

Matija Svetina
Ljubljana

KDO PRAVI, DA OBLAKI NISO ŽIVI: KAKO PREDŠOLSKI OTROCI RAZUMEJO SVET OKROG SEBE?

Knjige in zgodbe za otroke so praviloma tako po obliki kot po vsebini predstavljene v pojmovni svet otrok, katerim naj bi bilo književno delo namenjeno. V zgodbah npr. nastopajo živali, ki imajo človeške lastnosti (npr. v zgodbi o Mojci Pokrajculji), pojavljajo se dogodki, ki se v vsakdanjem življenju ne morejo zgoditi (npr. žaba, ki se spremeni v princa), pojavljajo se domišljajska bitja (strahovi, palčki, vile), kot npr. v knjigi *Žival iz mraka* (Orlev, 1998, str. 1), v kateri deček pripoveduje o živali, ki mu nagaja in ga straši, ko starši zvečer ugasnejo luč:

Živi v temi pod mojo posteljo. Čez dan se naredi majhno. Toda ponoči, ko mama ugasne luč, se razšopiri in napihne. Taka žival se lahko napihne samo v temi. Pri luči se skrči.

Dokler se nisva spoprijateljila, sem se je strašansko bal, celo preden me je mama prišla poljubiti za lahko noč. Kljub temu da je luč še gorela, me je bilo že tako strašansko strah, da si nisem upal sedeti na postelji in bingljati z nogami. Še posebej sem moral paziti po kopanju, saj sem bil bos. Ko sem prišel iz kopalnice, sem od daleč z enim skokom smuknil v posteljo in se nemudoma pokrtil.

Zgodbe za otroke lahko interpretiramo na različne načine. Če pustimo ob strani simbolne in mitološke vidike interpretacije, čemur je bila posvečena celotna 54. številka revije *Otrok in knjiga*, se postavlja vprašanje, kako se pojmovni svet, kakor ga npr. prikazujejo omenjena literarna dela, sklada z resničnimi predstavami otrok o svetu. Ali otrok npr. verjame, da se živali pogovarjajo tako kot ljudje; da v gozdu bivajo pravljici bitja (npr. vile) ali da lahko pod določenimi pogoji neživi predmeti oživijo (npr. prstan)? V pričujočem prispevku želimo predstaviti nekatere temeljne lastnosti miselnega sveta predšolskega otroka in osvetliti vprašanje, v kolikšni meri določeno literarno delo za otroke zrcali resnično razumevanje sveta pri otroku, ki je naslovnik tega dela.

Mnogi empirični podatki kažejo, da se mišljenje predšolskega otroka (od približno tretjega do sedmega leta starosti) v mnogočem razlikuje od mišljenja odraslega. Šolski otroci ali odrasli si v primerjavi s predšolskimi otroki zapomnijo več stvari, znajo probleme reševati hitreje in z manj napakami in o vsakdanjih stvareh več vedo (Siegler, 1998); četudi predšolski otroci lahko npr. rešijo določene matematične probleme (npr. $2 + 3 - 3 = ?$), za to potrebujejo več

časa kot šolski otroci ali odrasli (Siegler, 1998). Šolski otroci ali odrasli si lahko zapomnijo daljšo telefonsko številko ali daljši spisek imen kot predšolski otroci. Razlike v mišljenju predšolskih in šolskih otrok oz. odraslih pa niso samo količinske, ampak tudi kakovostne; razlike se ne nanašajo samo na *kaj*, *koliko* ali *kako hitro*, ampak tudi na *kako*. V primerjavi z mišljenjem odraslega, bi mišljenje predšolskega otroka na splošno lahko opisali z naslednjimi lastnostmi: mišljenje predšolskega otroka je animistično, egocentrično, ireverzibilno in omejeno na konkretne predmete (Piaget, 1977). Predšolski otrok je pri presojanju stvari pozoren predvsem na eno lastnost predmeta, živost oz. neživost pa presoja po drugačnih kriterijih kot šolski otrok ali odrasli (Carey, 1985). Omenjene lastnosti mišljenja predšolskega otroka bomo v nadaljevanju na kratko pojasnili in predstavili s primeri.

Poglej kako so avtomobili postali majhni!

V mišljenju predšolskega otroka zaznava prevladuje nad logiko. Predšolski otrok ni sposoben premišljevat s pomočjo abstraktnih pojmov, ampak se pri sklepanju opira na konkretne predmete. V nasprotju z odraslim sklep naredi glede na to, kar *vidi*, ne pa glede na to, kar o pojavu *ve* (Labinowicz, 1989). Otrokovo miselno omejenost s konkretnimi predmeti lahko preverjamo na relativno enostaven način. Če npr. v kozarec nalijemo vodo in nato vso to vodo pred otrokom prelijemo v kozarec drugačne oblike, bo večina predšolskih otrok menila, da se je zaradi oblike kozarca spremenila tudi količina vode. Večina otrok bo rekla, da je v ožjem kozarcu, kjer je gladina višja, tudi več vode. Otroci sicer vidijo, da se količina vode ne spremeni, če jo prelijemo v drugačen kozarec, vendar pri sklepanju upoštevajo trenutno zaznavo (višino gladine), ne pa tega, da je količina vode pri prelivanju iz enega kozarca v drugega ostala ista. Pri presojanju upoštevajo to, kar vidijo, ne pa tega, kar o pojavu vedo.

Zakaj so oblaki žalostni?

Mišljenje predšolskega otroka je animistično in popredmeteno (objektivistično), zaradi česar ne razlikuje dobro med realnostjo in domišljijo (Horvat in Magajna, 1989; Rice, 1998). Animizem pomeni projekcijo subjektivnih izkušenj v objektivni zunanji svet, zaradi česar otrok meni, da je svet okrog njega v veliki meri podoben njegovemu lastnemu. Animizem se kaže npr. kot prepričanje, da predmeti (npr. oblaki) doživljajo podobna čustva kot otrok (so npr. veseli ali žalostni), imajo podobne želje (imajo npr. radi sladkarije) in premišljujejo na podoben način kot otrok sam. Zaradi animističnega mišljenja otrok npr. meni, da lahko kamni v določenih okoliščinah govorijo ali da sonce ponoči spi. V nasprotju z animizmom, pri katerem otrok predmetom, rastlinam in živalim pripisuje duševne fenomene, pa objektivizem pomeni popredmetenje teh fenomenov. Večina predšolskih otrok tako npr. meni, da so sanje prav tako predmetne kot npr. igrača. Menijo npr., da sanje na nek način pridejo od zunaj v glavo; če bi lahko nekdo glavo odprl, bi sanje videl prav tako kot otrok, ki jih sanja. Predšolski otroci prav tako npr. menijo, da so čustva na podoben način predmetna, npr. strah biva kot duh pod posteljo in bi ga lahko videl, če bi pogledal pod posteljo. V tem smislu lahko tudi zgoraj podani literarni opis strahu, ki je objektiviziran v obliki živali (Orlev, 1998), razumemo kot eno od značilnosti razumevanja sveta pri predšolskih otrocih.

Kdo pravi, da veter ni živ?

Nekateri avtorji (npr. Case, 1998) ugotavljajo, da otroci do četrtega ali petega leta starosti svet okrog sebe razumejo tako, da stvari najprej razdelijo v dve veliki skupini: gibajoče in negibajoče se stvari. V okviru prve skupine si razlagajo vse dogodke v zvezi z ljudmi, živalmi ter nekaterimi naravnimi pojavi (npr. oblaki, rekami), s pomočjo druge pa vse dogodke v zvezi z neživimi predmeti in rastlinami. Obnašanje ljudi in živali skladno s teorijo o živih stvareh pojasnjujejo s pomočjo socialnih in motivacijskih dejavnikov, obnašanje negibajočih se predmetov (npr. skala ali drevo) pa s pomočjo mehaničnih vzročno-posledičnih odnosov. Otroci pri tej starosti menijo, da imajo živali, ki so podobne človeku (npr. opice), tudi podobne notranje organe kot ljudje, medtem ko za živali, ki niso podobne človeku (npr. kače), to ne drži (Carey, 1985). Verjamejo, da se oblak ali avtomobil lahko ustavi, če se hočeta, in da reko na mrazu zebe.

Med četrtem in desetim letom starosti (Carey, 1985) pride do postopne pojmovne reorganizacije otrokovih izkušenj s fizičnim in socialnim okoljem. Otrok spozna, da z delitvijo svojega okolja na gibajoče in negibajoče se predmete mnogih vprašanj ne more pojasniti (npr. ali oblaki dihajo?) in namesto dveh začne otrok postopoma uporabljati tri temeljne kategorije o svetu: naivno fiziko, s katero si pojasnjuje vse dogodke v neživem svetu, naivno biologijo (za rastline in živali) ter naivno psihologijo, s katero si pojasnjuje vedenje ljudi. Tako npr. razume, da je vzrok gibanja kamna mehanski (kamen je padel, ker smo ga spustili, ne pa zato, ker je kamen tako sam hotel), vzrok gibanja človeka pa je poleg mehanskega tudi duševni (npr. otrok je padel, ker ga je nekdo porinil, čeprav tega sam ni hotel). Otroci spoznajo, da imajo vse živali, tudi če si med seboj niso podobne (npr. kača in opica), podobne notranje organe, medtem ko neživi predmeti (npr. kip) takih notranjih organov nimajo, čeprav so podobni ljudem. Razumejo, da imajo rastline in ljudje tudi nekatere skupne lastnosti (npr. da potrebujejo zrak za življenje ali da umrejo).

Do omenjenih spoznanj prihaja otrok postopoma, najprej na tistih področjih, s katerimi ima več vsakodnevnih izkušenj. V času med četrtem in desetim letom starosti postopoma spozna, da vse stvari, ki se gibljejo, niso žive (npr. oblaki ali sonce), hkrati pa so žive tudi nekatere stvari, ki se ne gibljejo (npr. rastline). Otrok postopoma spozna kriterije, ki so pri presojanju živosti bolj pomembni kot gibanje. Primer otrokovega razumevanja sveta bomo ilustrirali z odgovori, ki smo jih zbrali med intervjujem s šestletnim otrokom spomladi 2003 v enem od ljubljanskih vrtcev. Navajamo samo del intervjuja.

Testator (T): Poznaš kakšna živa bitja?

Otrok (O): Npr. kakšna žival ali pa človek.

T: Kaj pomeni, če za nekoga rečemo, da je živ?

O: Tako, da je živ, da se sam giblje.

T: Ali je muca živa?

O: Ja.

T: Kaj pa reka? Je reka tudi živa?

O: Ja.

T: Kako pa veš?

O: Reka se npr. premika, tako kot mi.

T: Reka tudi rabi zrak, da bi živel?

O: Ja.

T: Kaj pa drevo? Je drevo živo?

O: Ne. (Takoj po odgovoru si premisli) Ja. Včasih. Če piha veter, pa se potem tako veje majejo.

T: Kaj pa rože, so rože žive?

O: Ne, ker ne morejo hoditi.

T: Kaj pa ribe, so žive?

O: Ja.

T: Pa ribe tudi ne hodijo. Kako pa veš, da so žive?

O: Po vodi plavajo.

T: Kaj pa npr. listje, ki jeseni plava po zraku – je tudi živo?

O: Ne. Ker ne more govoriti pa še zato, ker ne more hoditi.

...

T: Ali misliš, da drevesa ponoči spijo?

O: Ja.

T: Kaj pa kamni?

O: Kamni že tako spijo, ker so ves čas pri miru.

T: Kaj pa avtomobili na parkirišču? Ali ponoči spijo?

O: Ja.

T: Ali misliš, da avtomobili lahko ponoči tudi kaj sanjajo?

O: Ja, bi lahko.

T: Kaj pa sanjajo?

O: Npr. kako se vozijo po cesti.

T: Ali misliš, da avtomobili tudi kaj mislijo?

O: Ja, meni se zdi, da na bencin.

T: S čim pa mislijo?

O: Ne vem.

T: S čim pa ti misliš?

O: Z možgani.

T: Kaj pa mravljice, ali misliš, da tudi mravlje kaj mislijo?

O: Ja, na kruh mislijo, pa na kaj sladkega.

T: S čim pa mravlja misli?

O: Ona ima tako bolj majhne možgane, pa z njimi misli.

T: Ali misliš, da se veter lahko ustavi, če se hoče?

O: Ja.

T: Kako veš?

O: Vem.

...

T: Ali misliš, da je veter kdaj strah?

O: Tudi. Sigurno.

T: Je veter živ?

O: Tako, na polovico, bi rekel.

T: Kako veš?

O: To pa zato, a veš, ker ne more govoriti, bojimo pa se vsi kakšnega, ne ...

T: Kaj pa tvoje igračke. So žive?

O: Ne. Igračke niso žive.

T: Ali igračke mislijo?

O: Ne, igračke ne morejo misliti, saj niso žive.

T: Kaj pa kip? Je živ? Je živ? Npr. Franceta Prešerna v Ljubljani?

O: Ne, kip ni živ.

T: Ali lahko kip misli?

O: Najbrž ne. Edino, če je notri France Prešeren, pa bi mislil. Tak kip, kjer nobenga ni, pa ne more mislit.

T: Ali kip kdaj zebe?

O: Ne, ker ni pravi. Ker ni živ.

Odgovori kažejo, da otrok živost pri nekaterih predmetih ali naravnih pojavih presoja po gibanju (npr. reka) ali pa tudi ne (npr. padajoči list z drevesa), pri nekaterih pa se ne more povsem odločiti: meni npr., da je veter na pol živ, ker se po eni strani lahko giblje, po drugi strani pa ne more govoriti. Otrok je med intervjujem večkrat spreminjal kriterije za živost: nekaj časa je bil kriterij gibanje, potem sposobnost govora in podobno. V osnovi pa lahko v teh odgovorih vidimo več lastnosti mišljenja predšolskega otroka.

Prvič, v ozadju dojetanja sveta je otrokovo osnovno razlikovanje med živim in neživim svetom, ki je drugačno kot pri odraslem. Za konkretnega otroka je bilo skozi večino intervjuja živo to, kar se giblje (človek, reka, živali, avtomobili), čeprav v tem presojanju otrok ni bil povsem dosleden (za padajoči list npr. meni, da ni živ, čeprav leti po zraku). Skladno s tem otrok meni, da negibajoče stvari (npr. kip ali igrače) niso žive, čeprav je kip navidez zelo podoben človeku. Omenjeno sklepanje odraža otrokovo razumevanje sveta v kategorijah, ki so značilne za predšolske otroke: kip ni živ, ker se ne giblje, reka pa se giblje in je zato živa. Drevesa in rastline v otrokovi predstavi sveta tudi niso živi, ker se ne morejo gibati. Odgovori otroka pa kažejo, da gre v presojanju živosti glede na sposobnost gibanja tako daleč, da meni, da v določenih okoliščinah lahko drevo celo postane živo – npr. takrat, ko piha veter in se veje premikajo.

Z razumevanjem kriterija za presojanje živosti/neživosti lahko delno pojasnimo tudi animistično mišljenje: podatki namreč kažejo (Carey, 1985), da otroci sposobnost zaznavanja, čustvovanja, hotenja in mišljenja pogosteje pripisujejo predmetom in pojavom, za katere menijo, da so živi. Ker otroci menijo, da sta veter in reka živa, menijo tudi, da mislita, čustvujeta in imata svojo voljo. Toda če problem osvetlimo z drugega zornega kota, lahko ugotovimo, da je proces pripisovanja človeških lastnosti pri predšolskih otrocih v določeni meri zelo podoben kot pri odraslih. Podatki sicer kažejo (Carey, 1985), da približno do desetega leta starosti otroci spoznajo, da sposobnost gibanja ni odločilna pri razumevanju sveta in pojavov, vendar pa proces, s katerim živim stvarjem pripisujemo človeške lastnosti (npr. čustva, misli, voljo), v načelu ostane enak. Samo npr. iz dejstva, da sta polž ali pes živa, bo tudi večina odraslih sklepala, da tudi verjetno na nek način mislita, da se lahko ustavita, če se hočeta, in da je tudi polža ali psa lahko strah. Čim bolj je bitje podobno človeku, več človeških lastnosti mu bomo pripisali (Case, 1989). Iz tega razloga bomo več duševnih lastnosti pripisali npr. opicam kot ribam. Prav to pa v resnici dela tudi predšolski otrok. Najvidnejša razlika je seveda v tem, da otrok drugače razume, kaj je živo in kaj ne: za otroka je živo to, kar se giblje, za odraslega pa to, kar sodi v kategorije živali, rastlin in človeka. S tega vidika je otrokovo mišljenje dosledno, čeprav trdi, da je reka živa ali da se je strah skrtil v omaro, ko smo v sobi prižgali luč.

Z omenjenimi ugotovitvami lahko vsaj delno odgovorimo na vprašanje, ki smo si ga zadali na začetku pričujočega prispevka: v kolikšni meri literarno

delo zrcali resnično razumevanje sveta pri otroku, ki to delo bere (oziroma mu ga berejo drugi). Če omenjene lastnosti otroške literature (npr. nastopanje predmetov in živali s človeškimi lastnostmi, obstoj domišljijских bitij, pojavljanje nemogočih dogodkov) razumemo v okviru opisanega razumevanja sveta, lahko verjetno potrdimo, da je omenjen literarni pristop vsaj delno vzporeden z otrokovimi izkušnjami in razumevanjem naravnih in socialnih pojavov. Predšolski otroci razumejo drugače kot odrasli, kdaj in zakaj je določen predmet živ. Meja med objektivnimi predmeti ter subjektivnimi psihološkimi fenomeni (kot so zaznavanje, čustva, misli, volja) pri otrocih ni tako neprehodna kot pri odraslih, zato predšolski otroci domišljijo v določeni meri lahko zamenjujejo z realnostjo. Živali s človeškimi lastnostmi, dobre vile, bitke z zmaji ali poljubi, ki preklicujejo zle uroke, pri predšolskih otrocih torej niso predvsem prisposode, ampak na poseben način tudi del realnega sveta.

Literatura

- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Case, R. (1998). The development of conceptual structures. V: W. Deamon, D. Kuhn (gl. ur.), R. S. Siegler in D. Kuhn (ur.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 2 (str. 745–800). New York: Joh Willy & Sons.
- Horvat, L., in Magajna, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Orlev, U. (1998). *Žival iz mraka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Piaget, J. (1971). *Mudrost i zablude filozofije*. Beograd: Nolit.
- Rice, F. P. (1998). *Human Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

Summary

WHO SAYS CLOUD'S NOT ALIVE: UNDERSTANDING OF LIVING THINGS IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Literature for children is different from literature for adults in many aspects. In tales, for example, children often face animals with human features, imaginary creatures like fairies, or incidents that resist all physical laws (like a frog that turns into the prince). In the present paper, we were concerned with whether children in fact perceive the world similar to the one presented in the narratives. Evidence from psychological research suggest three aspects of children's thinking that had to be taken into account: (a) compared to adults, children use different criteria to understand the difference between living and non-living nature; (b) children's thinking is basically animistic and (c) object-oriented. In other words, children believe that both living and non-living nature can, in certain circumstances, show human features (e. g. joy), or that a psychological phenomenon can adopt a form of a physical object. Finally, empirical evidence suggest that there are some aspects of children's literature to converge with children's perception of the world.