

Metka Kordigel

Pedagoška fakulteta v Mariboru

UDK 372.882:82.08-34

## Pouk literarne teorije malo drugače ali Zakaj pravljica v učni načrt za drugo triletje

V pričujočem sestavku bomo skušali pokazati, kako dosegamo s komunikacijskim modelom književne vzgoje, ki ga postopoma uvajamo v vse stopnje osnovne šole in v večino oblik srednješolskega izobraževanja, literarnovedne cilje enako uspešno kot klasični pouk književnosti, le da realiziramo z organizacijo pouka, osredinjeno na učenca, tudi njene funkcionalne in vzgojne cilje. To pa pomeni, da nam daje komunikacijski model književne vzgoje možnost sistematičnega razvijanja recepcijske sposobnosti (= sposobnosti literarnega branja), možnost ohranjanja in razvijanja naklonjenosti do branja leposlovja, ob tem pa ne zanemarja ali celo (kot je slišati) ukinja usvajanja literarnega znanja.

Ali je to mogoče? In če je, kako?

Najprej je seveda treba omeniti dejstvo, da temelji komunikacijski model literarne vzgoje (poleg estetike recepcije, iz katere črpa znanje o tem, kaj se dogaja, kadar se prekrijeta bralčev horizont pričakovanja in pomensko polje besedila, in vede o mladem bralcu, iz katere črpa znanje, kakšen je horizont pričakovanja mladega bralca) na literarni teoriji in literarni zgodovini, saj ne brez prve in ne brez druge ni mogoče doseči stopnje literarne recepcije oz. stopnje refleksivne recepcije, za katero je značilno distancirano razmišljanje, zaznavanje čudovitega, odkrivanje pripovednega postopka ter (poleg drugega) še usvajanje oziroma zavračanje tradicije (Jauss, 1978).

V tem kontekstu je treba omeniti, da komunikacijski model književne vzgoje recepcijske sposobnosti in njene najvišje stopnje, sposobnosti literarnega branja, ne pojmuje monolitno, ampak jo vidi kot strukturirano sposobnost, katere posamezne strukturne elemente je mogoče (in treba) razvijati vsakega posebej v okviru zakonitosti, ki zanj veljajo, in v okviru dinamike, ki jo omogoča otrokov/bralčev osebnostni razvoj.

Poleg vrste drugih strukturnih elementov recepcijske sposobnosti, ugotavlja komunikacijski model književne vzgoje, potrebuje bralec za refleksivno recepcijo (da bi dosegel stopnjo literarnega branja) dovolj obsežno količino *literarnega znanja*: najprej seveda literarnozgodovinskega, kamor prištevamo poznavanje kanona in nacionalnega kanona ter poznavanje (literarno/kulturno) zgodovinskih okoliščin, v katerih sta nastajala, in literarnoteoretičnega, kamor prišteva poznavanje zakonitosti, po katerih so napisana literarna besedila, poznavanje/prepoznavanje literarnih zvrsti in vrst ter v tem kontekstu (pre)poznavanje njihove strukture.

Pri tem je treba omeniti, da komunikacijski model književne vzgoje literarnega znanja ne kopiči zato, da bi bilo to znanje samo sebi namen, ampak ga vidi izključno v funkciji, kar pomeni, da odbira in odreja količino literarnega znanja glede na to, ali in v koliki meri prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila omogoča bralcu, da pripravi za recepcijo ustrezen horizont

pričakovanja (in v tem kontekstu ustrezno literarnovrstno miselno shemo ter ustrezne medbesedilne izkušnje z drugimi *tovrstnimi* literarnimi besedili), in v koliki meri omogoča prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila in poznavanje njenih strukturnih značilnosti, da bralec (na stopnji spontanega branja) črpa literarnoestetsko doživetje iz »užitka zaradi izpolnjenih pričakovanj« in (na stopnji refleksivnega branja) z »odkrivanjem pripovednega postopka« in »usvajanjem oz. zavračanjem tradicije« (Jauss, 1978).

Glede na nesporno vlogo literarnega znanja pri bračevi ustvarjalni komunikaciji z literarnim besedilom se zdi neogibno preveriti, ali z »na učenca osredinjenim komunikacijskim modelom literarne vzgoje« ne dosegamo manjšega literarnoteoretičnega znanja kot s klasičnim poukom literature.

V ta (in še v kakšen) namen bomo osvetlili oba modela — in sicer na primeru spoznavanja (klasične ljudske) pravljice in sodobne (fantastične) pravljice. Obe, tako (klasična ljudska) **pravljica** kot **sodobna** (fantazijska) **pravljica** nista izbrani naključno, saj gre za literarni vrsti, posebno zanimivi v času medijske civilizacije, ko z odraščanjem za posameznika ne izgubljata svoje aktualnosti (kot se je to dogajalo nekoč).

Kako je torej s pravljico, s spoznavanjem njenih formalnih značilnosti, s spoznavanjem pravljичne strukture in njenega ontološkega reda pri klasičnem pouku literature?

Večina otrok se srečuje s pravljicami veliko prej kot s šolo in učitelji — praviloma v recepcijski vlogi poslušalca, ko jim pravljice pripovedujejo/berejo odrasli. Ko se v odnos otrok in pravljica vmeša šola, se za večino otrok zadeva zakomplicira, saj začnejo odrasli (starši in učitelji) gledati na poslušanje pravljic kot na nekakšno igracikanje (ki ga je šolar že skorajda prerasel) in ki ga je mogoče upravičiti le, če otrok ob tem počne kaj koristnega, zato zahtevajo, naj otrok pravljice bere sam, saj se bo na ta način »mimogrede naučil brati«. Nekateri otroci se na tej točki za zmeraj odvrnejo od literature, saj traja pri njih usvajanje tehnike branja predolgo in terja preveč naporov, da bi lahko ob pravljici (še) uživali, drugi otroci pa nekako premagajo nevšečnosti, ki izvirajo iz samostojnega branja, in postanejo navdušeni bralci — sprva pravljic in nato druge fantastične literature, ki otroke praviloma privlači na prehodu iz predoperativne v operativno fazo njihovega osebnoznega razvoja. Učitelji spremljajo ta razvoj sicer z odobravanjem, vendar se pri vsej stvari ne zanimajo za kakovost literarnoestetskega branja, torej za to, **kako** so otroci doživeli pravljice, kaj so opazili in kaj spregledali, ali in kako usvajajo pravljичno strukturo. Učitelji se v tem obdobju zanimajo le za to, **koliko** pravljic so otroci prebrali. Napredek vidijo le v dejstvu, da otroci berejo vse daljše pravljice, da napredujejo od pravljice — slikanice k pravljicam brez ilustracij in da napredujejo od pravljic k »daljši« literaturi, ki od otroka zahteva, da po branju konzervira eidetske predstave literarnih oseb, literarnega prostora in literarnega dogajanja ter da si jih naslednjič, ko branje nadaljuje, ponovno priklіche v spomin.

Za pravljico samo se začne klasični pouk zanimati šele relativno pozno. Praviloma takrat, ko otroci (večinoma) pravljic ne berejo več, takrat, ko je spontani interes zanje že zamenjal interes za z dogajanjem nabitto realistično prozo.

Po enajstem, dvanajstem letu začnejo otroci v šoli brati tudi odraslo literaturo. V tem kontekstu začnejo spoznavati literarno zgodovino in po kronološki nujnosti ljudsko slovstvo — v okviru tega pa seveda pravljico.

In kaj izvedo na tem mestu o pravljici?

Da je pravljica obsežna izmišljena zgodba, da jih poznamo več vrst in da jih delimo v čudežne in realistične, da pri čudežnih poganjajo dejanje čudežni pripomočki, pri realističnih pa junakova iznajdljivost (Kocijan, Šimenc, 1994: 134).

Ali: da je pravljica krajša prozna pripoved o čudežnih/fantastičnih dogodkih, predmetih in zmožnostih, brez časovne/krajevne opredelitve (»nekoč v deveti deželi«), zoper izkustveno pamet in znanje o naravnih zakonitostih; vendar v lastnem pravljіškem svetu ... logična, koherentna. —

Da je etična osnova pravljice kar se da enostavno nasprotje med dobrim in zlim, pri čemer je za konec dobro nagrajeno in zlo kaznovano (Kmecl, 1976: 185).

Ali: da je pravljica kratka zgodba, sestavljena v verzih ali prozi. Da je njena posebnost v primerjavi s pripovedko neverjetnost, čudežnost, nestvarnost likov in dogodkov, vendar pomešanih in stvarnostjo, ki je verjetna, to pa tako, da oboje ni lokalizirano v konkretnem zgodovinski čas in prostor. Da je to dvojje v pravljici splošno in abstraktno kot poseben svet poleg zgodovinsko stvarnega. In da so junaki pravljic splošni, ne pa individualno določeni kot v pripovedkah ali tudi bajkah (Kos, 1983: 180).

Na tem mestu bomo zanemarili dejstvo, da so vse našete definicije pravljice zapisane v jeziku, ki je otrokom, starim dvanajst let, nedostopen, ne glede na to, da je mogoče upravičeno sumiti, da se na podoben način izražajo o literaturi tudi učitelji in da se (za preverjanje znanja) učijo na tak način — v sebi nerazumljivem jeziku — govoriti tudi otroci. Na tem mestu nas namreč zanima nekaj povsem drugega, na prvi pogled dialmetralno nasprotnega: ali je to, kar otroci izvedo o strukturi pravljice, dovolj? Ali to zadostuje za branje, razumevanje in vrednotenje pravljicnih besedil na ravni refleksivne recepcije, katere predpogoj je poznavanje literarnovrstne strukture, zato da bo lahko bralec črpal literarnoestetski užitek iz *prepoznavanja pripovednega postopka v procesu usvajanja ali zavračanja literarnoteoretične norme (tradicije)*? Ali je to, česar se otrok uči o **pravljici**, bistveno za razumevanje pravljice? In: ali je to res vse, kar ve o pravljici odrasel človek?

Rekli bi, da ne!

In potem je tu še eno vprašanje: kaj je z vsem tistim znanjem o pravljici, ki si ga je otrok vendarle moral spontano pridobiti v literarni izkušnji ob recepciji desetih in stotin pravljic, ki so mu jih prebrali/ki jih je prebral, preden se je srečal s tozadevnim šolskim literarnoteoretičnim znanjem?

Priznati moramo, da o tem ne vemo veliko, a da je gotovo vsaj to, da začenja šolska literarna teorija o pravljici popolnoma od začetka. Obnaša se, kot da se otroci s pravljico srečujejo prvič in kot da o njej še ničesar ne vedo. Vzrok za tako ravnanje je verjetno v dejstvu, da otroci svojega znanja o pravljici kot literarni vrsti preprosto ne znajo upovediti, tudi če jih po njem eksplicitno vprašamo, kar pa seveda ne pomeni, da ob recepciji pravljic niso prišli do nikakršnih spoznanj.

Kaj torej otroci že vedo o pravljici?

Otrok se sicer srečuje s pravljico takoj, ko izpolni osnovne pogoje za razumevanje in doživljanje pravljice, potem ko obvlada jezik od take mere, da ve, kako besede niso le lastna imena (njegovih) oseb in stvari, potem ko je njegov egocentričen presežen vsaj od take mere, da se lahko zanima še za koga/kaj drugega kot zase. Toda recepcija pravljice v pravem pomenu besede je polna šele takrat, ko recipient bolj ali manj obvlada vsaj osnovne zakonitosti pravljice, njene formalne značilnosti in zakonitosti njenega ontološkega reda. Na podlagi tega dvojega si otrok ob svojih srečanjih s pravljico ustvarja miselno shemo za recepcijo pravljice, ki jo aktualizira v horizont pričakovanja potem, ko ugotovi, da bo govorna (bralna) situacija recepcijska (in ne pragmatična), in potem, ko po postopku ontološke klasifikacije ugotovi, da bo tokratna recepcijska situacija minila v znamenju poslušanja pravljice.

*Miselna shema* za recepcijo pravljice se vsaj v začetku močno razlikuje od tiste, ki jo za opis pravljice najdemo v literarni teoriji, zelo mogoče je celo, da je v zgodnjih shemah tudi kaj napak, saj ni mogoče sklepati, da bo otrok na podlagi generalizacije podatkov, ki jih je zbral ob poslušanju npr. treh ali štirih pravljic, prišel do čisto pravilnih rezultatov. To lahko tudi ponazorimo. Vzemimo, da bo v prvih treh pravljicah, ki jih bo otrok slišal, nastopal *kralj*. Po postopku elementarne generalizacije bo seveda otrok uvrstil v svojo miselno shemo za recepcijo pravljice, da je literarna oseba *kralj* eden izmed konstitutivnih elementov pravljice. Ob novih in novih srečevanjih s pravljicami pa bo otrok shemo zmeraj znova testiral. Vanjo bo vnašal podatke iz naslednjih pravljic in ugotavljal, da so nekateri elementi njegove sheme pravilni, medtem ko nekateri drugi ne bodo prestali testa ob soočenju z novo pravljico, zato bo otrok s procesom akomodacije te elemente miselne sheme (na primer *kralja*) zavrzel in jih nadomestil z novimi (npr.

osebe iz ekstremnih socialnih slojev). In ker so srečanja s pravljicami v predoperativni dobi otrokovega razvoja zelo pogosta, je veliko možnosti, da bo otrok ob vstopu v šolo že razpolagal s kar točno shemo formalnih in ontoloških značilnosti pravljice.

Toda katere so tiste formalne značilnosti, ki jih otroci zaznavajo kot relevantne za pravljico? In kdaj, v katerem obdobju jih zaznajo?

Miselne strukture ni mogoče meriti in ne tehtati, zato so strokovnjaki potrebovali dolgo časa, da so odkrili primerne raziskovalne metode. Eno prvih tozadevnih metod je odkrila Charlotte Bühler že leta 1918,<sup>1</sup> vendar ta ni raziskovala razvitosti miselne strukture za recepcijo pravljice, ampak je opisovala tiste pravljичne značilnosti, za katere se je zdelo, da otroke pri pravljicah najbolj privlačijo.

V sedemdesetih letih lahko nato v Ameriki zasledimo prvi zasuk k raziskovanju same recepcijske sposobnosti. Tod Willy (1975),<sup>2</sup> Courtney Cazden (1972),<sup>3</sup> Harvey Sacks (1972)<sup>4</sup> in Bruno Bettelheim (1976)<sup>5</sup> so proučevali stopnjo obvladovanja recepcijske sposobnosti za branje/poslušanje pravljic tako, da so skušali opisati sestavo same miselne sheme, ki jo otrok pripravi v horizont pričakovanja, potem ko literarnoestetski dražljaj prepozna kot »pravljico«. Odločilni metodološki zasuk pri raziskovanju recepcijske sposobnosti je pomenila sprememba zornega kota. Če ni mogoče opazovati in opisovati miselne sheme takrat, kadar jo otrok aktivira v funkciji recepcije, postane lepo vidna, kadar jo otrok uporablja v procesu produkcije »literarnega« besedila — torej pravljice.

Willy, Cazden, Sacks in Bettelheim so torej opazovali otrokovo recepcijsko sposobnosti na besedilih, ki so jih otroci oblikovali pod nalepko »pravljica«, in dokazali prisotnost naslednjih formalnih značilnosti:

- naslov in/ali uvodna fraza (nekoč je živel(a) ...),
- zaključna fraza (in tako sta (so) živela/živeli ...),
- konstantna raba preteklika,
- izbor posebne (za pripovedovanje pravljic primerne) intonacije in barve glasu,
- jasno izraženo prizadevanje, da bi bile osebe in dogajanje pravljice kar se da »verjetni«,
- za pravljico tipične literarne osebe,
- za pravljico tipičen način zapletanja in razpletanja zgodbe.

Prisotnost posebne miselne strukture za recepcijo pravljice je na podoben način dokazoval tudi Arthur N. Applebee.<sup>6</sup> Za kriterij je izbral le tri formalne značilnosti pravljice:

- uvodno frazo,
- zaključno frazo in
- pripoved v pretekliku.

Analiziral je po trideset otroških »pravljic« dečkov in deklic, starih devet, tri, štiri in pet let ter ugotovil,<sup>7</sup> da že tretjina dveletnih otrok ve, kako je treba začeti pripovedovati pravljico, kar pomeni, da lahko vsak tretji dveletni otrok v recepcijski situaciji že ob prvem formalnem signalu

<sup>1</sup> C. Bühler (1918). *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig.

<sup>2</sup> T. Willy (1976). *Oral aspects in the primitive fiction of newly literate children*. ERIC document number ED1112 383. Resources in Education 11.

<sup>3</sup> C. B. Cazden (1972). *Child language and education*. New York.

<sup>4</sup> H. Sacks (1972). *On the analyzability of stories by children*. V: *Directions in sociolinguistics*. New York.

<sup>5</sup> B. Bettelheim (1976). *The uses of enchantment: The meaning and the importance of fairy tales*. New York.

<sup>6</sup> A. N. Applebee (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago.

<sup>7</sup> A. N. Applebee (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago. Str. 163.

aktivira ustrezno miselno shemo. S poznavanjem uvodne pravljичne jezikovne formule razpolaga 43,3 % triletnih otrok, 76,7 % štiriletnih otrok in 86,7 % petletnih otrok.

Po Applebeejevi raziskavi je mogoče sklepati, da so formalni zaključki pravljice element, ki ga otroci opažajo težje kot formalne začetke. Medtem ko dokazuje poznavanje prvega formalnega elementa pravljice z uporabo pri produkciji že omenjenih 86,7 % petletnikov, jih uporabi formalni konec manj kot polovica (46,7 %). Če bi skušali poiskati vzroke za ta pojav, jih verjetno ne bi kazalo predvidevati v kognitivno večji zahtevnosti zaznavanja jezikovne fraze na koncu besedila. Opaziti, da se pravljica konča z »in nato sta (so) živela / živeli ...«, res ni nič težje, kot opaziti začetni »nekoč je živel (a) ...«. Zato se zdi torej bolj verjetno, da majhni otroci težko sledijo celotnemu pravljичnemu loku, njihova percepcijska sposobnost pa je ob koncu pravljice že tako majhna, da formalnega konca enostavno ne zaznajo več.

Zanimivo je, da je najlažje razpoznaven formalni element pravljичne strukture tisti, za katerega bi bilo mogoče predvidevati, da ga bodo otroci opazili najkasneje. Toda Applebeejevi podatki kažejo, da že skoraj dve tretjini dvehletnih otrok v svojih »pravljicah« konstantno uporablja preteklik (63,3 %), da to počne 80 % triletnikov in kar 90 % štiriletnikov. To daje slutiti, da je izhodiščna miselna shema, ki si jo otrok oblikuje za recepcijo pravljice, bolj podobna temu, kar imenuje Kmecl *prvotno besedilo, ki se pripoveduje, pravi*, torej zgodovinsko utemeljenim, zgodbeno zaokroženim govoricam, sagem (Kmecl, 1976: 185) in manj pravljici v kasnejšem (današnjem) pomenu te besede. V elementarni recepcijski vlogi otrok zaznava pravljico v njeni elementarni, prvotni prafunkciji — in šele kasneje z miselnim postopkom akomodacije korigira to shemo v smeri kasnejših pomenov tega literarnovrstnega termina tako, da registrira še nekatere druge njene značilnosti — formalni začetek in konec, signala za odsotnost 'časovne in krajevne opredelitve'.

Applebeejeva študija strukture miselnega vzorca za recepcijo pravljice v predoperativni dobi otrokovega osebnostnega razvoja je pokazala, da število zaznanih formalnih značilnosti pravljice z naraščajočo starostjo konstantno narašča (93 % petletnikov je dokazalo poznavanje vsaj ene izmed izbranih formalnih značilnosti, 47 % jih je dokazalo, da poznajo vse tri).<sup>8</sup>

Sami smo opazovali pravljичno strukturo pri šolarjih. Pravljice, ki jih pripovedujejo, kažejo, da je v njihovih pravljичnih miselnih shemah vrsta elementov, ki presegajo okvir šolskega literarnoteoretičnega znanja.

- Otroci npr. natančno vedo, da so *literarne osebe* v pravljicah pripadniki ekstremnih socialnih slojev.
- V svojih pravljicah namenijo glavne vloge ponavadi otrokom, in sicer takim na pragu odraščanja, ali personificiranim živalim.
- Pogosto posegajo v njihovo pravljичno dogajanje čudežna bitja — praviloma takrat, kadar se mora dogajanje v pravljici odločilno zasukati — tako ali drugače.
- Kot da bi poznali literarno teorijo, pripisujejo otroci svojim literarnim osebam po eno samo lastnost, v svojo pravljичno zgodbo pa skorajda praviloma vpletajo še osebe, ki imajo diametralno nasproten značaj kot glavna oseba (vidnejše stranske osebe).
- Dogajalni čas in dogajalni prostor v otroških pravljicah praviloma nista definirana. Otroci vedo, da se mora pravljica začeti s frazo *nekoč nekje*, in da ta *nekoč* ne pomeni le časovne odmaknjenosti (npr. tega, da se bodo vozili s kočijami in ne z avtomobili), ampak možnost, da se dogajanje zapleta in razpleta drugače, kot bi človeku narekemale izkušnje v realnosti. Po osmem letu se otroku tudi ne zgodi, da bi pravljичno dogajanje umestil v konkreten dogajalni prostor, če pa kraj dogajanja že imenuje, gre zagotovo za kakšno pravljичno ime, npr. Deveta dežela, Indija Koromandija, Dežela, ki je nikoli ni bilo ....

<sup>8</sup> A. N. Applebee (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago. Str. 37.

- Analiza otroških pravljic tudi kaže, da otroci kraja dogajanja praviloma ne opisujejo (da pa v nasprotju s tem včasih opisujejo literarne osebe, predvsem če gre za čudežna bitja, ki so produkt njihove domišljije).
- Literarno dogajanje je v otroških pravljicnih pripovedih sosledje med seboj bolj ali manj rahlo povezanih dogodkov, ki se dogajajo glavni osebi oziroma (dvema/trem) glavnim osebam. Vzročno-posledična literarna motivacija je mogoča le med motivi, ki si neposredno sledijo, pa še to (pri tretjini otrok) šele po osmem letu. Zelo verjetno je zato pogost način pripovedovanja t. i. veriženje: in potem ... in potem .... potem pa je ...
- Otroške pravljice kažejo, da otroci vedo, kaj je *pravljični lok*. Vedo, da je treba pravo pravljično dogajanje pripeljati do pomirljivega konca, kjer se vedno znova dokaže, kako se malim in dobrim ne more zgoditi nič hudega.
- In otroci seveda vedo, *kako* je treba pravljичno dogajanje zapletati in razpletati, ne da bi jih kdo učil Proppovih<sup>9</sup> *funkcij delujočih oseb*, 31 osnovnih elementov pravljice, ki tvorijo tipično in stalno kompozicijsko strukturo ljudske pravljice in na katerih se gradi potek dogajanja. Če se s tem v zvezi spomnimo Proppovega pravila, da se 31 navedenih funkcij pojavlja v pravljici v natančno določenem vrstnem redu, ker tvorijo funkcije tako imenovano zaprto linijo (Tancer - Kajnih, 1994: 27–28), je jasno, da je otrokovo poznavanje pravljične strukture več kot temeljito.
- Otroci poznajo tudi strukturo dvojne in trojne pravljice — pravljice, v kateri se dogajanje dvakrat/trikrat ponovi, vendar zadnjič praviloma z drugačnim predznakom in drugačnim izidom kot prvič (prvič in drugič). Otroci vedo, da so bratje zmeraj trije (in ne štirje) in da sta lahko morda dva, vendar je v tem primeru obvezno starejši slab in mlajši dober. Če je oseb v skupini veliko, potem jih je sedem ali ducat.
- Otroci vedo, kaj je v pravljici s prepovedmi, zapovedmi in prerokbami: prepovedi se ne upoštevajo, zapovedi se kršijo in prerokbe se uresničujejo — vse tri pa služijo temu, da se dokaže, kako so pravljična pravila (da se malim in dobrim ne zgodi nič zares hudega) neomajna.
- Otroci poznajo pravljični ontološki red. Vedo, da je najvišje načelo pravljičnega dogajanja apriorna harmonija vseh realizacij: vsakemu toliko dobrega, kolikor je dobrega vložil, in vsakomur toliko slabega, kolikor je slabega zagrešil. Če je v pravljičnem svetu oseba, ki dela slabo, je v njem zagotovo tudi oseba, ki dela vsaj toliko dobrega.
- In še: otroci vedo, da je pravljica *enodimenzionalna* fantastična tvorba in jo, ne da bi jih kdo učil literarne teorije mladinskih literarnih vrst, spontano ločujejo od sodobne (fantazijske) pravljice.

In kako vemo, da je vse to res?

Pri enajstih letih, ob koncu štiriletnega poučevanja književnosti po komunikacijakem modelu književne vzgoje, smo eksperimentalno preverjali, ali otroci opažajo razliko med pravljicnim — torej enodimenzionalnim — besedilom in med sodobno (fantazijsko) pravljico, besedilom, v katerem je dogajanje praviloma razpeto med dve dogajalni ravni, realno in domišljijsko. V eksperimentu smo najprej z metodo tematskega asociograma nizali tipične značilnosti pravljice (in na tabli so se zbrale Sneguljčice, Rdeče kapice, Mizice pogri se, zmaji, čarovnice, klobuk, ki te napravi nevidnega, Supermani, Batmani ...). Nato smo otrokom naročili, naj izmed »pravljične solate« izberejo tri pojme in jih uporabijo v svoji pravljici. Ob produktivnem načelu preverjanja otroške miselne sheme (klasične ljudske) pravljice na petih izbranih kriterijih smo dobili naslednje rezultate.

<sup>9</sup> V. Propp (1982). Morfologija bajke. Beograd.

Kriterij	%
Enodimenzionalnost (dogajanje je popolnoma zasidrano na fantastični ravnini)	100 %
Začetna fraza	100 %
Končna fraza	95 %
Tipični pravljčni lok	85 %
Pravljčni ontološki princip (apriorna harmonija vseh realizacij)	85 %

V nadaljevanju eksperimenta smo brali odlomek iz zgodbe A. Goljevšček *Potovanje v domišljijo*, ki je kazal tipične značilnosti sodobne (fantastične) pravljice: dogajanje se je začelo v realnem svetu (dnevni sobi), v kateri je bilo bratoma neznansko dolgčas — tako dolgčas, da sta sklenila odpotovati v domišljijo. In sta šla: »Prebredla (sta) natanko ... devetero rek in preplezala devetero gora, poprečno tako visokih kakor Triglav, in doživela množice nenavadnih in zanimivih reči.«<sup>10</sup> Na tem mestu je bilo odlomka konec. Ne da bi se v interpretaciji besedila posebej ukvarjali z dogajalnimi ravninami in tipičnimi značilnostmi sodobne (fantastične) pravljice, smo otrokom naročili, naj napišejo nadaljevanje.

Za preverjanje poznavanja značilnosti sodobne (fantastične) pravljice smo uporabili naslednje kriterije:

- otrok ve, da je dogajanje razpeto med dve dogajalni ravni: realno in fantastično,
- otrok ve, da se mora sodobna (fantastična) pravljica končati z vrnitvijo glavnih književnih oseb na realno dogajalno ravnino, in
- otrok ve, da je vloga odraslih v sodobni (fantastični pravljici) obrobna in omejena na bivanje na realni ravnini.

Kot pri klasični ljudski pravljici smo uporabili produktivno načelo opazovanja miselne sheme in dobili naslednje rezultate.

Kriterij	%
Dogajanje, razpeto med dve dogajalni ravnini	100 %
Vračanje glavnih književnih oseb na realno ravnino	88 %
Vloga odraslih/sposobnost bivanja	69 %

Skoraj vsa nadaljevanja so torej vrnila literarne osebe na realno ravnino. In še več: 54 % otrok je upravičilo vračanje iz fantastičnega sveta v realnega z razlogi, ki zdržijo preverjanje v realnem svetu (... »in potem je prišla v sobo mama, prižgala luč in rekla: »Fanta, sta kaj lačna?« ... »Potem pa je zazvonila budilka in ...« ... »Padala sta in padala in na koncu strašno trdo pristala. Začudena sta ugotovila, da sta padla s postelje. ...«).

IZ vsega povedanega je mogoče izpeljati, da poteka pri otrocih ob branju neke literarne vrste (v našem primeru pravljice) postopek generalizacije in da zatorej učenci literarno vrsto *pravljice* zelo natančno poznajo, še preden se v šolskem programu srečajo z literarnoteoretičnim znanjem o njej. Dejstvo, da začnemo pri dvanajstih letih v okviru literarne teorije graditi nekakšno paralelno strukturo na novo, je škodljivo iz dveh razlogov:

1. veliko znanja gre na ta način nekako »v nič« in

<sup>10</sup> A. Goljevšček (1977). *Potovanje v domišljijo*. Iz: A. Goljevšček: *Čudozgodbe*. Ljubljana.

2. na ta način nastaja pri učencih vtis, da je literarno znanje (poznavanje literarnih značilnosti literarnih zvrsti in vrst) odtujeno od literarnoestetske izkušnje in da z njo nima prave zveze.

To pa z drugimi besedami pomeni, da literarnoteoretično znanje, ki si ga učenci pridobivajo med dvanajstim in osemnajstim letom, ni funkcionalizirano, ker ni (ne postane) eden izmed strukturnih elementov recepcijske sposobnosti, ki bi usposabljala bralce za refleksivno recepcijo, v okviru katere bralec »uživa ob odkrivanju pripovednega postopka in sprejemanja oz. zavračanja tradicije.«

In to seveda ni dobro in ne v skladu s cilji literarne vzgoje na učence osredinjenega modela literarne didaktike.

Kaj torej storiti? In kako ravnati?

- Kako doseči, da bodo učenci uzavestili *svojo* miselno shemo *pravljica*?
- Kako doseči, da bodo s šolskim literarnim znanjem dopolnjevali in po potrebi spreminjali obstoječo shemo in da ne bodo gradili nove paralelne sheme o isti literarni vrsti?
- Kako funkcionalizirati literarnoteoretično znanje, kako doseči, da bodo otroci ob recepciji svoje literarnoteoretično znanje (npr. pravljичno miselno strukturo) aktualizirali v horizont pričakovanja zmeraj — tudi v nešolskih recepcijskih situacijah?

Komunikacijski model literarne vzgoje izpeljuje rešitev tega problema iz treh hipotez.

- Če lahko strokovnjaki opazujejo sestavine otrokove miselne sheme v fazi, ko je otroci še ne znajo upovediti, posredno, torej tako, da poslušajo in analizirajo pravljice, ki jih otroci tvorijo, potem lahko po isti poti opazujejo in polagoma uzaveščajo svoje miselne strukture tudi otroci sami.
- Če velja splošna zakonitost, da si človek zapomni 10 % tega, kar prebere, 20 % tega, kar sliši, 30 % tega, kar vidi, 50 % tega, kar sliši in vidi, 70 % tega, o čemer se pogovarja, in 90 % tega, kar neposredno izkusi, kar skuša sam narediti,<sup>11</sup> potem zagotovo velja to tudi za učenje o literarni vrsti, v našem primeru o pravljici.
- Če velja splošna ugotovitev, da opažamo pojme najjasneje takrat, kadar se ti pojavljajo ob svojem nasprotju (npr. črno ob belem, svoboda ob nesvobodi, dober značaj ob slabem), potem velja tudi, da lahko učenci lažje opazujejo strukturo takrat, ko je ta kršena (ko jo kršijo sami ali jo krši kdo drug).

Iz vsega tega izpeljuje komunikacijski model književne vzgoje **produktivno načelo uzaveščanja** internih (= obstoječih) **literarnovrstnih miselnih shem** in opazovanja novih elementov posameznih literarnih besedilnih vrst, asimilacije novih podatkov v ŽE OBSTOJEČE relevantne miselne sheme ter akomodacije (= korekcije) napačnih podatkov (vsebin) relevantnih literarnovrstnih/vrstnih miselnih shem.

V primeru pravljice poteka postopek tako, da učence spodbujamo, naj v fazi priprave na branje pravljičnega besedila, v fazi poglobljanja doživetja po branju pravljice in po interpretaciji **tvorijo** svoje pravljice. V ta namen lahko uporabimo vrsto metodičnih rešitev, ki jih predlaga v svojem delu Gramatica della fantasia Gianni Rodari,<sup>12</sup> in tako otroke spodbujamo, naj si izmislijo nadaljevanje pravljic, spodbujamo jih, naj skušajo ustvariti pravljice ob domišljjskem impulzu dveh pomensko oddaljenih besed (npr. o miški in sladoledu ali miški in toboganu). Lahko uporabimo tudi domišljjski binom dveh pravljic in ustvarjamo pravljico, v kateri pridejo Rdeči kapici na pomoč trije majhni pujski, lahko uporabimo t. i. domišljjske predpone in si z otroki izmisliamo pravljice

<sup>11</sup> K. Witzenbacher (1985). Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. München.

<sup>12</sup> G. Rodari (1973). Grammatica della fantasia. Torino.



o supermožu, superbabici, supermišku, lahko uporabimo načelo, »kaj bi bilo, če« in si izmišljamo pravljice, če bi se nekega dne pomanjšali ali morda zelo zelo zrasli.

Kasneje, ko so učenci starejši, preidemo na tako pripovedovanje pravljič, pri katerem usmerimo pozornost učencev na posebno pravljlično strukturo. Začnemo tako, da otrokom naročimo, naj bo njihova pravljica dvo- ali tridelna, naj se torej v njej dogajanje ponovi dvakrat ali trikrat, vendar zadnjič praviloma z obratnim predznakom kot prvič oz. prvič in drugič. Nadaljujemo s pravljičami, ki jih sestavljamo po načelu mešanja kartic, na katerih so zapisane Proppove funkcije, tako da učenci iz kupčka izvečejo tri (ali pet) naključno izbranih dogajalnih drobcev (funkcij) in iz njih sestavijo svoje pravljice. In končno preidemo na sestavljanje t. i. matematičnih pravljič, pri katerih pravljlično dogajanje ponazorimo z matematičnimi simboli in potem primerjamo pravljice, ki jih po istem principu sestavi otroška domišljija. Na ta način postane lepo vidno, da so tisoči in tisoči pravljič najrazličnejših narodov sveta sestavljeni po istem ali zelo podobnem načelu in da je pravljica kljub svoji navidezni svobodi (ker ni vezana na zakone, ki veljajo v realnosti) pravzaprav vezana na vrsto zelo strogih (literarnovrstnih) pravil.

Izkušnje kažejo, da se ob tem početju z učenci ne le zelo zabavamo, ampak zelo hitro uzaveščamo literarnovrstno miselno strukturo. V produktivnem postopku postajajo obstoječe miselne sheme vidne (učenci uporabljajo »literarnovrstna pravila« intuitivno, kot uporabljajo npr. mnoga »pravila jezikovnega sistema«, še preden znajo povedati katero izmed slovnčnih definicij). Poleg tega pa se na ta način učenci tudi *učijo* — obstoječe miselne sheme dopolnjujejo in spreminjajo —, saj ob pripovedovanju drug drugega uspešno posnemajo. (Nekako pri osmih letih npr. se kar naenkrat eden izmed njih spomni, da je treba pravljico končati z »in potem sta živela ...« in nato za njim na ta način končujejo svoje pravljice vsi sošolci.)

Potem ko se zdi, da je literarnovrstna struktura že dovolj utrjena, jo lahko začnemo počasi kršiti. Najprimernejše uvodne vaje so igre tipa narobe svet: »Nekoč je živela deklica, ki ji je babica podarila narobe kapico. Od tistega dne je bilo v njenem življenju vse narobe ...« Pri tem moramo paziti, da so prve »narobe pravljice« na glavo postavljene konkretne pravljice, ki jih učenci dobro poznajo, npr. Narobe Pepelka, Narobe Rdeča kapica (kakršna je npr. Rodarijeva). Šele nato napredujemo k pravljičam, ki so »narobe« na ravni literarnovrstnih določnic: formalnih značilnosti, tipičnega dogajanja, ontološkega reda.

Opazovanje literarne vrste nato intenziviramo, in sicer tako, da začnemo opazovati pravljice različnih narodov sveta, najbolje s poglobljenim branjem nacionalnih pravljič. Nato tvorimo analogije — in ugotovili bomo, da so učenci npr. v svoje tipično slovenske pravljice vpletli rojenice, sojenice, povodne može, belo kačo z zlato kronico na glavi, pravljlične elemente torej, ki so značilni za slovenske narodne pravljice.

V nadaljevanju postopka preidemo na poglobljeno branje pravljič, ki so od nacionalnih kar se da oddaljene, npr. na arabske pravljice v zbirki Tisoč in ena noč. Ko bodo učenci tvorili analogije »tipične arabske pravljice«, bomo ugotovili, da se v njih pojavljajo ne le čudežne svetilke, duhovi, ujeti v steklenice, leteče preproge in sezami, ampak tudi za arabske pravljice značilna okvirna zgodba.

Kontrastivna branja pravljič različnih narodov sveta in ustvarjanja njihovih analogij bodo privedla učence (poleg tega, da je to odlična multikulturna vzgoja!) do relativno popolne miselne sheme o formalnih in ontoloških značilnostih pravljlične literarne vrste, celoten postopek produktivnega uzaveščanja, dopolnjevanja in popravljanja literarnovrstne miselne sheme pa zagotavlja, da bo pridobljeno literarnoteoretično znanje funkcionalizirano. To pomeni, da ga bo učenec potem, ko bo recepcijsko situacijo prepoznal kot »recepcijo pravljice«, aktualiziral in ga pripravil v *horizont pričakovanja*. Na ta način bo lahko črpal literarnoestetski užitek tudi iz prepoznavanja pripovednega postopka ob sprejemanju oz. zavračanju tradicije. Ali z drugimj besedami: literarnoteoretično znanje bo uporabil zato, da njegova recepcija ne bo več spontana, ampak refleksivna.

Pričujoče razmišljanje lahko potemtakem sklenemo z ugotovitvijo, da **produktivno načelo uzaveščanja in dopolnjevanja obstoječih literarnovrstnih miselnih shem** v okviru komunikacijskega modela literarne vzgoje ni usmerjeno v vzgajanje »pisateljev«, ampak služi pridobivanju in funkcionaliziranju literarnoteoretičnega znanja — celo v večjem obsegu, kot to počne klasični pouk literature.

In zakaj smo vse skupaj ponazorili prav na modelu pravljice?

Zato, ker je pravljčna miselna shema vse pomembnejša, ker odrasli ljudje že vse od srednjega veka sem niso preživeli toliko časa ob pravljčnih svetovih, kot počno to danes, in ker karseda popolna literarnovrstna miselna shema omogoča intenzivnejše doživljanje in zrelejše vrednotenja tudi medijskih pravljčnih besedil, kakršna so filmi o Batmanu, o Supermanu, o Pretty woman ....

## Literatura

- P. Braun, D. Krallmann (ur.) (1983). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Ch. Bühler (1961). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München.
- M. Grosman (1989). Bralec in književnost. Ljubljana.
- N. Hopster (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.
- H. R. Jauss (1978). Estetika recepcije. Beograd.
- M. Kmecl (1976). Mala literarna teorija. Ljubljana.
- M. Kobe (1999). Sodobna pravljica. Otrok in knjiga. Maribor, 47, str. 5–11.
- M. Kobe (1987). Pogledi na mladinsko književnost. Ljubljana.
- M. Kobe (1996). Slovenske kratke pripovedi za otroke 1945–1995. V: Bisernica, Slovenske kratke pripovedi za otroke 1945–1995. Ljubljana.
- G. Kocijan, S. Šimenec (1994). Slovensko slovstvo skozi stoletja. Ljubljana, str. 134.
- M. Kordigel (1990). Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev. Otrok in knjiga, Maribor, 29–30, str. 5–42, in 31, str. 5–22.
- M. Kordigel (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelji. Ljubljana.
- M. Kordigel (1995). O razvoju recepcijske sposobnosti ali nova spoznanja vede o mladem bralcu. Otrok in knjiga, Maribor, 39–40, str. 13–23.
- M. Kordigel (1991). Pravljica in otroška fantazija. Otrok in knjiga, Maribor, 32, str. 34–42.
- J. Kos (1983). Očrt literarne teorije. Ljubljana.
- B. Krakar - Vogel (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana.
- W. Scherf (1976). Projekcija, identifikacija in kritična participacija. Otrok in knjiga, Maribor, 4, str. 62–70.
- K. Spinner (1993). Entwicklung des Literarischen Verstehens. V: Beisbart Ortwin (ur.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für Junge Leser. H. E. Giehrl zum 65. Geburtstag: Donauwörth: Auer, str. 55–64.
- D. Tancer - Kajnih (1993, 1994, 1995). Slovenska pravljica po drugi svetovni vojni. Otrok in knjiga. Maribor 1993, 36, 1994, 38, in 1995, 39–40.

Prilagodbe razvijajo lahko potemtajem sklepamo z ugotovitvijo, da bralštivno nacelo zavajenja in dopolnjevanja obstoječih literarnostnih miselnih shem v okviru komunikacijskega modela literarne vzgoje ni usmerjeno v vzgojanje pisateljeve, ampak skrajno pridobivati in funkcionizirati literarnostnega znanja — celo v večjem obsegu, kot to počne klasični pouk literature.

In zakaj smo vse skupaj potegnili prvi na model pravljice?

Zato, ker je pravljica miselna shema vsaj potemtajem, saj večina ljudi že vse od arcajega veka sem niso preživeli toliko časa ob otroških svetovih, kot počno to danes, in ker karšoda popolna literarnostna miselna shema omogoča intenzivneje izživljanje in zrcenje vrednotenja tudi medijskih pravljicnih besedil, kakršna so filmi o Batmanu, o Supermanu, o Pretty woman, ...

## Literatura

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

Ch. Bühler (1961). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München.

M. Grosman (1989). Bralci in knjževnost. Ljubljana.

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

H. R. Janas (1978). Literarna recepcija. Beograd.

M. Kmeč (1976). Mala literarna teorija. Ljubljana.

M. Kobe (1999). Sodobna pravljica. Otrci in knjga. Maribor, 47, str. 5–11.

M. Kobe (1987). Pogledi na ljudsko knjževnost. Ljubljana.

M. Kobe (1996). Slovenske kratke pripovedi za otroke 1945–1995. V: Biserica, Slovenske kratke pripovedi za otroke 1945–1995. Ljubljana.

O. Krcijan, S. Simenz (1994). Slovensko slovenstvo skozi stoletja. Ljubljana, str. 134.

Kovaleva, L. V. (1999). Dva razni vzgojni modeli in tri bralci. Otrci in knjga, maribor, 29–30, str. 11–15.

Metka Kordigel

UDK 372.882:82.08-34

### SUMMARY

## A DIFFERENT APPROACH TO TEACHING LITERATURE, OR WHAT IS THE FAIRYTALE DOING IN THE SECOND TRIENNIUM CURRICULUM?

The paper reports on an experiment which proved that the communicative model of literary education, which is being gradually introduced at all primary school levels and most secondary school levels, is equally successful in achieving literary studies aims as the traditional approach, with one major difference: being based on student-centred teaching, it helps the teacher to pursue also functional and educational objectives of teaching literature. The productive principle of observing the reader's mind map is described, as well as a pedagogical approach that stimulates internalisation of mental patterns in the

second triennium of the reformed nine-year primary school.

The didactic model which is being introduced into schools does not reduce the level of literary knowledge. Its advantage is that besides increasing literary theory knowledge it also creates opportunities for a functional application of this knowledge in a systematic development of the receptive ability (i.e. the ability of literary reading) and in maintaining and developing students' interest for reading literature.