

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.23/.24

Pedagoška fakulteta v Mariboru

Književna vzgoja v vrtcu ali česa naj se o književnosti naučijo otroci v otroškem vrtcu

Opredelitev do vprašanja: *Književna vzgoja v vrtcu — da ali ne?*

Kaj je otroški vrtec?

Če natanko prisluhnemo, se odgovor kar ponuja: to je majhen vrt, kot ustvarjen za to, da se v njem igrajo otroci.

V zadnjih nekaj desetletjih je to prijazno poimenovanje zamenjala uradna oznaka *vzgojno-varstvena ustanova* — hiša (z vrtom ali brez njega), kjer pedagoške osebe otroke varujejo in jih vzgajajo. Zdi se, da je otroški vrtec hkrati z novim imenom postal resnejša zadeva — kot je postala resnejša družba, v katero odraščajo otroci, ki jo obiskujejo. Ta »družba« postavlja tudi pred otroke zmeraj nove in večje zahteve. In tako tudi vzgojno-varstvena ustanova že dolgo ni več hiša, kjer vzgojiteljice otroke varujejo in vzgajajo — ampak v njej izvajajo vzgojno-izobraževalni program. Sodobna civilizacija naj bi namreč postala tako zapletena in preživetje v njej bi naj zahtevalo toliko znanja, da si nove generacije otrok preprosto ne morejo več privoščiti dolgega brezskrbnega otroštva.

In tako postaja izobraževalni pritisk na vrtec zmeraj večji. Otroci se tam že sedaj učijo osnov naravoslovja in družboslovja (temu se reče: spoznavanje okolja) in se v okviru priprave na opismenjevanje učijo fonetičnega razlikovanja in razvrščanja, trenirajo grafomotorične spretnosti in orientacijo v prostoru. *Že zelo kmalu bodo zahtevali vstop v vrtec tudi računalniki, saj nekatere skupine strokovnjakov vse glasneje poudarjajo, kako z računalniškim opismenjevanjem ne gre odlašati* (Schmätzle, 1992: 31). Njihove študije namreč dokazujejo, da *znajo* ob pravilnem pedagoškem vodstvu otroci ravnati z računalniki že v zgodnji predšolski dobi.

In potem se otroci v vzgojno-varstveni ustanovi tudi igrajo.

Človek bi si rad olajšano oddahnil. Toda tudi igrače niso več, kar so bile. Skrbni odrasli namreč ne prenesejo misli, da bi kdorkoli počel karkoli takega, kar ne vodi k nikakršnemu cilju. In tako so si, da ne bi otroci po nepotrebem trtili dragocenega časa, izmislili didaktične igrače in funkcionalno osmislili tisto, kar je dragoceno prav zato, ker je po naravi stvari brez pragmatične vrednosti: *otroško igro*.

Pustimo za zdaj ob strani argumente o tem, kako dragocena je spontana otroška igra in kako je narava že vedela, zakaj je otrokom v njihov pravzorec vedenja vtisnila prav to možnost za predelovanje težko razumljivih situacij, ki jih prednje postavlja življenje. In seveda poudarimo,

kako nam ne gre za romantično vračanje k naravi, deklariranje pravice do svobodnega igrivega otroštva kot ene izmed temeljnih človekovih (otrokovih) pravic — saj se natančno zavedamo, kako pomembne so za otrokov razvoj intelektualne in jezikovne spodbude v zgodnjem otroštvu in tudi tega, da je spoznavne in jezikovne primanjkljaje kasneje komajda mogoče nadomestiti.

Kljub temu se zdi, da se je treba v danem trenutku malo ustaviti — in premisliti: kakšna postaja naša civilizacija? Ali je njen napredek resnično zagotovilo, da bodo otroci živeli polnejše in srečnejše življenje, kot na primer njihovi stari starši? Ali je hlastanje po zmeraj več (znanja, tehničnega napredka, materialnih dobrin) resnično vir osebne sreče in zagotovilo sreče prihodnjih rodov?

Verjetno je nekaj let pred koncem drugega tisočletja že jasno, da utegne imeti človekova brezobzirna naravnost na »imeti več« za človeštvo usodne posledice.

In kako je to povezano s predšolskimi otroki?

Že zelo majhne otroke načrtno spodbujamo k privzemanju uveljavljenega vedenjskega vzorca. To počnejo starši tako s svojim zgledom kot s pričakovanji, ki jih oblikujejo v zvezi z otrokovo prihodnostjo. To počne televizija s sporočilom reklamnih spotov, ki otroke prepričujejo ne le, da je Coca-Cola boljša od Pepsi-Cole (ali obratno), ampak predvsem o tem, kako si je za denar s steklenico pijače mogoče kupiti/zagotoviti tisto srečo, ki jo izzarevajo vedri mladi ljudje iz televizijskega spota. To počno moderne popolne (npr. Barbie) igrače, s katerimi se lahko igraš le tako, da jih gledaš — in si želiš, da bi ti starši kupili kak dodatek

Skratka, v sodobnem svetu človek nikoli ni zadovoljen s tem, kar ima, in hoče zmeraj več. Karkoli počne, počne s določenim namenom: gremo spat, da bomo jutri spočiti za v službo, jemo hrano — ne, ker je dobra, ampak, ker je zdrava, hodimo na sprehod, ne zato, ker nam je lepo, ampak zato, da se bomo nadihali svežega zraka. Še z otroki se pogovarjamo pogosto le zato, ker vemo, da bo to »koristilo njihovemu intelektualnemu razvoju in prispevalo k njihovi čustveni stabilnosti«

In če pogledamo didaktične igrače (simbol vdiranja izobraževalnih tendenc v zgodnje otroštvo) s tega zornega kota, nam postane jasno, kako pomembno je, *da zajezimo pretirano funkcionalizacijo otroške igre in poskrbimo za to, da bo otrokovo okolje sicer spodbujalo njegov spoznavni (in seveda jezikovni razvoj), a da bo vendarle uravnoteženo s tem omogočalo dovolj spontane domišljjske igre in možnost domišljjsko-estetske ustvarjalnosti.*

Poskusimo pojasniti zakaj in si v ta namen postavimo vprašanje, kaj pomeni »biti odrasel«.

Najlepše je mogoče na to vprašanje odgovoriti z zgodbo o pesniku, omari in odraščanju, ki jo je ob neki priložnosti pripovedoval pesnik Boris A. Novak:

»Boleč vzgib, zaradi katerega sem napisal igro Prizori iz življenja stvari, je bil, ko sem nenadoma ponovno zagledal neko omaro, ki smo jo imeli v spalnici takrat, ko sem bil otrok. Nenadoma sem se spomnil, da sem kot otrok ure in ure preležal na tleh ob tisti omari in sem gledal gube na omari in sem videl cele podobe, obraze in panorame. Cele predstave so se odvijale v gubah lakiranega lesa te omare. Nenadoma sem se zavedal, da tiste omare že dolgo sploh ne vidim več, da jo samo uporabljam, zapiram in odpiram vrata in obešam obleke ... Takrat sem se zgrozil nad to pošastno uporabo stvari ...«¹

Odrasti potemtakem pomeni spoznati, da je vse življenje in ravnanje usmerjeno k racionalnim ciljem, spoznati, da so edini pomembni zakoni zakoni treznega premisleka, pameti in modrosti, in spoznati, da služijo vrata omare izključno temu, da varujejo obleke pred prahom. Odrasti pomeni izgubiti otroške in mladostne lastnosti, kot so videti v omari obraz, uporabljati palico najprej kot meč — in jo potem, ko si zmagal, zajahati ter tako slovesno zapustiti viteški turnir.

In vendar so spontanost, radovednost, inovativnost in predvsem sposobnost izmišljanja domišljjskih svetov lastnosti, s katerimi se človek konstituira kot humano bitje. Postati, biti in ostati človek pa je vendarle najvišji cilj vsake vzgoje. In glede na to, da daje sodobna družba komaj

¹ Novak, B. A. (1991). O igrah otrok. *Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 84-85.

kakšno drugo možnost za generiranje humanizacije, kot sta igriva ustvarjalnost v otroštvu in estetska ustvarjalnost potem, ko je čovek odrasel, ne more biti dvoma, kako pomembno je, da otrokom kar se da dolgo omogočimo spontano domišljjsko igro. Ne le, da je ne smemo videti kot nefunkcionalno zapravljanje otrokovega časa, marveč je treba otrokom pokazati, da počno, kadar se ustvarjalno igrajo, nekaj pomembnega, nekaj, kar je dragoceno — ne zato, ker naj bi vodilo h kakemu »pametnemu« cilju, ampak zato, ker je človeku ob taki igri lepo in prijetno.

In iz popolnoma istega razloga je pomembno, kadar rišemo risbe, kadar plešemo, kadar pojemo in kadar si izmišljamo zgodbe — tako kot je pomembno, kadar dovolimo, da nam pripovedujejo tuje slike, kadar poslušamo tuje pesmi, kadar opazujemo tuj ples in kadar poslušamo zgodbe, pravljice in pesmice, ki so si jih izmislili drugi. In še posebej pomembno in dragoceno je, kadar vse te reči postanejo »moje« slike, »moje« pesmi, »moj« ples in »moje« pravljice. »Otrokove« zato, ker je v njih odkril košček samega sebe. Tisti košček, ki se mu je do sedaj zdel nekoliko nejasen in čuden, a je zdaj, postavljen v nov vzorec, pregleden in prepoznaven. In »otrokova zgodba« tudi zato, ker je estetsko doživetje tujega domišljjskega sveta tako intenzivno, da je potem, ko je enkrat s svojo domišljijo potoval skozenj, postal del njega samega. Spomin na to potovanje je tako prijeten, da se v otroku porodi želja po zmeraj novem potovanju skozi iste domišljjske slike. In literarnoestetski užitek je ob vsakem novem potovanju močnejši. Ne le zato, ker izvira iz prepoznavanja znanega, ampak tudi zato, ker otrokova domišljija pravljicni sliki vsakič znova doda kakšen košček iz svoje domišljjske zakladnice — in tako postaja pisatelj lev domišljjski svet ob vsakem branju zmeraj bolj podoben svetu, ki bi ga ustvaril otrok sam, če bi ga oblikoval natanko po svojih željah.

Skratka, kreiranje svojih domišljjskih svetov in sodelovanje v pisateljevih, pesnikovih domišljjskih svetovih ohranja in utrjuje spoznanje, da so v življenju dragocene tudi take stvari, ki na prvi pogled nimajo nobene »funkcije«, ki ne vodijo k »nikakršnemu cilju« in ki nimajo nobene »tržne vrednosti«. To pa je v današnjem k storilnosti in k pragmatičnim ciljem usmerjenem svetu dragoceno spoznanje, ker oblikuje in ohranja človekovo dovtetnost za humanistične vrednote.

— In to je prvi del odgovora na vprašanje: književna vzgoja v vrtec — da ali ne!

Toda tu je še nekaj drugega!

Otrokova domišljjska igra in književnost sta še posebej pomembni tudi zato, ker dajeta občutek varnosti. To sta namreč edini področji, ki otroku omogočata spreminjanje in prilagajanje sveta njegovim predstavam in potrebam. Svet in odrasli ljudje v njem postajajo z otrokovega zornega kota vse bolj zapleteni. Otroku, ki niti ne obvlada dobro edinega sredstva, s katerim ga je mogoče do neke mere pojasniti, to je jezika odraslih ljudi, se zdi kaotičen, poln nerazumljivih in nepredvidljivih obratov. In zato potrebuje bolj kot kdajkoli poprej priložnost, da si ga prilagodi po svoji lastni želji in potrebi. Tako priložnost pa daje svobodna domišljjska igra — in seveda otroška literatura. Ta je ukrojena natanko po otrokovih merah.

Verjetno ni dandanes nobena otrokova potreba tako jasno prepoznavna, kot je potreba po varnosti. In pravljica zadovoljuje v prvi vrsti prav to. V pravljici je svet urejen jasno in prepoznavno. **Vsaka pravljica je oblikovana po vnaprej jasnem in zato predvidljivem vzorcu — malim in dobrim se v njej, če bodo pridni in ubogljivi (če bodo ubogali svarila in prepovedi), če bodo prijazni do šibkejših in če ne bodo sebični, zagotovo ne bo zgodilo nič hudega. V pravljici ni presenečenj. In — če kdaj morebiti vendarle kaže, da bi se utegnilo vse skupaj nekoliko nerodno zaplesti, ima pripovedovalec na zalogi še pravljicni čudež, s katerim poskrbi za srečen in pomirljiv konec. Resnično, v pravljici je svet urejen tako, da utrjuje občutek varnosti in s tem zadovoljuje eno temeljnih otrokovih psiholoških potreb v zmeraj bolj zapletenem svetu, ki ga obdaja.**

Čas je, da tale uvod sklenemo v spoznanje: književna vzgoja v predšolsko dobo — da!

Zato, ker ob literaturi in (estetsko naravnani) domišljjski igri otrok ohranja tiste za otroštvo specifične lastnosti, ki ga bodo oblikovale v humanega odraslega človeka, in zato, ker ob literaturi

uspešno in brez strahu spoznava svet in samozavestno odkriva svoje mesto v njem. Pa tudi zato, da se vzgojno-varstvena ustanova ne bo spremenila v čisto storilnostno in pragmatično usmerjeno vzgojno-izobraževalno-varstveno ustanovo, ampak bo znova, vsaj deloma, spet postala **otroški vrtec**, v katerem se bo mogoče veliko igrati in kjer bodo otroke obiskovali Cicibani in Pedenjpedi, Sneguljčice in Muce Copatarice, Petri Klepci in krojački Hlački. Vrtec, kjer bo mogoče

budilko prebesediti v — zzbudilko,
 medveda preimenovati v — medjeda in
 policaja prekrstiti v — palicaja,

kot to počne pesnik Boris A. Novak, kadar za trenutek pozabi biti odrasel in zopet ugleda v stari omari obraz.

Kako oblikovati književno vzgojo v vrtcu

O tem, kako oblikovati književno vzgojo v vrtcu, se je v književnodidaktični literaturi skorajda nemogoče poučiti, saj se večina razmišljanj o otroku in književnosti začne šele takrat, ko otroci že znajo brati. Književno didaktiko za otroški vrtec bomo zaman iskali, zato je treba iskanje odgovora na vprašanje, kakšna naj bo književna didaktika v vrtcu, začeti od začetka. To pa pomeni, da je treba najprej opredeliti njene cilje in se hkrati odločiti, na katera teoretična izhodišča naj bo didaktični sistem naslonjen. In nato je seveda treba oblikovati nekaj metodičnih modelov oz. konkretnih rešitev, kako organizirati otrokovo srečevanje s književnostjo v vrtcu, da bomo s kar največjo stopnjo verjetnosti dosegli zastavljene cilje.

Pri tem seveda ni mogoče misliti, da bi bile predlagane rešitve edine možne, in tudi ne, da bi se jih bilo treba zelo natančno držati. Konkretno rešitve lahko služijo izključno temu, da ponazorijo, kakšno srečevanje otrok s književnostjo se kaže z vidika ciljev in načel didaktičnega modela najbolj smotno, in temu, da vzgojiteljicam služijo kot kreativna spodbuda, da najdejo svoje, svojim nagnjenjem in svojim otrokom najprimernejše oblike, saj namreč nikakor ne gre pozabljati, da je vsaka pravljica, vsaka otroška pesem svoj svet, enkrat in neponovljiv — in da je tudi vsak otrok nekaj enkratnega in neponovljivega. Ne literarnega dela in ne otroka ni mogoče strpati v kakšno (pedagoško) šablono — in potemtakem ni mogoče dokončno določiti niti njunega srečanja. In če natanko premislimo, ni mogoče natanko določiti niti tega, kako bo ravnala vzgojiteljica. Njen odnos do literature je namreč ena bistvenih sestavin književnodidaktičnega procesa, saj lahko posreduje otrokom ljubezen le do tistega literarnega dela, ki je dragoceno in ljubo tudi njej sami.

Skratka, vsakič, ko se srečajo pravljica, otrok in vzgojiteljica, je to srečanje enkratno in neponovljivo doživetje, ki ga je zelo težko ujeti v kakšno književnodidaktično šablono.

In sedaj pomislimo, **kaj pravzaprav hočemo z literaturo v vrtcu**. Predvsem bi radi, da bi se otroci razveselili, kadar jim rečemo, da bomo danes prebrali pravljico o Hišici iz kock, da jim bomo povedali pesmico o Cvilimožu ali o Katarini Barbari. In potem bi seveda radi, da bi nas tudi sami kdaj poprosili, naj še enkrat preberemo tisto o Srečnem levu ali o Pajacku in punčki. Radi bi, da bi otroci pravljico in pesmico znali poslušati, zbrano in do konca. In radi bi, da bi si ob tem v mislih naslikali pisane domišljajske slike. Radi bi, da bi otroci narisali, kako so si predstavljali zmaja, ali da bi z lutkami ali v dramskem prizoru po branju Vitezove povesti zaigrali, kako so živali v gozdu našle zrcalo. Radi bi, da bi otroci znali katero izmed pesmic tudi recitirati, in ne nazadnje, radi bi, da bi si nekatere literarne svetove in nekatere literarne osebe tudi zapomnili. Tako, da bi potem, ko bi najavili branje pesmi o Pedenjpedu in o tem, kako je ta vneto zalival rože, izjavili: »O! To je pa tisti, ki je zadnjič pojedel toliko sladkarij!«

Kar veliko reči bi torej radi. In če jih sedaj zaradi preglednosti skušamo urediti v sistem, bomo hitro ugotovili, da bo didaktični kar pravi, zato moramo tudi cilje književne vzgoje v vrtcu razdeliti na izobraževalne, funkcionalne in vzgojne.

V pričujočem spisu se bomo ukvarjali predvsem s prvimi.

Izobraževalni cilji književne vzgoje v vrtcu

Kadar govorimo o znanju, ki si ga otroci nabirajo pri književni vzgoji, pomislimo na literarno zgodovino in literarno teorijo, pa na šolo, spraševanje in morda še kakšen maturitetni literarni esej. In verjetno se zdi na prvi pogled nekoliko nenavadno, da se nameravamo s čim podobnim ukvarjati že v otroškem vrtcu.

Pa vendar je tako.

Seveda moramo že takoj na začetku razčistiti vse bojzani v zvezi s kakršnimkoli preverjanjem znanja ali v zvezi s kakršnimkoli predavanjem *o književnosti*. Taksonomija usvajanja vsakega znanja pravi, da je mogoče neko vsebino usvojiti do različnih stopenj: do stopnje prepoznavanja, reprodukcije, razumevanja, uporabe, analize, sinteze in evalvacije. In v otroškem vrtcu nam gre le za to, da bi nekatere stvari, nekatera znanja otroci usvojili le do stopnje prepoznavanja. To pa pomeni, da se bo znanje v otroških glavicah le »nabiralo« in da se bo organiziralo v ustrezne miselne sheme, da si ga bodo otroci ob srečevanju s književnostjo lahko po potrebi priklicali v spomin, da pa ne bo nihče od njih zahteval, da bi ga na povelje »ob nekakšnem spraševanju« »glasno reproducirali«.

In katero znanje imamo v mislih?

Gre za tri skupine znanj:

- *prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju književnosti,*
- *prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih literarnih vrst,*
- *spoznavanje kanona mladinske književnosti.*

1. *Prepoznavanje komunikacijske situacije pri poslušanju mladinske književnosti*

Pri prepoznavanju komunikacijske situacije pri poslušanju mladinske književnosti gre za dve stvari. Najprej za to, da otroci razlikujejo dve vlogi poslušalca/sprejemnika v komunikacijski situaciji:

- vlogo poslušalca v pragmatični govorni situaciji in
- vlogo poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji.

Kadar se človek znajde v vlogi poslušalca v pragmatični govorni situaciji, takrat mu sporočevalec/govorec sporoča enega izmed dveh tipov sporočil:

- ali mu skuša nekaj povedati o realnem svetu, mu torej predstaviti katerega od segmentov objektivne resničnosti. Hoče mu na primer povedati, kako mali ptički tičijo v gnezdu in kako jim ptičje mame in očetje tja nosijo majhne črvičke. Temu se v jezikoslovju reče *predstavitevna funkcija jezika*, ker sporočevalec uporablja jezikovna sredstva za to, da naslovniku *predstavi* košček resničnosti.
- Pri drugem tipu sporočil skuša govorec naslovnika/poslušalca prepričati, naj kaj stori, oziroma, naj nečesa ne stori. To lahko opravi na več načinov. Lahko naslovniku naravnost pove, kaj zahteva: npr. lahko reče: »Nikar si med kosilom ne vrtaj po nosu!«. Lahko pa se odloči za posrednejše oblike izražanja in reče: »Zelo grdo je, če si kdo med jedjo vrta po nosu«. Seveda lahko govorec pove isto, ne da bi nos in vrtanje sploh omenil: »Kako se pa vedeš?« ali »Pri mizi smo!« Ker torej skuša vplivati na sogovornikovo ravnanje, čustvovanje ..., govorimo v jezikoslovju o *vplivanski vlogi* jezikovnih sredstev.

V literarnoestetski govorni situaciji sporočilni namen ponavadi nima kakšnega pragmatičnega učinka. Govorec niti ne obvešča niti ne izraža kakšne zahteve. V literarnoestetski govorni situaciji gre izključno za pripovedovanje zgodb, ki naj naslovnika popeljejo v mikavni svet (bolj ali manj na zakone realnega sveta vezane) domišljije. Namen pripovedovanja pravljic in recitiranja pesmic je

posredovanje (estetskega) užitka. Pa ne le to, tudi samo pripovedovanje izvira iz pesnikove/pisateljeve izpovedne potrebe. In pravzaprav je literarnoestetsko doživetje ob poslušanju mogoče le, če tudi posrednik, npr. vzgojiteljica, ki pravljico pripoveduje, to počne z veseljem in naklonjenostjo do svojega početja.

Vlogi poslušalca v pragmatični govorni situaciji (ko gre za predstavitev in za vplivajško funkcijo jezika) in poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji (ko gre za lepотно funkcijo jezika) se precej razlikujeta glede na to, katero strategijo, kakšen miselni postopek mora poslušalec uporabiti za odkrivanje sporočilnega namena. In da bi izbral pravo strategijo, mora otrok najprej sploh vedeti, da gre za dva tipa govornih situacij in nato poznati njune tipične znake/signale, da bi lahko prepoznal, ali ga bodo sedaj o čem obvestili, mu kaj ukazali, ali mu bodo le kaj lepega povedali zato, da bi mu bilo lepo, pri tem pa od njega ne bodo pričakovali nikakršnega »zunanjega« odziva.

Šele potem, ko otrok prepozna literarnoestetsko govorno situacijo, lahko z njo poveže tisto v možganih uskladiščeno miselno strukturo, kjer so zapisani podatki o tem, kakšna je pravzaprav komunikacijska situacija ob poslušanju pravljice, pripovedi in pesmice.

Otrok namreč iz izkušnje ve, da je v pragmatični govorni situaciji sporočevalec zmeraj prisoten in da mu posreduje sporočilo sam in neposredno.

Tu in tam se sicer zgodi, da mu kdo kaj sporoča po posredni poti, vendar mu v tem primeru neposredni govorec posebej pove, da sporočilo le prenaša in tudi to, kdo je neposredni sporočevalec: »Mama je rekla, da pospravi igrače.«

V literarnorecepcijski govorni situaciji je drugače. Neposredni sporočevalec (torej govorec v komunikacijski situaciji) je prisoten le v izjemnih življenjskih situacijah — namreč takrat, kadar gremo na kakšno prireditev, npr. literarni večer. V navadni literarnoestetski govorni situaciji pa je tisti, ki pravljico neposredno pripoveduje (torej mama, babica, vzgojiteljica), le t. i. *prenosnik ali kanal*, saj pripoveduje, recitira, poje pesmi in pravljice, ki jih je kot svoje sporočilo oblikoval nekdo drug — pisatelj oz. pesnik.

Prepoznavanje zgoraj opisane govorne situacije pri branju in poslušanju literature mora biti eden izmed izobraževalnih ciljev književne vzgoje že v vrtcu. Pri tem seveda ne bo težko uzaveščati dejstva, da je pravljico o dežniku, ki je lahko tudi balon (Moj dežnik je lahko balon), napisala pisateljica Ela Peroci, saj lahko otroci neposredno vidijo, da vzgojiteljica bere iz knjige. In če bo ob tem, ko vzame knjigo v roke, omenila še ime avtorice in naslov knjige, bo vzgojiteljica storila skoraj vse, kar je treba storiti za uzaveščanje literarnoestetske komunikacijske situacije.

Pri pripovedovanju pravljic in recitiranju pesmi bo seveda nekoliko težje, saj je govorna situacija veliko manj pregledna. In zato mora vzgojiteljica zmeraj, preden začne pripovedovati pravljico, recitirati pesmico, otrokom povedati, da ne gre za njeno sporočilo:

»Povedala vam bom pravljico. To pravljico poznam že zelo dolgo. Nekoč sem jo našla v knjigi, v kateri je svoje najlepše pravljice zbral pisatelj Leopold Suhodolčan. Pravljica pripoveduje o krojačku Hlačku. Sploh pripovedujejo vse pravljice v tisti knjigi (tej knjigi — če imamo knjigo v rokah) o krojačku Hlačku. V tejle, ki vam jo bom pripovedovala danes, pripoveduje pisatelj, kako je krojaček Hlaček ugnal tri strašne razbojnike.«

Ali pa nekako takole: »Vsakdo si je že kdaj zaželel, da bi svojo risbico narisal kar na steno. Verjetno tudi pesnik Niko Grafenauer. Poleg tega pa je poznal tudi takega dečka. Ime mu je bilo Pedenjped. In o tem, kako je bilo, ko je Pedenjped naslikal na steno očka, mamu in seveda sebe, Pedenjpeda, pripoveduje v pesmici z naslovom Slikar.«

Ob takem načinu najavljanja literarnoestetske govorne situacije otroci pridobijo tri vrste informacij:

— najprej jo zaznajo kot signal za vrsto poslušanja, v kateri bodo morali uporabiti za razbiranje pomena posebno strategijo poslušanja (o tem, kakšno, bomo govorili nekoliko

kasneje, ko se bomo pogovarjali o pridobivanju funkcionalnih ciljev pri mladinski književnosti, ki se imenuje recepcijska sposobnost),

- potem razberejo, da vzgojiteljica ne bo pripovedovala svoje zgodbe, pesmice, torej ne svojega sporočila, ampak sporočilo nekoga drugega. Ker se bosta imeni za človeka, ki piše pravljice, pripovedke in pesmi za otroke, ponavljali, bodo otroci počasi usvojili tudi izraza pesnik in pisatelj.
- Če bo vzgojiteljica vztrajno uporabljala korektna literarnoteoretična poimenovanja za literarna besedila, ki jih bere ali pripoveduje otrokom, bodo otroci kmalu razumeli, kaj pomenijo besede pesem, pravljica in pripovedka.

V zadnjem primeru seveda ne gre toliko za to, da bi se že v vrtcu učili osnov literarne teorije (čeprav spotoma počnejo prav to), ampak bolj za to, da bo ustrezna beseda vzbudila v otroku pravilno pričakovanje, s kakšno vrsto literature se bo srečal. To pa pomeni, da bo lahko pripravil pravo strategijo za poslušanje literarnega besedila. In še več. Glede na to, da se pravljica razlikuje od pesmice in da se torej strategija poslušanja pravljice nekoliko razlikuje od strategije poslušanja pesmice, bo lahko, če bo razumel literarnoteoretično poimenovanje literarnega besedila, ki mu ga bomo najavili, pripravil čisto ustrezno strategijo poslušanja.

2. Spoznavanje formalnih značilnosti nekaterih literarnih vrst

Sodobna psihologija nas uči, da človek podatkov in spoznanj o svetu in ljudeh v njem ne nalaga v svoje možgane kot v kakšno ropotarnico niti jih ne razvršča po abecedi ali po velikosti, temveč jih ureja v nekakšne miselne sheme. J. Piaget govori o dveh postopkih, dveh medsebojno povezanih procesih sprejemanja človekove izkušnje:

- prvi se imenuje asimilacija in pomeni proces, pri katerem se vsak nov predmet, vsako novo ravnanje integrira v že obstoječo miselno shemo; gre torej za dodeljevanje nalepk in prepoznavanje novega kot nekaj, kar že obstaja v našem miselnem svetu,
- drugi proces se imenuje akomodacija. V tem primeru gre za spremembe, popravke miselne sheme, ki so potrebni za interpretacijo nove izkušnje

Opisana miselna procesa veljata seveda tudi za urejanje otrokovih izkušenj ob srečevanju z leposlovjem.

Vzemimo za primer pravljico.

Če je prva pravljica, ki jo bo otrok slišal, tista O treh pujskih, bodo prvi elementi, ki bodo sestavljali otrokovo miselno shemo z naslovom **Pravljica**, najbrž:

- pujski,
- volk, ki (me) hoče požreti (= ki ogroža identifikacijsko figuro),
- pujski zmagajo (kar pomeni isto kot »zame se dobro konča«, saj so pujski identifikacijska figura),
- hudobija je kaznovana,
- nekoč, pred davnimi časi ...,
- trikrat se isto ponovi.

In vzemimo dalje za primer, da je druga pravljica, s katero se otrok sreča, pravljica o Rdeči kapici.

Ob srečanju s to novo pravljico bo otrok najprej skušal novo izkušnjo asimilirati na miselno shemo, ki je nastala ob pravljici o pujskih. Pri tem se bodo dali asimilirati le nekateri elementi nove pravljice:

- nekoč ...,
- volk, ki (me) hoče požreti,
- »zame se je srečno končalo«,

— hudobija je na koncu kruto kaznovana.

Tiste formalne značilnosti torej, ki se pojavljajo tako v Rdeči kapici kot v pravljici O treh pujskih, bo otrok utrdil kot »veljavne za pravljico«.

Druge značilnosti iz Rdeče kapice, na primer:

- glavna literarna oseba je otrok,
- otrok sam na poti v neznanu,
- če ne upoštevaš prepovedi in svarila, če torej ne ubogaš, si kar najstrožje kaznovan,
- če se vse skupaj le preveč zaplete, je še vedno tu nekakšen čudež, ki vse poravnava,
- lovci rešujejo situacijo,
- nabiranje rož je nevarno ...,

bo otrok najprej skušal poiskati v obstoječi miselni shemi. In ko bo ugotovil, da teh reči tam ni, bo shemo ustrezno popravil. Piaget bi rekel, da bo otrok opravil proces akomodacije v zvezi z interpretacijo nove izkušnje.

Vsakič torej, ko bo otrok poslušal novo pravljico, bo istočasno preverjal svojo miselno shemo o pravljici, iz nje po potrebi izpuščal nepotrebne elemente in druge vanjo dodajal. Po mnogih literarnoestetskih izkušnjah bo njegova miselna shema, torej njegovo znanje o tem, kakšna je pravljica in kakšne so njene značilnosti, že nekoliko podobna tisti, ki jo imamo o pravljici odrasli — a ji ne bo nikoli enaka. Otroci namreč ne zaznavajo istih reči kot odrasli ljudje, saj je njihov način razmišljanja drugačen od tistega, ki ga imajo ljudje potem, ko njihov intelektualni razvoj doseže stopnjo abstraktno inteligence. Ker torej otroci razmišljajo drugače, tudi zaznavajo druge reči, kot bi jih v isti situaciji zaznali odrasli, in predvsem — zaznavajo in vrednotijo jih na drugačen način.

In zato miselna shema o pravljici pri otrocih ne bo zelo podobna definiciji pravljice, kakršno lahko najdemo v literarni teoriji, kajti otrok npr. ne more zaznavati enovitosti, zlitosti fantastičnega in realnega sveta kot posebnosti literarne forme — ker sta ta dva svetova v njegovem pojmovnem svetu zlita v en sam svet, prav tako kot ne more zaznavati kot tipično pravljичnih pojavov ne animizma ne artificializma in ne antropomorfizma, ker so vsi trije načini opazovanja in vrednotenja stvari in pojavov njegovi načini in ker drugih sploh ne pozna.

Ob vsem povedanem se postavljata dve vprašanji:

1. Katere formalne značilnosti pravljice lahko definiramo kot izobraževalne cilje književne vzgoje v vrtcu?

in

2. Kako vemo, da je ta ali ona formalna značilnost že del otrokove miselne sheme za recepcijo pravljice?

Veda o mladem bralcu je dolgo iskala rešitev na vprašanje, kako vedeti, kaj otroci vedo o literaturi, če nam tega sami eksplicitno ne znajo povedati. Težava pri ugotavljanju poznavanja formalnih značilnosti literature, torej literarne teorije, je namreč prav ta, da znanja ne moremo neposredno priklicati v obliki reprodukcije, kot to lahko počnemo v drugo polovici osnovne šole in kasneje.

V začetnih obdobjih raziskovanja miselne sheme so preprosto kot tipično otroško razmišljanje določili vse tiste prvine, po katerih se (ljudska) pravljica razlikuje od t. i. literature za odrasle. V sedemdesetih letih pa so razvili novo metodo: opazovali so, katere formalne značilnosti uporablja otrok, kadar sam pripoveduje pravljice. Na ta način so ugotovili, da otroške pravljичne miselne sheme že vsebujejo naslednje pravljичne značilnosti:

- naslov in/ali tipična uvodna fraza (nekoč je bil/živel ...),
- pripoved v pretekliku,

- zaključna fraza (in potem so srečno živeli ...),
- izbor posebne (za pripovedovanje pravljic primerne) intonacije in barve glasu,
- jasno izraženo prizadevanje, da bi bile osebe in dogajanje v pravljici kar se da verjetni,
- za pravljico tipične literarne osebe (volk, čarovnica, najmlajši sin ...),
- za pravljico tipičen način zapletanja in razpletanja zgodbe.

In poznavanje teh značilnosti lahko definiramo kot izobraževalne cilje, ki jih bo otrok dosegel v zvezi s poznavanjem pravljice.

Na primeru pravljice opisana metodologija nastajanja miselnih shem velja seveda tudi za druge literarne vrste, s katerimi se otrok srečuje, ko mu berejo/ko posluša mladinsko književnost. Toda posvetimo vendarle še nekoliko pozornosti poeziji, saj zanjo v glavnem velja, da so njene zakonitosti racionalno težko dojemljive.

Odkrito je treba povedati, da je veda o mladem bralcu posvetila otrokovemu razumevanju in poznavanju poezije še veliko manj pozornosti kot otrokovemu poznavanju pravljичne strukture. Verjetno zato, ker je miselno shemo za recepcijo pesmi komajda mogoče opazovati po isti metodi, kot so jo iznašli za opazovanje pravljичne recepcijske sheme. Le redke otroke je namreč mogoče pripraviti do tega, da bi si sami izmislili pesem.

A na tem mestu bi se morda vendarle potrudili in si priklicali v spomin pesmi, ki so že zapisane in za katere vemo, da so jih nedvomno ustvarili otroci.

Tukaj mislimo na poezijo, kakršno srečujemo v

- otroških izštevankah (npr.:

Eci peci pec,
ti si mali zec)

- verzih, ki spremljajo otroške igre (npr.:

En kovač konja kuje,
kol'ko žebeljev potrebuje ...

ali

Ali je kaj trden most?
Kakor kamen kost.
Iz česa ste ga delali?
Iz bele repe rezane),

- v verzih, ki si jih otroci izmislijo kot zafrkljive pesmi (npr.:

Peter Mašeter 'ma hlače na veter ...

ali:

Janez se joče,
kaj mu je?
Hlačke 'ma polulane.
Prav mu je!),

- ali kot preproste zafrkljivke, oblikovane po načelu glasovne asociacije, ki jo spodbudi ime katerega izmed otrok. Npr:

Maja — nagaja;
Tonček — balonček;
Špela — marela;
Miha — kašo piha.

Če sedaj iz »otroške ljudske poezije« sklepamo, katere so tiste značilnosti poezije, ki že sestavljajo miselno shemo POEZIJA pri zelo majhnem otroku, potem moramo izpostaviti vsaj naslednje štiri prvine:

1. Zvok je enako pomemben ali pomembnejši kot besedni pomen.

Mnoge besede v otroški pesemski tvornosti namreč služijo le temu, da ustvarjajo ritem in rimo. Kako bi si sicer lahko razlagali močno poudarjeno ritmično shemo v otroški pesemski tvornosti. In kako bi si razlagali pojav, ko otroci ritem postavljajo pred besedni pomen, v izštevanki

En ten tini,
sava raka tini,
sava raka tika taka,
vija vaja ven,

kjer »besede« ne nosijo nobenega pomena, ampak so le glasovni material za ustvarjanje ritma.

2. Ritem.

Otroci ga zaznavajo kot eno bistvenih, nezamenljivih in brez dvoma najpomembnejših lastnosti pesemskega besedila. Vsa otroška pesemska besedila imajo izredno močno poudarjen ritem — verjetno še posebej zato, ker so pesmice namenjene izštevanku (npr. pred skrivanjem) ali ker le spremljajo kakšno gibalno igro.

3. Rima,

ki se zdi otrokom bistveni pesemski element, saj je komajda mogoče najti otroško pesemsko obliko, kjer ne bi bilo strogega ujemanja soglasnikov in samoglasnikov na koncu verzov.

4. Ponavljanje.

Ponavljanja sicer v poeziji, ki so jo ustvarili za otroke odrasli, najdemo veliko več kot v sami otroški ustvarjalnosti. Toda pazljivo branje zbirke otroške ljudske ustvarjalnosti Enci benci na kamenci pokaže, da uporabljajo ponavljalne figure tudi »otroški pesniki«:

*Le poslušaj vsak,
tika taka tak,
čas hiti hiti,
ura bije tri,
ura bije tri,
Marko naj lovi!*

Tako vse tri značilnosti zvočnega sloga kot tudi poznavanje razmerja med zvokom in besedo torej lahko definiramo kot izobraževalne cilje književne vzgoje že v vrtcu.

Pri tem pa moramo biti zelo previdni!

Seveda otroci ne bodo zaznali vseh značilnosti poezije in proze istočasno in utegne se zgoditi, da bo kateri izmed otrok morda katero od zgoraj naštetih lastnosti pravljice opazil šele kot šolar. Toda razvoja zaznavanja ni mogoče nasilno pospešiti. To pomeni, da tudi če bi skušala vzgojiteljica otroka naučiti naštevati značilnosti pravljice, to najbrž ne bi kaj dosti pomagalo. V fazi predoperativnega obdobja in intuitivne inteligence mora otrok vsak literarni element iz besedilne celote abstrahirati sam, da bi ga lahko uvrstil v svojo miselno shemo.

3. Spoznavanje kanona mladinske književnosti

Tretji izobraževalni cilj književne vzgoje sicer zveni učeno, vendar je, če ga pogledamo nekoliko pogloblje, karseda preprost. Gre za to, da otroci že v ranem otroštvu spoznajo nekatera temeljna

dela slovenske in svetovne mladinske književnosti. Tista, ob katerih so odraščale generacije njihovih staršev in starih staršev, in tista, ob katerih odraščajo vrstniki po svetu.

Brez dvoma so **pravljice** tista vrsta literature, ki je skozi zgodovino veljala kot najprimernejša za otroke. Pravljice o vilah in čarovnicah, o treh bratih, ki so iskali pravo pot do zlatih jabolk, in o pastorkah, ki so se morale potrditi v tekmi s svojimi polsestrami proti spletkam svojih mačeh, pravljice o junaških mlajših sinovih, ki so premagali zmaje in se za nagrado poročili s kraljevimi hčerami, pravljice o princeskah, ki niso hotele držati obljube in so ogabne žabe od jeze raje vrgle v steno, kot da bi z njimi delile svoje postelje. Slovenske in evropske, predvsem nemške, Grimmove pravljice so burile domišljijo generacij in generacij otrok. V njih so strnjene modrosti, ki jih starejša generacija sporoča svoji mladini, v njih so simbolično izražene stiske mladih ljudi na poti iskanja prave življenjske odločitve. Pravljice so domišljijске slike, ki so jih izsanjali starejši zato, da bi se v njih ugledali mlajši. S poslušanjem pravljic in s spoznavanjem njihovih simbolov postajajo otroci iz individualnih bitij del družbe, postajajo del naroda. V njih prepoznavajo del samega sebe, ki bi jim brez pravljicne izkušnje ostal skrit.

In tako kot je srečevanje z **ljudskimi pravljicami** srečevanje z najstarejšimi rodovi, ki so gradili našo civilizacijo, je srečevanje s sodobno mladinsko književnostjo v bistvu prvo srečevanje s sodobno nacionalno kulturo. **Avtorske pravljice, sodobne fantastične pripovedi in poezija** posredujejo otroku izkušnjo o tem, kako živijo, čustvujejo, razmišljajo drugi. Kakšne so njihove stiske in kako jih rešujejo. Sodobna literatura pripoveduje, katere so sodobne domišljijске slike, kam vodijo sodobna domišljijška popotovanja. Miselno in čustveno sodelovanje na teh popotovanjih otroka združuje z vsemi tistimi, ki so opravili to potovanje kot on. To pa pomeni, da je srečevanje z mladinsko književnostjo v bistvu **prvi korak k spoznavanju svoje narodne identitete**.

Toda to, o čemer smo pravkar govorili, je pravzaprav vzgojni cilj otrokovega srečevanja s književnostjo v vrtcu. Spoznavanje kanona slovenske in svetovne mladinske književnosti kot izobraževalni cilj ima drugačne naloge.

Otroci naj bi namreč že v najranejšem otroštvu spoznali nekatera ključna, najboljša dela mladinske književnosti.

Tista, ki jih otroci, katerih starši in stari starši svojim otrokom berejo literaturo, večinoma poznajo. V vrtcu pa naj bi se z njimi srečali tudi tisti otroci, katerih edini domišljijški svetovi, ki jih spoznajo doma, so iz televizijskih risank. Najlepša literarna dela, ki sta jih svetovna in slovenska literatura ustvarili za otroke, naj bi postala del otroštva prav vseh otrok. Zato, ker ostane taka zgodnja literarnoestetska izkušnja neločljivi del spominov na otroštvo, in zato, ker strokovnjaki zmeraj znova poudarjajo, kako v literarnoestetskem razvoju skorajda ni mogoče nadomestiti primanjkljaja iz otroštva in da pečata, ki ga napravi zgodnje srečevanje z literaturo, ni mogoče več izbrisati.

In še nekaj! Vemo, da je intenzivno doživljanje literature možno le, če se bralec za tisti čas, ko literarnoestetsko doživetje traja, preseli v enega izmed literarnih junakov, da se z njim poisti (=identificira) in nato »v njegovi koži« spremlja literarno dogajanje, srečuje druge literarne osebe, ki sodelujejo v »tem literarnem svetu«, trepeta in se veseli — ne skupaj s »svojo literarno osebo«, ampak trepeta in se veseli, ker v tistem trenutku »je literarna oseba«. Ko je pravljice ali pesmice konec in ko se »vrne domov«, ima otrok občutek, da mu je bilo tam, kjer je bil, lepo. In tako poznavanje najmičnejših pravljicnih usod in poznavanje literarnih junakov, ki so v njih sodelovali, pravzaprav pomeni, da ima otrok v *raznih pravljicah in pesmicah prijatelje*. In k prijateljem se človek zmeraj znova vrača.

Literatura

- Applebee, Arthur N. (1978). *The Child's concept of story*. Chicago.
- Baier, L. (1983). *Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung*. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): *Handbuch Deutschunterricht*. Bd. 2. *Literaturdidaktik*. Düsseldorf.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). (Ur.: Janez Krek). Ljubljana.
- Bühler, Ch. (1961). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München.
- Dearden, C. D. (1994). *Kinder — und Jugendliteratur als ein Mittel der Annäherung an und des Verständnisses von kultureller Vielfalt. Referat na kongresu IBBY*. Sevilla.
- Hartmann - Winkler, W. (1970). *Lebensbewältigung im Kinderbuch*. Wien.
- Grafenauer, N. (1991). *Sodobna slovenska poezija za otroke. Otrok in knjiga*. Maribor, 31, str. 67-71.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana.
- Hopster, N. (1980). *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, str. 114-128.
- Kordigel, M. (1990). *Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev. Otrok in knjiga*. Maribor, 29-30, str. 5-42 in 31, str. 5-22.
- Kordigel, M. (1994). *Ideologija v mladinski književnosti. Otrok in knjiga*. Maribor, 1994, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). *Mladinska literatura, otroci in učitelji*. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1991). *Pravljica in otroška fantazija. Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 34-42.
- Kos, J. (1983). *Očrt literarne teorije*. Ljubljana.
- Kraker - Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana.
- Kreft, J. (1977a). *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg.
- Kreft, J. (1977b). *Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende*. V: Baumgärtner, A. C. in M. Dahrendorf (ur.): *Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen*. Braunschweig, str. 89-102.
- Kreft, J. (1977c). *Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums*. V: D. Benner (ur.): *Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft*. Kastellaun, str. 173-184.
- Machado, A. M. (1994). *Ideologie und Kinderliteratur. Referat na kongresu IBBY*. Sevilla.
- Novak, B. A. (1991). *O igrach otrok. Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 84.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). *Die Psychologie des Kindes*. Pariz.
- Saksida, I. (1991). *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga*. Maribor, 32, str. 5-33.
- Schmätzle, U. F. (1992). *Grundlagen medienethischen Lernens. — V: Neue Medien — mehr Verantwortung*. Ur. U. F. Schmätzle. Bonn, str. 31.
- Spinner, K. (1993). *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, str. 55-64.

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.23/24

SUMMARY

LITERARY EDUCATION IN KINDERGARTEN: WHAT SHOULD KINDERGARTEN CHILDREN BE TAUGHT ABOUT LITERATURE?

Encounters with children's literature in the pre-school period should be spontaneous and directed towards a creative voyage through literary worlds, but at the same time aiming at stimulating the child's receptive ability which would help him or her experience a literary work in all its aesthetic and emotional intensity. In literary didactics, objectives of literary education are classified as educational, functional and formative. The article focuses on the educational objectives of kindergarten literary education. Three groups of educational objectives are defined:

(a) to be able to identify the communicative situation in reception of children's literature (which seems relevant for selecting an appropriate listening strategy); (b) to be able to identify formal properties of certain literary genres (which seems relevant for production of appropriate mind patterns and thus (co-)formation of horizons of expectations); and (c) to get acquainted with the canon of children's literature (which is relevant in terms of learning both about national identity and about the fundamental works of Slovene and world literature for children).