja novo, direktnjšo simboliko, da bi z njo in preko nje lahko osvojil in doumel pravila, po katerih funkcionira svet odraslih.

Večina konfliktov, o katerih pišejo slikanice, se vrti okrog prevzemanja osnovnih vzorcev vedenja, ki se jih mora otrok v času, ko postaja družbeno bitje, naučiti. To so pravila, ki po navadi urejajo življenje med družinskimi člani in življenje v gospodinjstvu in ki močno omejujejo otrokovo do tedaj neizmerno svobodo. Nekaterih izmed teh pravil otrok ne razume, izvrševanje drugih mu je zelo neprijetno. Tako prva kot druga pa bi rad kršil, če bi si upal, ali jih je kršil in bil za to kaznovan. Občutek je pri obeh situacijah neprijeten, zato nudi slikanica izvrstno priložnost za identifikacijo s tistimi, ki so pravila kršili (tako se želja vsaj v domišljiji uresniči) ter za projekcijo slabe vesti in strogo obsodbo "porednih" literarnih likov.

Charlotte Bühler piše, da so otrokom zgodbe o porednih otrocih tem bolj všeč, čim bolj so kazni za njihove prekrške drastične in grozne. Res je, da otroci te dobe zelo strogo obsojajo vse, kar je povezano z nespoštovanjem pravil. Ta so zanje sveta in nedotakljiva, od nekdanj dana. Vsak prestopok zoper njih so pripravljene najstrožje kaznovati, ne da bi upoštevali, ali je prišlo do kršitve po nesreči ali namenoma. Krivda je zanje krivda, ne glede na okoliščine, in krivca je treba kaznovati. Vendar se zdi, da je zahteva po zelo drastični kazni za literarne "poredneže" vendarle nekoliko pretirana, saj se zdijo danes kazni otrok v *Zaspančku Razkodrančku* že kar nečloveške. Reči je treba, da je sodobna mladinska literatura tozadevno veliko bolj nežna in da je verjetno tako tudi prav.

## 2. OBDOBJE INTUITIVNE INTELIGENCE

Po drugem, tretjem letu se iz senzomotorične in praktične inteligence razvije mišljenje. Otrok doseže fazo intuitivne inteligence.

<sup>3</sup> Sherf W.: *Projekcija, identifikacija in kritična participacija*. – Otrok in knjiga, Maribor, 4 (1976), str. 63.

Jezik je v tem procesu zelo pomemben, saj lahko otrok z njegovo pomočjo opisuje dogajanja, rekonstruira preteklost, omenja predmete, ki niso prisotni, in razmišlja o aktivnosti, ki še ni bila izvršena. To pa je izvor mišljenja.

Začetno mišljenje je, tako kot začetna socializacija, močno pod vplivom otrokove egocentričnosti. Tako je v prvi fazi skorajda popolnoma orientirano na subjekt in se šele kasneje obrne k soljudem in prilagodi realnosti.

Otrok v tej fazi sicer že ve, da svet in on nista eno in postopoma tudi to, da on sam ni center sveta. Vendar je njegov pogled na svet v tej fazi še izrazito egocentričen. Prepričan je, da v naravi ne more biti slučajev, ker je le—ta narejena za ljudi, v prvi vrsti za otroke — po natančnem načrtu. Avtor tega načrta pa je razmišljal predvsem o tem, kako bi svet uredil tako, da bi bil ljudem in otrokom kar najbolj všeč.

Otrokova egocentrična usmerjenost se kaže tudi v njegovem animizmu. (Ta je rezultat asimilacije stvari na lastno aktivnost). V začetku se zdi otroku živ vsak objekt, ki izvaja kakršnokoli aktivnost. Kasneje se mu zdijo žive stvari, ki se gibljejo in še kasneje tiste, ki se gibljejo same od sebe.

Aktivnost predmetov presoja otrok po njeni koristnosti za človeka. Tako je dolgo prepričan, da luna sveti zaradi nas in da nas na sprehodu spremlja. Dejstvo, da nas luna spremlja na poti tja in nazaj in da spremlja sprehajalce v različnih smereh istočasno, da otroku misliti šele po sedmem letu.

Ena izmed tipičnih značilnosti otrokovega egocentričnega mišljenja je artificializem. Otrok je prepričan, da so vse stvari naredili ljudje. Hribi so zrasi iz kamenčkov, ki so jih posadili ljudje, ljudje so izkopali jezera, speljali so reke mimo mest, ob mestu so naredili dva hriba, večjega za velike sprehode in manjšega za male otroške sprehode.

Kljub začetni egocentrični usmerjenosti mišljenja pa otrok okrog tretjega leta obvladaje jezik že do te mere, da si je sposoben ob pripovedovanju predstavljati osebe, njihova dejanja in dogajalni prostor, ki niso v zvezi z njegovimi konkretnimi življenjskimi problemi. To je čas, ko začnejo starši svojim otrokom pripovedovati prve zgodbe in pravljice. Vendar še ne gre za čisto prave pravljice, ampak za pripovedi, ki so nekoliko prilagojene otrokovemu izkustvenemu svetu.

V začetku se namreč otrokov interes težko za dalj časa osredotoča na osebe, ki jih ne pozna, in na dogajanje, ki nima z njegovim življenjem nikakršne zveze. Zato potrebuje med pripovedovanjem tu in tam kakšno novo spodbudo.

V ta namen so zelo primerne glasbene pravljice ali pravljice opremljene z verzi. Gre za besedila, ki pripovedujejo neko zgodbo, a so pretkana z verzi, ki se venomer ponavljajo tako, da se jih otrok hitro nauči in tako aktivno "sodeluje" v pravljici. Še boljše so glasbene pravljice, ki po vsakem dogodku povzamejo dogajanje s kratko pesmico. Pripovedovalec lahko spodbudi otrokov interes tudi tako, da v pravljici poudari tiste elemente, ki jih otrok iz svojega izkustvenega sveta pozna, npr. kako je Trnjulčica zaspala, ali kaj so pravljlični junaki jedli.

Šele počasi, kasneje, se lahko otrok za dalj časa posveti osebam in dogodkom, ki z njim nimajo nobene zveze. To je čas, ko se začne tako imenovana pravljlična doba, doba, ko naj bi otroci brali ali poslušali le pravljice.

Danes vemo, da imajo klasične pravljice v otrokovem življenju mnogo manjšo vlogo kot nekoč, vendar ostaja pravljlični tip literature (in s tem mislimo na domišljijsko oblikovano otroško literaturo vseh vrst) pri otrocih še vedno izredno priljubljen.

Psihologi so ugotovili, da zato, ker pravljice v največji možni meri upovedujejo svet tako, kot ga občuti in kot nanj gleda otrok v fazi intuitivne inteligence.

Zdi se nam, da ni na tem mestu potrebno ponavljati o pravljici vsega, kar smo že zapisali v okviru študij o mladem bralcu v Evropi in pri nas. Naj zadostuje le, da zapišemo nekaj misli, o katerih še nismo pisali.

Skoraj vse študije, ki pišejo o otroku in pravljici, se strinjajo z ugotovitvijo, da so pravljice tako priljubljene tudi zato, ker otroka utrjujejo v veri, da se mu na svetu ne more nič hudega zgoditi, saj je svet že tako urejen, da so dobri za svojo dobroto zmeraj poplačani. In kadar situacija kljub vsemu postane nekoliko nevarna, imajo pravljice še vedno na zalogi pravljичne čudeže, ki predstavljajo končno in zadnjo garancijo za pravično urejenost sveta. Lahko bi rekli, da ima čudež v pravljici isto funkcijo kot v pravem življenju mama:

”Na svetu je urejeno tako, da name vedno nekdo pazi, če ni mame, je to nekdo drug. Tudi pravljичni osebi se ne zgodi nič hudega, saj tudi nanjo očitno nekdo pazi”.

V najzgodnejši fazi otrokovega razvoja smo govorili o estetskem pradoživljaju v kombinaciji z občutkom popolnega fizičnega ugodja v materinem naročju.

Zdi se, da bi veljalo o podobni kombinaciji govoriti tudi v zvezi s pravljicami.

Približno 300 otrok smo povprašali po prvih spominih, ki jih povezujejo s knjigo. In skoraj vsi so zapisali, da se spominjajo, kako so včasih, ko so bili še majhni, imeli knjige zelo radi.

Kako niso marali zaspati, če jim mama pred tem ni prebrala pravljice. Skoraj vsi govorijo o razburljivi in prijetni atmosferi, ko so tako stisnjeni k mami poslušali o prigodah pravljичnih oseb.

Pojav doživljanja fizičnega ugodja v kombinaciji z literarnoestetskim ugodjem se s tem, ko otrok materino naročje preraste, torej ne konča.

Mirno večerno vzdušje, mati ob robu postelje in pravljica – ta povezava je očitno optimalna. S fizično prisotnostjo, občasnim očesnim stikom in s toplino svojega telesa se torej tudi v tej fazi estetski dražljaj povezuje z zadovoljevanjem otrokove najvažnejše psihološke zahteve – s hrepenenjem po varnosti in pripadnosti.

Povedali smo, da je razumevanje pravljice pogojeno z delno deindividualizacijo otrokovega mišljenja in čustvovanja. Ta proces doseže za pravljico primerno stopnjo nekje okrog četrtega ali petega leta, samo malo kasneje ali celo istočasno se začne otrok zanimati tudi za realni (neiluzijski) svet zunaj svojega doživljajskega dosega.

Na tem mestu bi lahko govorili o prvi diferenciaciji literarnoestetskih in pragmatičnih bralnih interesov. Del otrokovnih bralnih interesov se v tej starosti namreč emancipira in otrok začne v knjigi iskati čisto pragmatične informacije, ki niso oblečene v estetsko oblikovano besedilo. Ta proces pa je zelo vprašljiv. Vprašanje je, ali se to zgodi pri vseh otrocih. Nekateri teoretiki tako možnost sicer omenjajo, vendar jo takoj v naslednjem stavku zavrnejo z izjavo, da večina otrok te starosti mnogo raje konzumira otroško literaturo v klasičnem smislu.

Rekli bi, da je o tej reči zelo težko govoriti kar povprek, saj je najprej treba otroku informativno in poljudnoznanstveno literaturo, primerno za to starost, sploh ponuditi. Vedeti moramo, da je otroške strokovne literature razmeroma malo in da je izredno draga, pri nas pa je dostopna šele v zadnjih nekaj letih. Leposlovna otroška literatura je dostopnejša, cenejša in ima večjo tradicijo. Starši se čutijo nekako moralno zavezane, da jo otrokom redno kupujejo.

Tako lahko, dokler se razmere na tem področju ne izboljšajo, rečemo le, da smo opazili, da se otroci, ki imajo na razpolago strokovni in leposlovni tip otroške literature, zanimajo za oboje – pač glede na trenutno razpoloženje in interese. Naj bo torej ta ugotovitev dovolj tehten dokaz, da pride (v ugodnih razmerah) do diferenciacije literarnoestetskega in pragmatičnega branja že v tej dobi.

### 3. OBDOBJE KONKRETNIH, LOGIČNIH INTELEKTUALNIH OPERACIJ

Ko otrok dopolni sedem let se način njegovega razmišljanja močno spremeni. Psihologi govorijo o stadiju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij. Otrokovo ravnanje ni več zmeraj impulzivno (kot je bilo to značilno za intelektualni egocentrizem), sposoben je razmisliti, predno se odloči za kakšno dejanje. Vendar tak razmislek ni nič drugega kot notranja diskusija, ki poteka v otroku tako, kot bi se pogovarjali dve resnični osebi, nič drugega kot socializirana razprava, s pomočjo katere otrok ponotranji vedenjske vzorce, ki se jih je naučil od soljudi. Proces je analogen mišljenju, ki tudi ni nič drugega kot ponotranjeni egocentrični govor.

S sedmimi leti postane otrok socialno bitje v pravem pomenu besede, saj je šele sedaj sposoben živeti v skupnosti, z njo komunicirati in sooblikovati vzorce in modele življenja. Do zdaj je sicer v veliki meri obvladal jezikovna sredstva, vendar njegov govor ni bil usmerjen v izmenjavanje misli. Če smo opazovali majhne otroke, kako se igrajo, smo lahko videli, da se ne igrajo drug z drugim, ampak drug mimo drugega in da tako tudi govorijo. Spremenijo se tudi otrokovi moralni občutki. Malček je še močno spoštoval vsake vrste pravila, rekli smo, da so bila zanj nedotakljiva. Večji otrok že ve, da jih je mogoče spremeniti v demokratičnem dialogu, a da se jih morajo potem res vsi držati. Sploh je za to dobro značilno, da ne priznava avtoritete v taki meri kot prej. Pravil se zdaj ne držijo zato, ker bi bilo "grdo", če bi jih kršili, (in jih ne kršijo niti takrat, ko jih nihče ne gleda), ampak zato, ker tako zahteva "fariplay", tovarišstvo in dogovor med prijatelji.

Isti princip velja tudi za pravila, ki jih postavljajo starši. Otroci se začenejo upirati absolutni avtoriteti, ubogajo tiste starše, ki jih obravnavajo kot partnerje in se o pravilih skupnega življenja z njimi tovariško dogovarjajo.

Tudi o kazni imajo otroci od sedmega leta naprej drugačno mnenje kot mlajši. Videli smo, da se otrokom v predoperativni fazi zdi vsako kršenje pravil (npr. laž) upravičen razlog za kar najbolj drastično kazen. Po sedmem letu otroci prekrškov ne presojujejo več tako strogo kot pred tem. Bolj kot na materialno škodo, ki je nastala v zvezi s prekrškom, se ozirajo na namen in vzroke kršitve pravila. In če je imel krivec za svoje ravnanje tehtno opravičilo, ali če se je prekršil po nesreči, se jim kazen ne zdi potrebna, ali pa jo ustrezno omilijo.

Tudi način življenja se pri sedmih letih močno spremeni. Počasi začne izginjati ego-centrična forma kavzalnosti v dojetanju sveta, otrok prerase animizem in artificializem, egoizem se decentrira in otrok začne dojemati svet kot koherenten sistem objektivnih odnosov. Psihologi govorijo o fazi konkretnih intelektualnih operacij.

Na tej stopnji otrok seveda v klasične pravljice ne more več verjeti. Potem, ko je osvojil princip logičnega mišljenja, že natanko loči med realnim in irealnim svetom, med svetom, kjer veljajo zakoni kavzalnosti in logike, ter svetom, ki ohranja subjektivne zakonitosti njegovega prejšnjega življenjskega obdobja.

Vendar je premik za otrokovo starost dokaj brutalen. S sedmimi leti ga všolamo, njegovo življenje utesnimo v natančno določen urnik, od katerega je mogoče odstopiti le, kadar se zgodi kaj res hudega, življenje postane suhoparno, brez domišljije.

Ni čudno, če si otrok v tej situaciji želi, da bi se zgodilo kaj nenavadnega, čudežnega, kar bi ga iztrgalo iz monotone vsakdanjosti. To željo pa si lahko izpolni le v domišljiji, kajti ta ne deluje po zakonih vzroka in posledice, tu ni nikakršne logike, v domišljiji lahko svet prilagodi sebi in svojim željam (=simbolična igra).

Tudi literatura te dobe je v začetku, v fazi prilagajanja na novi način življenja in mišljenja, polna izletov v svet domišljije.

Literarne osebe dosegajo izjemne uspehe in doživljajo razburljive dogodivščine še

vedno s pomočjo čudežev. Otrok se še ne čuti dovolj močnega, da bi sam vplival na okolico in spremenil svet, zato tega ne zahteva niti od literarnih likov.

Toda kljub tej nagnjenosti k čudežnemu je njegov literarni okus presegel preprosto klasično pravljico. V knjigi želi doživeti kaj novega, razburljivega, izjemnega. Ker je dovolj zrel, da lahko svoje aktivnosti ponotranji za dlje časa, in ker je njegovo mišljenje že sposobno upoštevati tudi prejšnje dogodke, ki so važni za trenutno dogajanje (zakon vzroka in posledice), lahko že sledi dokaj zapleteni zgodbi z več osebami na več krajih dogajanja. Lahko že sledi npr. pramenski notranji zgradbi ali retrospektivni pripovedi, skratka, sposoben je sprejemati daljša pripovedna besedila, npr. mladinske romane. Najljubša besedila te dobe so gotovo *Pika Nogavička*, *Ostržek*, *Peter Pan*, t. i. pustolovske pravljice, sa ustrezajo tako želji po dožitju, po novem in razburljivem, sposobnosti dojetja dokaj zapletene notranje zgradbe, kot tudi potrebi po begu iz brutalno dolgočasnega sveta logike in kavzalnosti.

Ko smo govorili o doživljanju pravljice, smo veliko povedali o pravlični osebi, ki ima praviloma eno samo lastnost, dobro ali slabo, podčrtano z drugo osebo, ki je nosilec ravno nasprotno lastnosti. Po sedmem letu lahko otrok dojema že nekoliko bolj komplicirane značaje, take, ki imajo več lastnosti in take, ki niso samo dobri ali samo slabi. Poglejmo samo *Ostržka*. Fantek si sicer zasluži vse bralčeve simpatije, je dober, prijazen, pravičen, toda mnogokrat len in neubogljiv. Velikokrat res pokaže trden namen, da se bo poboljšal, da bo ubogal in da bo hodil v šolo, toda življenje je polno preizkušenj in *Ostržka* po navadi že prva spet zapelje na slabo pot.

Gre torej za literarni lik, s katerim se bralec brez težav identificira, saj mu je sam močno podoben, če ne v svojih dejanjih, pa prav gotovo v svojih željah.

Še nekaj je močno značilno za izbor literature v tej dobi. Bralci imajo močno razvit občutek za pravičnost in "fair play" in tako zahtevajo od literature, da to njihovo željo izpolnjuje. Nikakor ne marajo, da slabo zmaga, da se na koncu ne bi izkazalo, kaj je prav, in da krivci ne bi bili kaznovani. Taka literatura gotovo ne bi imela uspeha pri bralcih te starosti.

Res je, da se otroci vsak dan srečujejo z brutalnim svetom vojn, in kriminala, toda kljub temu (ali ravno zaradi tega) vztrajno iščejo zagotovilo, da je svet vendarle pravično urejen, da v njem veljajo načela medsebojnega tovarištva, dogovarjanja, spoštovanja dogovorov in "fair play".

Zavračanje literature, če svet, ki ga prikazuje, ne ustreza bralčevim predstavam in željam, predstavlja še vedno infantilno dojetje literature in sveta.

Povedali smo, da je pričakovanje, da je svet urejen tako, kot je za nas najbolje, in zahteva, da se dogajanje razvija v skladu z našimi željami, ena temeljnih značilnosti dojetja pravljice v predoperativni dobi. Vendar je očitno, da se mu otrok, kljub temu, da je v realnem svetu egocentrični način dojetja že presegel, v literaturi (svetu domišljije) še nikakor ni pripravljen odreči.

Poleg literarnoestetskega branja, ki v tej dobi še ne preseže stopnje evazoričnega branja, otroci že berejo s pragmatično motivacijo. S tem načinom branja so povezani vsi teksti pri spoznavanju narave in družbe (in drugih podobnih predmetov) v šoli in zelo veliko bralnih aktivnosti v otrokovem prostem času, povezanih z iskanjem novega znanja, novih informacij in osvajanjem sveta. Verjetno velja še največ zanimanja naravoslovnim znanostim, živalskim in rastlinskim otroškim enciklopedijam in bogato ilustriranim enciklopedijam za odrasle. Otroke privlačijo tudi knjige o življenju v prejšnjih časih, o življenju, ki ni takšno kot naše, tuje kulture, osvajanje vesolja, poljudne izdaje iz sveta znanosti in tehnike.

To prvo pragmatično branje je povezano v začetku z mnogimi slikovnimi ponazorit-



vami in ne presega informacijskega branja, saj otroka najprej privlačijo slike, radovednost pa ga sili, da prebere tudi besedilo ob njih. (Ravno zato so zanje primerne tudi bogato ilustrirane enciklopedije za odrasle, saj so skorajda praviloma sestavljene tako, da poleg poljudnoznanstvenega besedila, ki teče skozi vso knjigo, posredujejo tudi kratka besedila, ki služijo za spremljavo slikovnemu gradivu). Šele nekoliko kasneje (pri osmih, devetih letih) lahko otrok prebere celo poljudnoznanstveno knjigo, seveda pod pogojem, da je primerna njegovi starosti.

Več kot strokovne in poljudnoznanstvene literature je otrokom te starosti na razpolago t. i. umetniškopoučne proze. Gre za tip literature, v kateri so splošno veljavna dejstva (tehniškega in znanstvenega pomena) oblikovana na umetniški način. Avtor si prizadeva vplivati tudi na čustva, ne samo na bralčev razum, npr. s tem, da posreduje doživlja znanstvenika pri odkrivanju.

”Medtem ko opravlja poljudnoznanstvena književnost povsem informativno funkcijo, ima umetniškopoučna razen informativne tudi vzgojnoestetsko funkcijo.”<sup>4</sup>

Ob velikem zanimanju za realni svet in zakonitosti njegovega obstoja začne otrok informacijski, pragmatični vidik branja prenašati tudi na branje literarnih besedil. Že Gustav Šilih je opazil, da otroci te starosti knjige kar ”požirajo” in da jih k njim v manjši meri kot iskanje lepote vodi želja po novem in vznemirljivem. Ob takem hlastnem branju kaj radi izpuščajo zdaj dolgočasne opise pokrajin in razpoloženj, svojo pozornost pa usmerijo k fabuli, lepote forme mnogokrat niti ne opazijo.

Toda tega pojava ne smemo jemati preveč tragično. Knjige, ki so jim všeč, otroci pogosto vzamejo v roke tudi drugič in tretjič in takrat je hlastanje za zgodbo že mnogo manjše. Ker se otroku nikamor ne mudi (saj konec že pozna), mirno prebere knjigo od začetka do konca in tako daje lepoti priložnost, da nanj učinkuje.

Vendar se to zgodi le, če ima otrok knjigo doma, na knjižni polici. Skrajno redko si bo knjigo drugič in tretjič sposodil. Zato ima Šilih čisto prav, ko pravi, da je treba knjige otrokom tudi fizično približati, in zato ravnajo napak knjižničarji, ki knjige redoljubno zaklepajo v šolske knjižnice, namesto da bi jih postavili v razrede in dovolili, da jih otroci vzamejo v roke takrat, ko si jih zaželijo.

Ko smo govorili o dojenčkovi dojemljivosti za estetski pradžljaj in o povezavi fizičnega in estetskega ugodja ob pripovedovanju pravlic pri majhnem otroku, smo rekli, da tako živo pripovedovanje močno spodbuja otrokovo literarnoestetsko dojemljivost in da kasetofon ter gramofon živega pripovedovanja nikakor ne moreta nadomestiti, saj nista sposobna posredovati otroku tako važnega občutka varnosti in topline.

Toda, ko se otrok nauči brati, starši in učitelji na to modrost praviloma pozabijo. Vsi po vrsti so kar obsedeni od želje, da se otrok čimprej nauči brati čim bolj gladko, zato mu sami nočejo več brati, še manj pripovedovati.

Vendar nimajo prav. Ameriški literarni pedagogi ugotavljajo, da takrat, ko otrok osvoji tehniko branja, starši skoraj praviloma prenehajo sodelovati pri izboru njegove literature, otroka in njegov bralni razvoj prepustijo v strokovne ali manj strokovne roke knjižničarja najbližje mladinske knjižnice. Skratka, branje postane otrokova privatna zadeva in z njo se ne ukvarjajo več.

Toda, ugotavljajo ameriški psihologi<sup>5</sup>, s tem zamudijo vrsto priložnosti, ko bi lahko spodbujali otrokovo literarnoestetsko dojemljivost. Kombinacija estetskega dražljaja in

<sup>4</sup> Genčiova M.: *Zvrstna področja, vrsti in zvrstne oblike v otroški in mladinski književnosti*. — Otrok in knjiga. Maribor, 11(1980), str. 46.

<sup>5</sup> Whitehead R.: *Children's literature. Strategies of teaching*. New Jersey 1968.

fizičnega ugodja v zaupni atmosferi, ko odrasli otroku pripoveduje kakšno napeto zgodbo, namreč močno spodbuja interes za mladinsko pustolovsko — estetsko oblikovano literaturo.

Tudi naš institucionalizirani vzgojno—izobraževalni sistem greši. Vzgojiteljice v vrtcih veliko živo berejo in pripovedujejo, učiteljice v šoli pa malo ali skorajda nič. V Ameriki, deželi skorajda neomejenih tehničnih možnosti, so pripovedovanje in živo branje v šolah že pred nekaj leti ponovno odkrili. Učiteljice pripovedujejo prvošolčkom krajše zgodbe, kasneje pa krajša pripovedna dela v nadaljevanjih. Pri tem vzbudijo pri mnogih otrocih radovednost, tako da si priskrbijo knjigo in jo preberejo, še preden učiteljica zgodbo konča. To je gotovo eden od pozitivnih učinkov živega pripovedovanja. Vendar ne gre za to. Funkcija živega pripovedovanja je v prvi vrsti v tem, da močno spodbuja otrokovo literarnoestetsko dojemljivost, saj predstavlja novo priložnost za spajanje fizičnega ugodja in estetskega dražljaja. In čim dlje bomo ohranili ta dva občutka v otrokovi zavesti združena, tem bolj se bo ta izkušnja utrdila. Če pa nam bo uspelo to, tudi odrasel človek ob misli na literaturo in literarnoestetsko branje ne bo pomislil, da je to "brezvezno zapravljanje časa", ampak bo asociiral prijetni občutek ugodja, kar bo po vsej verjetnosti v njem rodilo željo, to prijetno povezavo kdaj ponoviti.

#### 4. OBDOBJE ABSTRAKTNE INTELIGENCE

Po dvanajstem letu doseže otrok fazo razvoja, ki jo psihologija imenuje adolescenca<sup>6</sup>. To je psihični, sociološki in biološki proces.

Značilnosti:

1. Mladostnik spolno dozori in odraste, njegov fizični razvoj se zaključí.
2. Mladostnik mora najti samega sebe.
3. Orientirati se mora v sistemu vrednot, ki vlada v družbi, v kateri živi.
4. Napraviti mora prve načrte za življenje, izbrati poklic in najti pot k finančni neodvisnosti.
5. Ločiti se mora od svoje družine.
6. Navezati mora prve kontakte z nasprotnim spolom in zaživeti spolno življenje.

Kako dolgo traja, da mladostnik reši vse te probleme, je odvisno od družbe, v kateri živi. V primitivnih kulturah mladostniki praviloma nimajo pubertetniških problemov, ko biološko dozori, so zreli za življenje in postanejo polnopravni člani družbe, saj so jih starši že od njihovega šestega leta učili, kako preživeti, vrednostni sistem družbe jim posredujejo tradicionalni običaji, pa tudi svojo lastno družino si lahko ustvarijo takoj.

Čim bolj je družba civilizirana, tem daljša je doba med seksualno zrelostjo in emocionalno ter materialno samostojnostjo. Ta časa postaja v zadnjih desetletjih zelo dolg, ker so otroci vsako generacijo bolj zgodaj spolno dozoreli in ker traja izobraževanje vedno dlje.

V moralnem razvoju najdemo med adolescenti izredno velike razlike. Pri večini pa gre za različne kombinacije vseh stopenj moralnega razvoja (od druge do pete po Pecku in Havighurstu).

Adolescent veliko premišlja o moralnih problemih. Največ pretresov doživlja v odnosu do avtoritet. V otroški dobi se je s starši in učitelji popolnoma identificiral, v adolescenci pa prehaja v drugo skrajnost: odklanja kakršenkoli nasvet, kakršnokoli obliko skrbništva z njihove strani. Istočasno pa močno zapada pod vpliv svojih vrstnikov in povsem nekritično sprejema načine njihovega ravnanja. Išče vzore med športniki in popevkarji.

<sup>6</sup> Schenk — Danziger L.: *Entwicklungspsychologie*. Wien 1981.

V tem obdobju imajo moralno bolj dozoreli težave, saj niso pripravljeni nekritično sprejeti vsega, kar skupina od njih zahteva. Tisti, ki se kasneje v moralnem pogledu povzpnejo više, imajo v obdobju adolescence dolgo trajnejše krize iskanja in potrebujejo često pomoč staršev v obliki pomoči pri reševanju dilem (ne ukazov!).

Adolescenti radi absolutizirajo moralne vrednote, črno–belo presojujejo, obsojajo vsak razkorak med idealom in stvarnostjo, med besedami in dejanji.

Težave pri iskanju samega sebe in prave poti imajo v glavnem tisti mladostniki, katerih starši nimajo trdnih moralnih načel, ali pa so svoje otroke zanemarjali in imeli do njih hladen, odklonilen odnos, mladostniki iz razbitih družin ali tisti brez njih – skratka tisti, ki niso imeli možnosti, da bi se na koga tesneje čustveno navezali, kar bi bilo kasneje pomembna osnova za sprejemanje vrednot. Sicer pa okolje ni edini faktor osebnostnega razvoja, saj deluje v interakciji z osebnostnimi lastnostmi posameznika.

V puberteti prihaja do višje forme iskanja identitete: do konstruiranja lastnega jaza, enkratne nezamenljive in neponovljive osebnosti. Ta razvoj je možen šele potem, ko se je pri otroku razvila sposobnost refleksije. S sposobnostjo refleksije o lastnih čustvih, lastnih hotenjih in mislih postane mogoče tudi dojemanje estetskih vrednot, doživljanje in razumevanje tujih duševnih stanj, občutenje narave, razumevanje subtilnejšega prikazovanja osebnosti v literarnih tekstih. Mladostnik lahko dojame tudi kaj več, kot črno–belo nasklikane karakterje.

Da bi našel samega sebe, si mladostnik zastavlja tri vprašanja:

- Kdo sem? (iskanje subjektivne identitete.)
- Kaj bi rad postal? (iskanje optativne identitete)
- Kakšnega me vidijo drugi?

Iskanje samega sebe se giblje na liniji od zunaj navznoter.

Najprej je na vrsti frizura, ker jo je najlažje spremeniti. Frizura je znak pripadnosti določeni skupini (beat, hipiji, punk).

Mladostniki kritično opazujejo samega sebe in so ponavadi s svojo pojavo skrajno nezadovoljni (akne, višina, debelost, pege...). Strah jih je, da se ne bi okolica iz njih norčevala, ali da ne bi bili všeč nasprotnemu spolu.

V začetku se zdi, da skuša mladostnik najti samega sebe tako, da se skuša čim bolj prilagoditi zunanji podobi, ki jo zahteva skupina prijateljev, v kateri se giblje, kasneje pa se iskanje lastne identitete premakne v njegovo notranjost – lastnosti, sposobnosti. Še vedno pa je diskrepanca med optativno in subjektivno identiteto velika. Duševna napetost se zmanjša, če mladostnik misli, da je podoben svojemu idealu, svoji predstavi o samem sebi.

Diskrepanca med obstoječim stanjem in predstavo o samem sebi predstavlja močan faktor samovzgoje in lahko motivira mladostnika k velikim naporom.

V dobi adolescence in iskanja lastne identitete je predstava o lastni vrednosti izredno labilna. So obdobja, ko se čuti mladostnik velikega, močnega, popolnega, niso pa redke situacije, ko se mu zdi, da življenjskim nalogam ni dorasel, ali ko si želi, da bi zmozel več – taki občutki lahko vodijo celo do samomora.

Eno izmed možnosti doživljanja lastnega jaza predstavlja doživljanje ekstaze. Takih možnosti ni veliko – gre za ekstazo ob kolektivnem poslušanju glasbe ali za ekstazo ob ekstremnih hitrostih na mopedih, motorjih ali v avtomobilih.

Kognitivne sposobnosti:

Že ko smo govorili o iskanju lastne identitete, smo omenili, da je to mogoče le, ko se razvije sposobnost opazovanja lastnega notranjega življenja. V tem obdobju pa se razvijejo še druge sposobnosti, ki izhajajo iz tega, da je mladostnik zmožen miselno preseči

”tukaj in zdaj”. Mladostnik je tako sposoben razmišljati o svojem bodočem življenju in ima miselne zmožnosti za dojemanje idej in teoretičnih problemov.

Mladostnik dojame, da je resničnost, ki jo doživljamo, le ena od možnih resničnosti in da to ni edina možnost.

Piaget meni, da ima vsak mladostnik svoje teorije o življenju, družbi, estetskih, metafizičnih, znanstvenih in psiholoških vprašanjih. Te teorije je bolj ali manj sposoben formulirati, često ostanejo neartikulirane. Z jezikovnim razvojem si pridobi mladostnik zmožnost abstraktno definirati abstraktno probleme.

Pri delu mladine se abstraktno mišljenje razvije dalje v smeri znanstveno hipotetičnega. Piaget in Inhelder sta dokazala, da je marsikateri mladostnik sposoben sistematično eksperimentirati, iz rezultatov izpeljati zaključke, da bi lahko dokazal hipotezo. Mladostniki so v tej dobi sposobni najti zakone in razumeti postopke znanstvenih metod. Sposobni so istočasno delati in misliti, lahko usmerjajo svoje misli in izpeljejo iz določenih rezultatov, zaključkov od modifikacije prvotnih hipotez.

Vendar pa je razvoj opisanih miselnih struktur močno pogojen z učnimi stimulacijami, ki jih je mladostnik prejel.

Tudi bralni razvoj napreduje analogno z razvojem kognitivnih, socialnih, emocionalnih in moralnih sposobnosti.

V začetni fazi adolescence opazimo zanimanje za pustolovske romane, ki pa so zdaj že popolnoma vezani na realni svet. Otrok, ki išče svoje mesto v svetu, hoče, da literarni junak obvlada kritične situacije s svojo lastno spretnostjo in iznajdljivostjo. Otrok ve zdaj že dovolj in razume, da je človek lahko vsaki situaciji kos in da zato ne potrebuje nikakršnih čudežev. V njem se utrdi spoznanje, da se mora tudi sam veliko naučiti (po navadi tiste reči, ki jih ne posreduje obvezni šolski program), da mora postati zelo močan in spreten, pa bo tudi on v življenju dosegel take uspehe, kot jih dosegajo junaki pustolovskih romanov.

Omenili smo že, da smo prebrali okrog 300 poročil, ki so jih učenci med petnajstim in osemnajstim letom napisali o svojem literarnoestetskem razvoju.

Skoraj vsi (85 %) so izjavili, da so približno okrog dvanajstega leta odkrili strip. Toda ne otroškega stripa (tega so poznali že prej) ampak strip za odrasle, strip, v katerem glavni junak s svojo bistrostjo in veliko fizično močjo premaga vse zlobneže in kršilce zakona. Vsi po vrsti pišejo, da jih je novi tip literature tako prevzel, da kako leto niso brali nič drugega. Toda kasneje (lahko razberemo iz poročil) se del mladine stripa naveliča:

”Ugotovil sem, da je vedno vse enako.”

”Ko jih prebereš sto, ugotoviš, da že kar naprej veš, kaj bo!”

To so v glavnem tisti otroci, ki so zapisali, da so jim starši veliko brali in da so kasneje tudi sami radi brali pravljice in pustolovske pravljice.

Del mladine, tisti, ki so pred stripom malo brali, v glavnem to, kar je zahtevala tovarišica, pa se stripa še dolgo ne naveliča. Ko pa vendarle tudi ti ugotovijo, da so se s tem tipom branja zasičili, sežejo po pogrošni varianti trivialne literature ali v najboljšem primeru po do neke mere estetsko oblikovani trivialni literaturi.

V nasprotju s temi pa tisti, ki so se stripa hitro naveličali, v glavnem spet najdejo k mladinski literaturi. V glavnem k tisti, ki upoveduje problem posameznika v družbi, saj so med tem časom tudi sami dosegli dobo, ko ugotavljajo, da je svet urejen zelo nesmortno in neumno in bi ga bilo treba popolnoma ukiniti, da bi ga lahko potem (po njihovem načrtu) na novo zgradili.

Posameznik v družbi, njegov spopad z družbo, nerazumevanje, ki ga družba kaže do njegovih idej, in prvo ljubezensko čustvo — to so teme, ki mlade ljudi te starosti privlačijo ne glede na literarno obliko.

Na tej točki se začne mladini odpirati literatura za odrasle, saj je spopad posameznika z družbo osrednja tema marsikaterega romana za odrasle. Tako lahko rečemo, da prebira mladina v adolescenci mladinsko literaturo s tematiko vključevanja mladostnika v svet odraslih in literaturo za odrasle s to tematiko, ki ji je oblikovno vsaj do neke mere dostopna.

Ker je mladi človek v tej starosti že sposoben refleksije o svojih čustvih in o motivaciji za svoje ravnanje, se zlahka vživi tudi v tuja čustvena stanja in jih z literarnimi osebami podoživlja. Dogajanja v knjigi ne spremlja več kot danost, ampak strogo preverja psihološko in socialno motivacijo za ravnanje literarnih likov. Kognitivna zrelost ga usposablja za dojemanje in imenovanje mnogih abstraktnih pojmov ter za branje komplicirane zgodbe z mnogimi literarnimi osebami in veliko dogajalnimi prostori. Značaj literarnega lika je lahko že zelo zahteven, mladi bralec je že zmožen iz njegovih dejanj razbrati, ali je dober ali slab in kdaj ima prav in kdaj ne.

Sposoben je tudi priznati avtonomni svet avtorjeve domišljije. Tudi če se dogajanje ne odvija v skladu z njegovimi željami, to ne pomeni, da bo knjigo jezno odložil in izjavil, da je "zanič", ampak se bo skušal poglobiti v delo in dojeti, zakaj se je pisatelju zdelo potrebno zgodbo zaključiti tako, kot jo je, in kakšno sporočilo se skriva za tem.

V tej starosti se nekateri otroci z literarnimi osebami prenehajo nekritično identificirati. Branje z identifikacijo krene v dve smeri: v nadomestitev, beg, mehanično ponavljanje (= pot v trivialno literaturo) — ali v potrjevanje, v začetek invencij in v konfrontacijo s stvarnostjo.

Na pragu zrelosti mora namreč bralec proces identifikacije z literarnimi osebami vsaj do neke mere preseči.

Transformacija branja z istovetenjem v kritično branje ustreza otrokovemu psihičnemu razvoju, odraščanju, samospoznavanju, samopriznavanju.

Če je bilo v prejšnji fazi že veliko, da v literaturo ni projiciral le svojih problemov, da literature ni doživljal le kot poligona za svojo osebno psihodramo (pravljice), ampak, da je priznaval individualnost literarnega lika in da si je lahko samega sebe predstavljal v koži drugih, doseže v dobi adolescence otrokova moralna in emocionalna zrelost tako stopnjo, da se je najprej sposoben identificirati z nek om nasprotnim, drugačnim od sebe, a se v neki točki od njega tudi kritično distancirati.

Gre za situacije, ko literarna oseba, ki so ji v začetku veljale bralčeve simpatije, ravna tako močno v nasprotju z bralčevimi moralnimi predstavami, da ta nenadoma spozna, da je pravzaprav sam, da se mora z realnostjo soočiti sam, da ni več spojen z osebnostjo literarnega lika in da je le njemu samemu prepuščena odločitev in presoja, kaj je prav in kaj ni.<sup>7</sup>

Ko otrok doseže stopnjo abstraktnih intelektualnih operacij in formalno hipotetičnega, deduktivnega mišljenja, se stopnjuje tudi njegova sposobnost pragmatičnega branja. Njegovi interesi so v začetku tega obdobja sicer še močno razpršeni, vendar se proti koncu usmerijo v nekaj predmetnih področij, kjer posameznik doseže stopnjo branja strokovnih besedil.

Dane so tudi kognitivne možnosti za branje znanstvenih besedil, saj je mladostnik zmožen znanstvenohipotetičnega načina mišljenja, kar pomeni, da si lahko realnost nazorno predstavlja tudi, če je ni izkustveno preveril, to pa omogoča poljubno sestavljanje teorij in razmišljanje o abstraktnih problemih. To tudi pomeni, da je dosegel tako stopnjo

<sup>7</sup> W. Sherf: *Projekcija, identifikacija in kritična participacija*. — *Otrok in knjiga*, Maribor, 4(1976), str. 63.

jezikovnega razvoja, da brez težav razume tudi zahtevno samostalniško izrazje za abstraktno pojme in zapleteno zgradbo povedi, značilno za znanstveno besedilo.

Kot rečeno, kognitivne sposobnosti so dane. Vendar je treba za branje znanstvenih besedil veliko znanja, zatorej veliko učenja in zanimanja za predmetno področje. Rekli bi, da je znanstveno branje brez temeljite šolske izobrazbe ustrezne smeri večini nedostopno, in še to, da lahko človek obvlada tehniko branja znanstvenega besedila le za zelo omejeno število znanstvenih področij. In še to, da večina ljudi stopnje znanstvenega branja nikoli ne doseže.

Ob koncu se je treba vprašati še, kaj je s spojem estetskega dražljaja in občutka fizičnega in emocionalnega ugodja v času adolescence.

Ameriški pedagogi trdijo, da je treba to kombinacijo vzdrževati tudi po desetem letu, tj. do konca srednje šole, da bi se popolnoma utrdila. Zato njihovi učitelji v razredih veliko živo berejo. Vendar ne tako kot v večini naših šol, ko učitelj prebere berilo in ga potem pred učenci secira na prafaktorje tako dolgo, da na koncu vsa stvar izgubi ves svoj čar. Gre za del pouka, ki se ga učenci že v naprej veselijo. Ta del je čisto ločen od običajnega "posredovanja" znanja, saj učenci udobno posedajo po klopek okrog učitelja, ta pa potem, ko je z nekaj ustreznimi besedami ustvaril primerno atmosfero, prebere del proznega besedila (roman ali novelo bere potem v nadaljevanjih skozi nekaj ur) ali nekaj pesmi. Če se bodo v besedilu pogovarjali, odločijo učenci sami, ali bolje rečeno: včasih pride do spontanega pogovora o temi takoj, večinoma pa se učenci o problemu pogovarjajo kasneje, v prostem času ali drugi dan, ko se spet vzbudi interes za besedilo, ker pričakujejo nadaljevanje.

Ta del pouka je neobvezen in nihče ne preverja, ali so si učenci zapomnili, kaj je učitelj bral. Nihče jih ne sili, naj zapišejo svoje mnenje, zato se učencem zdi kot nekaj, kar je izven "obvezne" šole, nekaj, kar je za nagrado.

In s tem smo že dosegli svoj namen. V učenčevi zavesti smo branje literature povežali z občutkom nečesa prijetnega, nečesa, k čemur se je vredno zmeraj znova vračati.

Ne glede na to, ali se odločimo, da traja zadnja faza v razvoju mladega bralca do takrat, ko ta prerase dobo intelektualnega egocentrizma (stopnjo, ko misli, da so njegova razmišljanja edina pravilna, da bi morala biti splošno veljavna in da bi se svet moral vrte ti v skladu z njegovimi načeli) in spozna, da funkcija njegovega razmišljanja ni v tem, da ugovarja, ampak da dosedanje izkušnje nadaljuje, razvija in interpretira, ali do takrat, ko se zaposli in se zadnjič bistveno spremenijo njegove bralne navade, moramo vedeti, da s tem bralni razvoj posameznika ni zaključen.

In ne glede na to, katero stopnjo literarnoestetskega in pragmatičnega branja je mladi bralec do praga zrelosti dosegel, še vedno ima odprte vse možnosti, da na obeh bralnih relacijah napreduje ali nazaduje.

Človek v današnjem času praviloma svoje izobrazbe ne zaključi s koncem šolanja. Moderni industrijski procesi ter hiter razvoj znanosti in tehnike ga zavezujejo k permanentnemu izobraževanju. Vzporedno z njim se lahko sposobnost pragmatičnega branja močno stopnjuje. Lahko pa se zgodi tudi obratno:

Človek se po koncu šolanja popolnoma zapusti. Preneha brati znanstveno in strokovno literaturo svoje smeri in uporablja le še informativno branje. Sčasoma bo sposobnost znanstvenega in strokovnega branja izginila, saj mu bo znanost "pobegnila", se mu odtujila, ker ni sproti spremljal njenega razvoja, pa tudi kognitivne sposobnosti bodo zakrnjele. Iz prej visoko usposobljenega pragmatičnega bralca bo nastal nezahtevni informacijski in morda poljudnoznanstveni bralec.

Podobno je tudi z literarnoestetskim branjem. Človek, ki veliko bere, si ob tem branju brusi estetsko dojemljivost. S toliko in toliko prebranimi knjigami te in te vrste se spremeni tudi njegov pogled na literaturo. Vsako literarno delo, ki ga prebere, in vsako

realno doživetje v življenju delno spremeni tudi njegovo dožemanje vseh ostalih literarnih del.

Po tej logiki se lahko zgodi, da se bo bralčeva spretnost literarnega branja stopnjevala in bo njegovo berilo vedno zahtevnejše (ne nazadnje tudi zato, ker bo napredovalo tudi njegovo pragmatično znanje pomožnih literarnih ved).

Lahko pa gre razvoj tudi v diametralno nasprotno smer. Bralec se lahko poleni, njegova literatura je vedno manj zahtevna, ko gre v knjižnico zahteva: "Kaj lažjega!" in na koncu pristane pri do neke mere estetsko oblikovani trivialni literaturi.

## NAMESTO ZAKLJUČKA

Ko smo tako govorili o bralnem razvoju, smo videli, da se nam je na tej poti veliko otrok izgubilo. Verjetno še največ pri dvanajstih letih, ko jih iskanje idolov, torej iskanje idealnega literarnega junaka, privede do stripa in nekateri ne najdejo več k literaturi, ampak zamenjajo strip le še za trivialno literaturo.

Zato bi morala institucionalizirana literarnoestetska vzgoja na takten način (brez vsiljevanja in brez sankcij za neprebrano domače branje) posredovati in ponuditi primerno branje ravno takrat, ko se bližajo krizne točke v otrokovem bralnem razvoju. Zdi se nam, da lahko o krizi branja govorimo vedno takrat, ko otrok preraste neki tip literature in ga mora zamenjati z novim. Če takrat ni ob njem nikogar, ki bi mu ponudil pravo knjigo – vsekakor ne preveč zahtevno – s pravo tematiko, potem bo prišel nekdo drugi in ponudil manj estetsko oblikovano berilo – tudi s pravo tematiko. In od uspešnosti literarnoestetske vzgoje in predhodnega bralnega razvoja je odvisno, če bo otrok ugotovil, da je trivialna literatura od časa do časa kar prijetno branje, a da tukaj vendarle nekaj manjka in da je tisto nekaj treba poiskati v drugačne vrste literaturi.

Čim manj bomo vsiljivi in čim bolj nam bo uspelo posredovati občutek, da je branje literature nekaj, kar je lahko povezano s prijetnimi doživetji, tem več otrok nam bo uspelo pripeljati do stopnje literarnega branja.

## SEZNAM LITERATURE (za celotno magistrsko nalogo)

1. Appel K.: Psychiatric therapy. – Personality and the Behavior Disorders. New York 1944.
2. Baily M.: Therapeutic readings. – Readings about children's literature. Mx Kay 1966.
3. Bamberger R.: Jugendlektüre. Wien 1955 in 1965.
4. Bandura A. in Walters R.H.: Social learning and personality development, New York, 1961.
5. Baukart Jan: Otrok in knjiga. Maribor 1954. (Zbirka knjižnica za starše).
6. Baumgärtner A. C.: Der junge Mensch und seine Bücher. Gütersloh 1967.
7. Beinlich A.: Über die Entwicklung der Leseneigungen und des Literarischen Verständnisses. – Handbuch des Deutschunterrichts, 1963.
8. Bettelheim B.: Kinder Brauchen Märchen. Stuttgart 1977.
9. Binder L.: Bibliothérapie. – Erfolg und Wirkung der lektüre. Wien 1970.
10. Busse H.H.: Das Literarische Verständnis der Werktätigen Jugend zwischen 14 und 18. – Zeitschrift für Angewandte Psychologie. Beiheft 32. Leipzig 1928.

11. Bühler CH.: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. — Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig 1918.  
Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München 1961.
12. Debevc J.: O nevarnosti leposlovnega čtiva. — O čtivu in še kaj. (V Ljubljani) 1934. (Naša pot. 2.).
13. Dierks M.: Jugendlektüre im Vorschulalter. — Bertelsmann Briefe, 1967.
14. Divjak M.: Problem mladega bralca. — Otrok in knjiga, Maribor, 1 (1972).
15. Engelmann S.: Methodik des Deutschen Unterrichts. Hannover 1957.
16. Fischer A.: Karl May als Jugendschriftsteller. Sonderdruck aus dem Karl May — Jahrbuch. Radebeul 1923.
17. Genciova M.: Zvrstna področja, zvrsti in zvrstne oblike v otroški in mladinski književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 11 (1980).
18. Giehl H.E.: Der Junge Leser. Einführung und Grundfragen der Jungleserkunde und der Literarischen Erziehung. Donauwörth 1968.
19. Groos K.: Das Seelenleben des Kindes. Berlin 1923.
20. Hansen W.: Die Entwicklung des Kindlichen Weltbildes. München 1960.
21. Hartmann — Winkler W.: Lebensbewältigung im Kinderbuch. Wien 1970.
22. Haseloff O.W.: Das Buch in Erleben unserer Jugendlichen. Bertelsmann—Briefe 2. Gütersloch 1960.
23. Hazard P.: Knjige, otroci in odrasli ljudje. Ljubljana 1967.
24. Hetzer H.: Charlotte Bühler in Josephine Bilz: Das Märchen und Phantasie des Kindes, 4. Aufl. München 1958.
25. Hölder A.: Das Abenteuerbuch im Spiegel der Männlichen Reifezeit. Ratingen 1967.
26. Kobe M.: Ura pravljic — Širnelj, Kobe, Gerlovič: Ura pravljic. Ljubljana 1972.  
Delo z mladim bralcem. — Knjižnica 12 (1968).  
Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana 1987.
27. Kos J.: Očrt literarne teorije. Ljubljana 1983.
28. Kralj I.: Slovenski roman II.  
9. pogubnost nedoslednosti Jurčičeve in njegovih nazorov za slovensko mladino in dosledno za vse slovensko ljudstvo! — Rimski katolik, IV. (1892) 4.
29. Kramberger D.: Na začetku poti. — Otrok in knjiga, Maribor, 1 (1972).
30. Krüger A.: Das Buch — Gefährte Eurer Kinder. 5. Aufl. München 1967.
31. Lersch Ph.: Kindheit und Jugend als Stadien Menschlicher Entwicklung. München 1951.
32. Lešnik R.: Knjiga — otrokova potreba. — Otrok in knjiga, Maribor, 1 (1972).  
Časniki in časopisi v otrokovem življenju.  
Ob opazovanju prostega časa mariborskih šolarjev — Otrok in knjiga, Maribor, 2 (1975)
33. Lewis C.S.: Über das Lesen von Büchern. Freiburg 1966.
34. Mahnič A.: Liberalizem v našem srednjem šolstvu. Rimski katolik, 7 (1895) 3.
35. Maier K.E.: Jugendschrifttum. Bad Heilbrunn 1965.
36. Markovič S.Z.: Mladinska knjiga v družini. — Otrok in knjiga, Maribor 1 (1972).
37. Moore T.W.: On Bibliotherapy. Uvod v: Clara J. Kirhcer: A Character formation through books: A Bibliotherapy. Washington 1952.
38. Möbus G.: Die Abenteuer der Schwachen. Zur Entwicklung und Erziehung im spiel- und Schulalter. Berlin 1958.
39. At the north end of FooH. — Reading about Childeren's literature. Mc Kay 1966.
40. Niederle Ch.: Die Kinderzeitschrift im Urteil der Neun bis Zwölfjährigen. — Erfolg und Wirkung der Lektüre. Wien 1970.



41. Pigaet J., Inhelder B.: Die Psychologie des Kindes. Pariz 1966.
42. Ravnikar M.: Zgodbe svetega pisma za mlade ljudi. Ljubljana 1815.
43. Rosandič D.: Metodika književnog odgoja i obrazovanja. Zagreb, 1986.
44. Rot N.: Psihologija osebnosti. Ljubljana 1968.
45. Rožman G.: Uvod. – O čtivu in še kaj. (V Ljubljani) 1934 (Naša pot. 1.).
46. Rutt Th.: Buch und Jugend. Konstanz 1959.
47. Schelsky H.: Zum Begriff der Tierischen subjektivität. – Studium Generale. J.G. 3, 1950.
48. Schenk – Danziger L.: Entwicklungspsychologie. Wien 1981.
49. Schliebe – Lippert E.: Der Mensch als Leser. – Begegnung mit dem Buch. 1959.
50. Schmidt A.T.: Das Lesende Mädchen. – Wien – München 1959.
51. Schmidt – Matthias B.: Eine Analyse der Lesewünsche Jugendlicher. Hamburg 1967.
52. Sherf W.: Kindermärchen in dieser Zeit? München 1961.  
Projekcija, identifikacija in kritična participacija. *Otrok in knjiga*, Maribor, 4 (1976).
53. Šilih G.: Problematika mladinske književnosti. – Nova obzorja 12 (1959).
54. Šircelj M.: Literarni interesi deteta. – Djete i knjiga. Zbornik referatov VIII. Jugoslovanskega festivala otroka, Šibenik 1968.  
O knjigah in knjižnicah za mladino. Ljubljana 1977.
55. Thorndike R.J.: A comparative study of Childrens reading Interests. New York 1941.
56. Toličič I.: V. Smiljanič: Otroška psihologija. Ljubljana 1979.
57. Ušeničnik A.: Slaba knjiga in vpliv. – O čtivu in še kaj. (V Ljubljani) 1934. (Naša pot. 1.).
58. Zöllinger M.: Das Literarische Verständnis der Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie. Zürich 1926.
59. Whitehead R.: Children's literature. Strategies of teaching. New Yersey, 1968.
60. Wolgast H.: Das Elend unserer Jugendliteratur. Worms 1950.
61. Wölfel U.: Der Junge Leser im Blickfeld der Forschung. Entwicklung und Ergebnisse der Jungleserkunde.  
*Pedagogische Rundschau*, 15 (1961) 11.
62. Lesen, ein Handbuch. Hrsg. Baumgärtner A.C. Hamburg 1974.
63. Lesen, ein Handbuch. Hrsg. Baumgärtner A.C. Wien 1981.
64. Pišite za mladino! Ljubljana 1947.
65. Slovenski cerkveni časopis, 1948.
66. Wahrig Deutsches Wörterbuch. München 1975.

... (Zbirka) ... (Cognard: *Primeri mladinske književnosti jugoslovanskih avtorov*). Toda podrobna raziskava teoretičnih problemov mladinske književnosti, ki bi podala preizkusi v splošno literarno teorijo, se ne obuja, z izjemo nekaterih avtorjev, ki niso namno mladinske književnosti v specialnosti njezega bralca (npr. J. Bogacnik), in da se ne obravnava razlisa zgolj od besed (receptije) na delu ali avtorja. Tako ostaja mladinska književnost v predvsem v literarnoteoretičnem smislu – še nepopisana, preveč razdeljena medu baso in obitaj, delo na njeno obliko in sredote.

... (Zbirka) ... (Cognard: *Primeri mladinske književnosti jugoslovanskih avtorov*). Toda podrobna raziskava teoretičnih problemov mladinske književnosti, ki bi podala preizkusi v splošno literarno teorijo, se ne obuja, z izjemo nekaterih avtorjev, ki niso namno mladinske književnosti v specialnosti njezega bralca (npr. J. Bogacnik), in da se ne obravnava razlisa zgolj od besed (receptije) na delu ali avtorja. Tako ostaja mladinska književnost v predvsem v literarnoteoretičnem smislu – še nepopisana, preveč razdeljena medu baso in obitaj, delo na njeno obliko in sredote.

\* Besedilo je iz slovenskega jezika, ki jo je avtor odgovorjal leta 1990 pri redni prof. dr. Heli Gluščevi na Filozofski fakulteti v Ljubljani.