

RISANKA ALI PRAVLJICA

Risanke na televizijskih programih in videokasetah vedno več otrokom pomenijo nadomestilo za branje pravljic. Otroci se zelo hitro naučijo z daljinskim upravljalcem poiskati zaželen kanal in rokovati z videokasetami, starši pa se tako izognejo napornemu glasnemu branju in svojo vzgojno dolžnost prepustijo elektronskemu mediju in urednikom televizijskih programov. Če se sprašujejo o tem opuščanju bralne vzgoje, se hitro potolažijo s spoznanjem, da otrokom ob gledanju televizije tako ne preostane kaj prida časa še za branje, ne nazadnje pa tudi risanke in otroški filmi pogosto prinašajo vizualno podprte različice tradicionalnih pravljic in novejših otroških zgodb. Ko imajo otroci v šoli težave z branjem, ker so se navadili in razvadili sprejemati le veliko lažje dosegljivo in manj naporno vizualno podprto pripoved risank in raznih filmov, se tolažijo, da je obvezno šolsko čtivo pač dolgočasno in neprijetno že zato, ker je prisila. Proizvajalci risank nasprotno – že samo zato, ker so risanke izrazito tržno blago – vedno poskrbijo, da so risanke za otroke in mladostnike zanimive ter tako vzdržujejo stalno željo po gledanju risank, ki pogosto prerašča v pravo zasvojenost. Starši, ki ne poznajo te posebnosti risank, se sploh ne zavedajo škodljivih posledic (pretiranega) gledanja risank in posledičnega zanemarjanja zgodnje bralne vzgoje, ki bi se morala začeti z glasnim branjem že doma oz. v družinskem krogu, še preden začne otrok hoditi v šolo. Ko so v nekatere razvitejših državah zaradi naraščajoče bralne nepismenosti začeli raziskovati vzroke zanj, so zelo hitro prišli do spoznanja, da prav zgodnje predšolsko glasno branje v družini in pozitiven odnos do branja bistveno vplivata na poznejši otrokov razvoj bralne sposobnosti. Najboljše berejo prav otroci iz družin, kjer se veliko bere in knjige predstavljajo vrednoto. Razvita bralna sposobnost pa je seveda tudi predpogoj šolske uspešnosti. Branje ni pomembno samo kot pot do leposlovja, marveč tudi kot dejavnik kognitivnega razvoja. Prav zato se zdi pomembno in potrebno spregovoriti o posebnostih sprejemanja obeh oblik pripovedi in o razlikah med otrokovim branjem in doživljanjem čisto besedne pripovedi ter otrokovim dojemanjem risank ter filmskih različic pravljice. Le tako lahko utemeljimo spoznanje, da vizualno podprta pripoved in njeni učinki nikakor ne morejo nadomestiti branja, ker preprosto ne razvijajo bralne sposobnosti in jezikovnih zmožnosti. Nekateri strokovnjaki so nasprotno opozorili, da bralno sposobnost lahko celo razgrajuje, zato je nujno neprestano opozarjati na bistveni pomen branja in bralne sposobnosti, ki ne omogoča samo dostopa do leposlovne pripovedi, marveč pomembno vpliva na celoten otrokov kognitivni razvoj.

O razlikah med učinki gledanja risank in drugih oblik vizualno podprte pripovedi in učinki branja se moramo spraševati kljub temu, da sta obe obliki otrokovega doživljanja težko dosegljivi za preučevanje in zato razmeroma malo raziskani. Samo s takim spraševanjem in zanimanjem namreč lahko uzremo vsaj nekatere značilnosti teh razlik in prepričljivo prikažemo, zakaj gledanje risank – kljub skupni pripovedni vsebini ali zgodbi – ne more nadomestiti branja. Da bi bolj utemeljeno razmišljali o razlikah med učinki branja in gledanja risank, moramo najprej pogledati, kaj nam je o obeh dejavnostih otroka že poznano.

Kaj vemo o branju otrok

Čeprav otroško branje že več kot dve desetletji intenzivno proučujejo strokovnjaki za branje, pedagogi, psihologi in številni učitelji, še vedno vemo razmeroma malo o tem, kako otroci dejansko berejo. Raziskovalci namreč zvečine preučujejo tiste razsežnosti branja, ki jih je lažje raziskovati, še vedno pa ne morejo prodreti v dejanske procese otrokovega tvorjenja pomena in iz njih porajajoče se predstave. Tako vemo že kar nekaj o razvojnih stopnjah otrokovih bralnih interesov. Raziskovali so jih številni raziskovalci (Favat 1977, Applebee 1978, Appleyard 1990 in drugi), ker so pomembne za smiselno organizacijo pouka. Pri tem pa so se lahko opirali na podmene o treh razvojnih stopnjah, kot jih je predlagal že Piaget. Tudi posamezne razločljive sestavine otrokovega branja so pogost predmet raziskav. Andringa (1987) in Spinner (1989) sta tako preučevala otrokovo razumevanje pripovedne perspektive, Willenberg (1987) je poskušal opisati njihovo doživljanje čustev pripovednih oseb, Helmers (1971) in McGhee (1971) sta poskušala prodreti v njihovo doživljanje humorja, Kreft (1977) pa v njihovo dojemanje etične razsežnosti pripovedi. Te raziskave prinašajo zanimive vpoglede v posebne vidike otrokovega doživljanja, žal pa ne osvetljujejo niti celostnega procesa doživljanja niti otrokovega končnega doživetja – ki ga običajno opisujemo kot mentalne predstave, ki jih tvori na temelju branja. Vse do danes nihče ne zatrjuje, da pozna posebnosti otrokovega doživljanja, niti tega, kako otroci tvorijo lastna osebno pomembna doživetja besedila, niti vsebine njihovih mentalnih predstav o besedilu oz. njihovega besedilnega sveta. Obstoječe raziskave očitno ne zadoščajo za utemeljene opise ali sprejemljive posplošitve. Celó na videz enostavna vprašanja o tem, zakaj mladim bralcem neko besedilo ugaja ali ne, ostajajo nerazrešena. Značilni otroški odgovori: ugaja, ker ugaja, ali zato, ker jim je všeč, in ne ugaja, ker je v pravljici preveč volkov, nas puščajo v negotovosti. Taki odgovori seveda niso presenetljivi, saj vsako branje omogoča prilagajanje individualne fantazije in sočasno udeležbo v kolektivni fantaziji. V bralčevih predstavah o besedilu so tiste sestavine, ki izhajajo iz besedilnega temelja, neločljivo prepletene s sestavinami, ki izhajajo iz bralčevega znanja oz. prejšnjega doživljanja in medbesedilne izkušnje. Tako vsako branje vodi do težko predvidljivih idiosinkratičnih predstav in besedilnih svetov posameznih bralcev. Idiosinkratičnost otroškega branja pa je le še večja: odraslim, ki so že bili podvrženi šolski literarni socializaciji, so zato otroška branja še težje dostopna.

Podobno negotovost in nedorečenost o otroškem branju zasledujemo tudi v kritičnih razpravah o otroški književnosti. Novejše metakritičke obravnave teorije in kritike, ki se ukvarjajo z otroško književnostjo, odkrivajo predvsem globoko nezadovoljstvo z obstoječim stanjem preučevanja. Opozarjajo na pogosto povsem hipotetično naravo tega pisanja: na nejasno kritiko, nerazčiščene izhodiščne pojme, neutemeljene in nevzdržne opise. Peter Hunt tako npr. opozarja na vprašljivo naravo samega koncepta »knjige za otroke«, ki se pogosto uporablja za nepredvidljivo zbirko knjig, ki jih pogosto ne združuje nič drugega kot nek neopredeljen odnos do otrok (1985: 48). Več kot deset let pozneje Nikolajeva predlaga le tentativno delovno opredelitev otroške književnosti. Meni, da bi kot delovno opredelitev književnosti za otroke lahko vzeli književnost, ki je napisana, objavljena, tržena in kritičsko obravnavana za otroke kot prvotno ciljno skupino (1996: 7). K temu doda pojasnilo, da otroci v njeni opredelitvi pomenijo ljudi od nič do osemnajst let. Koncept otroške književnosti tako zajema veliko raznolikih besedil.

Do konceptov, ki jih uporablja razpravljanje o otroški književnosti, je še bolj kritična Karin Lesnik-Oberstein. V svoji obsežni študiji (1994) opozarja na pretirano splošnost, neopredeljivost, nerealnost in neuporabnost izhodiščnih kategorij, kot je npr. pogosto uporabljen nedoločen koncept otroka, in na nesmiselnost raznih opisov pozitivnih učinkov branja na otroka (1994: 108). Ta kritičnost do obravnav otroške književnosti in njenih učinkov nas danes ne preseneča več, saj je bila podobnega odklonilnega kritičnega odnosa deležna tudi pomembna Bettelheimova študija *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (1976). Howard Gardner (1977) se je takoj odzval nanjo z vrsto opozoril na različne mentalne procese, ki jih Bettelheim povsem neupravičeno pripisuje otrokom oz. njihovim razbiranjem pravljic brez sleherne eksperimentalno dognane podlage. Zdi se, da vse te kritike kažejo predvsem na še vedno nezadovoljivo eksperimentalno podlago za teoretske posplošitve o otroškem branju in s tem zvezano močno pomanjkljivo poznavanje procesov otroškega branja in njihovih končnih rezultatov, otrokovega besedilnega sveta. Branje otrok je očitno še znatno trši oreh kot branje odraslih, kjer se preučevalci procesov branja lahko opirajo vsaj na lastne izkušnje. Ko poskušamo dobiti bolj oprijemljive odgovore od preučevalcev, ki so otroško razumevanje leposlovne pripovedi želeli raziskati eksperimentalno, pa vidimo, da tudi take raziskave prinašajo le delne rezultate, čeprav sicer odstirajo bolj oprijemljive vidike otroškega branja.

Angleški strokovnjak za branje Arthur Applebee se je med prvimi lotil iskanja odgovorov na vprašanje: »Kaj slišijo otroci, ko poslušajo pravljice?« z zbiranjem neposrednih odgovorov otrok. Njegovi poskusni bralci so bili učenci od pet do sedem let, ki so hodili na šolo John Stainer Infant School v jugovzhodnem Londonu (1977: 51). Zbrani odgovori razkrivajo dve ponavljajoči se značilnosti otroškega branja: neločljivo povezanost doživetij iz fiktivne pripovedi in realnosti v otrokovem doživljajskem svetu ter nepredvidljivost izjemno idiosinkratičnih branj in odgovorov. Različni odgovori otrok na vprašanje: »Kje živi Pepelka?« kažejo na to, da ima večina otrok Pepelko za realno človeško bitje, ki prebiva v gozdovih, na podstrešju ali kje drugje, in jo je mogoče obiskati. To tesno povezanost fiktivnega in realnega doživljanja otrok lahko opazujemo tudi v gledališču, ko si otroci glasno prizadevajo opozoriti Sneguljčico pred zastrupljenim mačehinim jabolkom. Čeprav dnevno gledajo televizijo in poznajo Sneguljčico, so tako zatopljeni v gledališko dogajanje pravljice, da si ne morejo kaj, da ne bi želeli preprečiti že znane zastrupitve z jabolkom. Odsotnost prizadevanja, da bi razločevali med fikcijo in realnostjo – odsotnost spoznanja, da jezik lahko predstavlja stvari, ki realno obstajajo, in take, ki ne obstajajo – lahko zadobi povsem različne razsežnosti, kadar fiktivna doživetja prenašajo v realnost in poskušajo kot Mary Poppins poleteti z dežnikom. Prav odsotnost prizadevanja po razločevanju med fiktivnim in realnostjo pa odpira vrsto vprašanj o vplivu, ki ga ima na otroke dnevno gledanje risank in raznih drugih predstavitev nasilja na televiziji.

Tu velja povedati, da je dosledno dojemanje fiktivnega kot »zgolj« fiktivnega zelo zapleten proces in dosežek, ki ga ne morejo udejaniti niti vsi odrasli. Da bi bila sploh zanimiva, mora namreč vsaka fiktivna pripoved – tudi znanstvena fantastika – vsebovati sestavine znanega in s tem navezanost na že znano realnost. Brez take navezanosti preprosto ne more biti človeško zanimiva. Prav ta navezanost pa je pogosto izvor nerazločevanja fiktivnega od realnega ter tudi tistega razočaranja, ki ga občutijo številni mladi, ko prvič izvejo, da se pravljice in nadaljevanke niso

resnično dogodile. Pomembno pa je tudi dejstvo, da imata obe izkušnji, realna in literarna, oblikovalni vpliv na otrokove predstave. Denys Harding (1937, 1962) je že v tridesetih letih opozoril, da na pričakovanja in prepričanja o tem, kaj je (človeško) verjetno in kaj je moralno prav, vpliva tudi branje pripovedi in gledanje filmov, ne le dejanske človeške izkušnje. To, da se branje že samo zaradi znanih sestavin v besedilu vedno navezuje na bralčevo predhodno izkušnjo, pa nam razloži tudi neverjetno raznolikost bralnih doživetij, ki še vedno preseneča številne preučevalce otroškega branja.

Raznolikost otroškega branja nam razkrivajo vsi postopki izražanja odziva na besedilo: pogovor, odgovori na vprašalnike ter predstavitve otroških predstav o dogajanju in osebah v obliki risbe. Ta raznolikost odslikava odsotnost družbene oz. šolske prisile k poenotenemu odzivu ali k sprejemanju učiteljeve vsebine in dejstvo, da v najzgodnejših letih otroci lahko dejansko berejo – danes vse več gledajo – pripoved predvsem z veseljem in še ne po šolski dolžnosti. Opozarja pa tudi na odprtost otrok in njihovo sposobnost za neposredni stik z besedilom in sprejemanje brez raznih žanrskih pričakovanj in drugih predsodkov, ki jim jih polagoma privzgoji literarna socializacija šolskega književnega pouka. Ta odprtost pa seveda omogoča tudi vsakovrstne vplive na otroka, zato ni nič nenavadnega, da je šola tradicionalno poskušala nadzorovati njegovo čtivo in vzpostavljala sezname čtiv in prepovedanih knjig. Videti je namreč, da se otroci lahko spontano odzivajo na vrsto pripovedi zgolj zaradi zanimive zgodbe oz. dogajanja prej, ko z literarno socializacijo razvijejo svoje obzorje bralnih pričakovanj in poznavanje žanrskih značilnosti. V tem smislu ne smemo nikoli pozabiti, da šolska socializacija ne omogoča le boljšega poznavanja in vstopa v nekatera (predpisana) besedila, marveč z ustvarjanjem pričakovanj tudi zavira zanimanja za druge vrste besedil in tako vpliva na oženje otrokovega bralnega zanimanja. To je pa posebej pomembno glede na različne načine, kako otroci svoje branje »uporabljajo« v razne namene.

Oblike otroške uporabe besedil so poskušali pojasniti z nedavno akcijsko raziskavo v neki ameriški osnovni šoli. Williama McGinleya in Georga Kamberelisa (1996) je zanimalo, kako otroci uporabljajo svoje branje za boljše razumevanje lastnih življenj in sveta. Upala sta namreč, da bi s poznavanjem otroških »uporab« besedil lahko izboljšala njihovo pomanjkljivo motivacijo za branje. Pouk so zato usmerili k vzpostavljanju povezav med določenim čtivom in lastnim doživljajskim svetom učencev. Zbrani odgovori kažejo, da devet let stari otroci lahko uporabljajo svoje branje in pisanje za to, da se zabavajo, da uživajo preteklo izkušnjo, si razložijo problematična čustva, raziskujejo in si predstavljajo možne lastne alternativne osebnosti, se poistovetijo z vzorniki in se navdušujejo za književnost. Branje in pisanje so uporabljali tudi za potrjevanje ali drugačno vzpostavljanje družbenih odnosov v lastnem neposrednem svetu, za oblikovanje družbenih in moralnih standardov in za premišljevanje o možnostih družbenih sprememb (104–5). Številni odgovori, v katerih so otroci primerjali svoje izkustvo in razne fiktivne predstavitve izkustva drugih ljudi, kažejo, da je branje tem otrokom odprlo možnosti, da so v domišljiji preizkušali nove vloge, različne odgovornosti in identitete. Rezultati te raziskave so zanimivi, ker opozarjajo na pozitivno uporabo branja in tako dajejo dokaze o možni neposredni koristnosti branja. Tudi ti rezultati so omejeni le na eno razsežnost otroškega branja, na neposredno uporabnost bralnega doživetja. Ne odkrivajo pa nam niti dolgoročnih oblikovalnih vplivov niti domišljijskih procesov. Za prvo bi potrebovali dolgoročne raziskave, ki bi spremljale poskusne bralce skozi

daljša časovna obdobja, mentalne predstave pa slej ko prej ostajajo neznanka že samo zato, ker jih je izjemno težko ubesediti. Le včasih se nam odstre vpogled v tako otroško doživetje. Tako je bila veliko pozornosti deležna izjava angleške deklince, ki je v tridesetih letih uredniku angleškega radia pisala, da ji je bila bolj všeč radijska pripoved Sneguljčice kot Disneyjev film, ker je pripoved imela boljšo sceno! Prikazana negotovost predstav o otroškem branju pa nas nikakor ne odvezuje razmišljanja o učinkih branja, čeprav bomo za prepričljivost našega zagovora branja morali obravnavati nekatere druge vidike. Še pred tem pa moramo ugotoviti nekatere za našo primerjavo zanimive značilnosti otroškega sprejemanja vizualno podprte pripovedi risanke in filma.

Otrok in vizualno podprta pripoved

Učinke televizije na posameznike v laboratorijih lahko preučujejo že s spremljanjem telesnih sprememb, ki jih zaznavajo elektrode, vendar pa nam take raziskave povedo bolj malo o zanimivih mentalnih predstavah, ki jih spodbuja vizualno podprta pripoved. Taki poizkusi nam tudi ne morejo povedati ničesar o tem, kako gledanje televizije prispeva k oblikovanju prepričanj in pogledov na svet. Tudi otroško doživljanje televizije in filma ostaja še vedno neznanka, čeprav že proučujejo nekatere značilnosti zanimanja, kot so oblike fiksacije in izseka videnega dela zaslona. Dejanski učinki nam, podobno kot pri branju, ostajajo neprosojni do te mere, da danes posamezni raziskovalci zelo resno razmišljajo o tem, kakšna je neznana vsebina mentalnih predstav današnjih otrok in mladostnikov, ki odraščajo ob večurnem dnevnem gledanju televizije, računalniških iger in drugih reklamnih sporočil, to se pravi v okoliščinah, ki jih ni bil deležen še nihče iz generacije njihovih staršev in učiteljev. Tudi nekatera razmišljanja o negativnih učinkih prekomernega ali celo izključnega gledanja televizije se zato pogosto omejujejo na domneve o kvarnih učinkih nevzgojnih vsebin, ne morejo pa ponuditi bolj oprijemljivih dokazov o tako ustvarjenih mentalnih podobah, ki bi jih lahko uporabili za preprečevanje takih vplivov. S tako rešitvijo so se morala zadovoljiti celo posvetovanja, ki jih je organiziral UNESCO (Nillson 1996). Nekateri zanimivi vpoglede v razmišljanja o učinkovanju televizije in računalniških iger je pri nas predstavila Metka Kordigel (1996 in 1998). Iskanja odgovorov o nekaterih nezaželenih učinkih otroške navezanosti na televizijo in računalniške igre se bomo poskusili lotiti s preučevanjem možnosti zaznavanja in razumevanja, ki jih otroku nudijo razne oblike vizualno podprte pripovedi.

Vizualno podprta pripoved risanke, filmske različice pravljice ali drugih oblik pripovedi, je za otroka (in tudi odrasle!) lažje dosegljiva in prijetnejša ter zapeljiva že samo zato, ker ne terja naporenega procesa branja: pretvarjanja zapletene sestave s tiskarsko barvo podanih elementov kroga in premice, ki sestavljajo vse črke, v besede, povedi in pomene, iz katerih bralci tvorijo svoje mentalne predstave, oziroma, kot pravimo bolj strokovno, gradijo besedilne svetove. (Besedilni svet označuje vse bralčeve predstave, od oseb, njihovih posameznih značilnosti in dejanj, do dogajalne plasti, časovnega, krajevnega in družbenega ozadja ter teme, to se pravi vse, o čemer se lahko pogovarjamo, kadar govorimo o nekem prebranem besedilu.) Namesto gole jezikovne kode natisnjene pravljice ponuja vizualno podprta pripoved pisano množico različnih kod, ki sočasno učinkujejo na več otrokovih čutov in ga manipulirajo na načine, ki se jih ne more niti zavedati.

Risanka in film sočasno uporabljata toliko znakovnih sistemov, da je praktično nemogoče razločevati njihove posamezne učinke in/ali dokončno razčleniti njihov celosten učinek. Posamezni otroci oz. gledalci so namreč bolj občutljivi in dojemljivi za razne znakovne sisteme, in tako prihaja do razlik v skupnem učinku tudi zaradi razlik v kombinacijah teh učinkov pri gledalcih. Poskusi, da bi opredelili posamezne znakovne sisteme vizualno podprte pripovedi, kažejo na to, da je mogoče razločevati nepregledno množico znakovnih sistemov. Tadeusz Kowzan (1975) je menil, da moramo razločevati trinajst različnih komunikacijskih kodov, ki so na razpolago že vizualno podprti pripovedi gledališča. Dobrih deset let pozneje je Martin Esslin (1987) to število še povečal. Danes vemo, da film in mali zaslon televizije vsak trenutek dogajanja ponujata tako veliko količino podatkov in pomena, da jih preprosto ne moremo vseh izčrpati oz. uporabiti. Otroci in gledalci imajo hkrati na razpolago nepregleden izbor različno oblikovanih sporočevalcev, ki jih dobesedno zasipajo (ali celo bombardirajo) s svojimi sporočili. Vizualno podprta pripoved ponuja različne možnosti predstavitve in spreminjanja dogajalnega okolja in vidno predstavitev oseb s pomočjo risbe ali igralcev. Značilnosti obeh sporoča tako z obrazno mimiko, telesnimi kretnjami in gibanjem, kot tudi z masko, pričesko, obleko, pa seveda tudi z jezikovnimi oznakami, vse od oblikovanja glasu, posebnosti govora, dolžine govornih prispevkov do širše pojmovanega jezikovnega obnašanja, npr. sposobnosti jezikovnega navezovanja medosebnih stikov, itd. Vzporedno s temi znakovnimi sistemi uporablja še močno sugestivno glasbo, šume in ropot, ki imajo podobno kot barve ustaljene simbolne pomene, in še možnosti žariščenja, od osvetljevanja do reza, montaže in spremenljivega gledišča. Z gledanjem otroci zelo zgodaj usvojijo temeljno rabo teh sporočevalnih možnosti, ne da bi tudi razumeli delovanje vseh uporabljenih znakovnih sistemov in se lahko branili pred njihovimi učinki in vplivi. S ponudbo širokega izbora sestavin, iz katerih gledalec lahko tvori različne pomene, je vizualno podprta pripoved najbolj podobna okoliščinam resnične izkušnje, ko se človek vsak dan srečuje s takim množtvom podatkov, da je dobesedno prisiljen izbirati med njimi in mnoge preprosto zanemariti. Zaradi te podobnosti postane za otroka in neizkušenega gledalca meja med fiktivnim in realnim še težje zaznavna kot pri čisto verbalni pripovedi, oblikovalni (ne)vzgojni vpliv vizualno podprte pripovedi pa bistveno večji, kot zatrjuje angleško reklo: »Tisto, kar vidimo, tudi verjamemo.«

S sporočanjem, ki uporablja zapleten splet številnih znakovnih sistemov, vizualno podprta pripoved risanke in filma širi zaznavne zmožnosti otroka za vse te znakovne sisteme že v zgodnji mladosti, ko se še ne zaveda posameznih možnosti sporočanja. Žal jih pa hkrati tudi spreminja na načine, ki lahko zelo hitro začnejo zavirati otrokov jezikovni razvoj. V vizualno podprti pripovedi ima prav zaradi sočasne uporabe lažje razumljivih znakovnih sistemov, kot sta npr. za otroka spontano razumljiva gesta in gibanje, jezik bistveno manjšo vlogo, kot jo ima pri tiskani in brani besedi. Novejše raziskave so dokazale, da se otroci smiselno odzivajo na obrazno mimiko in telesne kretnje že v prvih mesecih po rojstvu, to se pravi precej prej, kot začnejo usvajati prve sestavine jezikovne rabe. Tako so brez kakšnega zavestnega napora že zelo zgodaj izkušeni na področju nebesednih komunikacij in lahko razberejo manjše premike črte, ki prestavlja človeška ali živalska usta, kot stanje zadovoljstva ali jeze, dojamejo razkrivanje zob kot smeh in razbirajo poudarjeno mimiko obraza ter razne telesne položaje ali kretnje kot označevalce čustvenih stanj in odnosov med nastopajočimi ose-

bami. Ob hkratni podpori standardizirane in močno prepričljive glasbe in vseh drugih znakovnih sistemov, postane jezikovno sporočanje vse manj pomembno, če že ne kar obrobno. Številne risanke lahko jezikovno sporočanje močno zmanjšajo ali pa ga celo povsem opustijo. Tako zmanjšana vloga jezika je seveda za proizvajalce risank zanimiva tudi zato, ker omogoča praktično neomejeno globalno trženje. Vse risanke in filmi so predvsem tržno blago, ki producentu prinaša dobičke in govori mednarodni jezik kapitala. Ker otroci kot ciljna publika risank tudi še niso bili izpostavljeni primarni socializaciji družine in sekundarni socializaciji šole, jih pri sprejemanju globalno usmerjenih risank ne zavirajo niti medkulturne razlike. Tako ob sočasni neuporabi kulturno specifičnega jezika rastejo v nedejavne in molčeče globalne potrošnike množične kulture. Gledanje risank namreč ni le manj naporno kot branje, marveč ne terja tudi nobene druge dejavnosti in ne vabi k nobeni obliki aktivnega sodelovanja, le k pasivnemu sprejemanju. Pretirano gledanje televizije in drugih oblik risank navaja k pasivnosti z značilno povsem neinteraktivno porabo časa, zaradi katere pa zmanjka tudi čas (in volja) za pogovor in domače branje.

Jezikovne zmožnosti in spoznavni razvoj

Da bi bolje razumeli usodne učinke zmanjšane uporabe jezika in posledičnega upadanja bralne sposobnosti in drugih jezikovnih zmožnosti, si moramo ogledati novejša spoznanja o pomenu nekaterih jezikovnih rab za spoznavni in čustveni razvoj otroka in njegovo odraščanje. Ko so začeli bolj intenzivno preučevati različne jezikovne funkcije v povezavi z naratološkimi in drugimi diskurznimi raziskavami, so odkrili nekatere vzroke za zmanjšane komunikacijskih sposobnosti, kot jih vedno bolj pogosto opazajo pri mladostnikih. Pomembna so bila predvsem interdisciplinarno usmerjena raziskovanja, ki so sledila razcvetu povezav med raznimi vejami literarne teorije in jezikoslovja. Jezikoslovci in naratologi tako opozarjajo zlasti na pomen besedne pripovedi kot temeljni način organiziranja in osmišljanja človeške izkušnje. Prva opozorila na pomen upovedovanja izkušnje segajo v šestdeseta leta, ko je angleška kritičarka Barbara Hardy (1977) opozorila, da je pripovedno urejanje izkušnje prvobitna dejavnost duha, saj v vrsti dejavnosti od sanj do sanjarjenja, upa in obupa, dvomov, načrtovanja, kritike, samopredstavitve in predstavljanja lastne osebnosti v vzpostavljajanju stikov z drugimi, nič manj pa tudi v urejanju osebne preteklosti in kolektivne preteklosti v zgodovino, opazujemo primarno pripovedno urejanje in osmišljanje izkušnje, ki jo omogoča jezik s svojo temeljno linearnostjo.

V osemdesetih letih Jerome Bruner (1986 in 1994) opozarja, da pripovedovanje tvori posebno obliko spoznavanja: narativno spoznavanje ter vedenje, ki predstavlja obliko urejanja izkušnje in predstav o realnosti. Ker prav pripovedno zaznavanje omogoča ljudem povezovanje raznolikih sestavin doživljanja, in s tem tudi predstavo o povezanosti in koherenci, nam ne omogoča le smiselne rekonstrukcije preteklosti in načrtovanja prihodnosti, marveč nam omogoča celostno predstavo o življenju kot neki vrsti zgodbe, ne glede na to, kako nekoherentno je sestavljena. Povedati pa velja tudi, da pripovedne prakse poznajo po vsem svetu: vse kulture brez izjeme uporabljajo pripovedovanje za osmišljanje izkušnje in ohranjanje nje-nega pomena za poznejše generacije. Pripovedi pa danes ne štejejo samo za osred-

nje simbolično orodje za sestavljanje skupnega pomena in vzdrževanje družbenih vrednot in ciljev, marveč tudi za najpomembnejše sredstvo za strukturiranje posameznikovega čustvenega življenja in za uspešno zaščito pred čustveno brezbriznostjo. Nesposobnost čustvovanja danes razlagajo že z nesposobnostjo pripovednega upovedovanja lastne izkušnje in s tem tesno povezanega osmišljanja lastnega sveta ter sveta okoli sebe (Singer, Sarbin 1995; Scheibe 1995: 240). Nekatere raziskave pa kažejo tudi na to, da nesposobnost pripovednega urejanja lastne izkušnje napoveduje duševne motnje, medtem ko dobro razvita pripovedna sposobnost (in visoka stopnja pismenosti) navadno jamči večjo uspešnost in zmožnost navezovanja medosebnih stikov (McKeough in drugi, 1995). Zanimiv poskus so naredili v Avstraliji, kjer so mladostne prestopnike uspešno ponovno vključili v šolanje zgolj s sistematičnim poukom in vadenjem pripovednega upovedovanja lastne izkušnje.

Ker risanka in film z uporabo drugih in lažje dosegljivih znakovnih sistemov pogosto postavljata pomen jezikovnega sporočanja v podrejen položaj ali pa ga celo povsem zanemarita v imenu široke mednarodne razumljivosti, seveda ne moreta prispevati k otrokovemu jezikovnemu razvoju. Le-tega prav nasprotno zavirata, saj njegovo radovednost po zgodbah tešita z vizualno podprto pripovedjo, ki ga vsakodnevno utrjuje v prepričanju, da jezik sploh ni nujno potreben, in zato sploh ne spodbujata jezikovnega razvoja. Ker je razbiranje vizualno podprte pripovedi mogoče zgolj s pomočjo standardizirane glasbe, zvočnih učinkov ter tacitnega poznavanja geste in mimike, tudi ne spodbuja izražanja otrokovih vizualnih in slušnih doživetij. Čeprav otroci očitno lahko razbirajo tako pripoved, pa včasih, še ko so starejši, ne znajo povedati, zakaj je neka oseba ali žival dobra ali slaba in kako razumejo spremembe razporeditve ali posameznih čustev, oziroma katere sestavine vizualno podprte pripovedi jim posredujejo take spremembe. Največkrat niti ne čutijo potrebe, da bi razmišljali o takih vprašanjih. Sicer pa takega razmišljanja ne spodbuja niti zaporedje oddaj, ki si neposredno sledijo brez presledka za urejevalno premišljanje. Ko gleda drugo oddajo ali risanko, mora – kot dober potrošnik – prvo tako že pozabiti. Tako otroci postopoma postajajo nedejavni in neartikulirani zasvojenci vizualno podprte pripovedi, ne da bi jo zares razumeli. Hkrati pa ne razvijejo sposobnosti razumevanja zahtevnejše, čisto verbalne pripovedi. Zaradi pomanjkanja izkušenj z zgolj besedno pripovedjo pa tudi ne razvijejo sposobnosti upovedovanja lastne izkušnje, ki bi jo lahko razvili z branjem leposlovne pripovedi. Branje umetnostne pripovedi ne nudi zgolj možnosti spoznavanja pripovedno učinkovito organizirane izkušnje, marveč tudi vpogled v procese in možnosti pripovednega urejanja in osmišljanja človeške izkušnje. Slednje se zdi še posebej pomembno za kakovost življenja in kot možnost za preseganje nekaterih negativnih pojavov med mladostniki, kot so negativni odnos do znanja in razne oblike vandalizma.

Izključna navezanost na vizualno podprto pripoved pri nekaterih otrocih samodejno vodi do zmanjšane uporabe jezika, ki ne zadošča za samostojno branje in za zapletenejšo jezikovno rabo, kot je vsakodnevno potrebna v šoli. Nedejavno in nekritično sprejemanje risank in filmov otroka in mladostnika tudi ne spodbuja k vzpostavljanju medosebnih odnosov in zapletenih človeških jezikovnih komunikacij. Brez zadostne vaje v aktivnih rabah jezika, še zlasti v branju, pa tudi ne morejo usvojiti bralne sposobnosti in tako se sklone začarani krog navezanosti na vizualno podprto pripoved in nerazvijanja potrebnih jezikovnih zmožnosti. Ta krog je vse težje razrešiti, saj ima gledanje risank navadno za posledico tudi postopno usvajanje

njihovih poenostavljenih izkušnjskih vzorcev in uniformne logike: denar in poroštvo osrečujeta, nasprotnika je treba premagati z močjo ali z zvitostjo itd. Vrsta risank ponuja zelo preproste, a hkrati tudi lahko sprejemljive junake, razne vrste podjetnežev, ki s pridom uporabljajo tehnologijo (Zipes 1996: 37). Subverzna ideologija, ki prepleta večino pisanja za otroke, je predmet številnih študij, ki opozarjajo na vedno prisotno manipulacijo otroka (Stephens 1992). Predvsem pa risanke in filmi zvečine ne ponujajo takega jezikovnega izziva, ki bi otroka spodbudil k dejavni uporabi jezika.

Vsi prikazani učinki so zaskrbljujoči predvsem v luči spoznanj o globljem pomenu jezikovnih rab za smiselno preživetje, kot smo ga poskušali nakazati zgoraj. Nad njimi bi se morali najprej zamisliti vsi starši, ki namesto glasnega branja otroke prepuščajo televizorjem in risankam. Prav nič manj pa o tem ne bi smeli razmišljati v šoli, kjer bi se morali truditi spoznati posebnosti otrokovega doživljanja pripovedi in poskrbeti za prepričljivo spodbudo za branje s sistematičnim uzaveščanjem pomena raznih jezikovnih rab in s takim književnim poukom, ki bi spodbujal samostojno branje in ne bi odtuževal književnosti. To omogoča le skrbni izbor za učence odmevnih besedil in poglobljena obravnava, ki učencu daje dovolj časa in ga stalno spodbuja k samostojnemu odkrivanju radosti branja in drugih izzivov pomenotvorne igre z besedilom. Prenasičeni programi, ki v imenu učenčeve širše obveščenosti želijo vključiti čim več avtorjev in učencu za uspešno opravljanje obveznih preizkusov znanja posredujejo književnost v obliki bolj ali manj (ne)zanimivih leksikonskih gesel (povzetek vsebine, odlomek in opombe o avtorju ter dobi), preprosto ne morejo prispevati k razvoju bralne sposobnosti. Prav nasprotno, s predstavo, da je poznavanje nekaterih podatkov o besedilu in avtorju že dovolj, leposlovje praviloma le odtužujejo. V svetu, ki je prenasičen z raznovrstnimi in zanimivejšimi podatki, si današnji učenci obveščenosti o avtorjih, dobah, letnicah in besedilih največkrat niti ne želijo, četudi bi jim bila dosegljiva brez napornega učenja na pamet. Ker so informacijsko bolj obveščeni kot mnogi učitelji, že vedo, da lahko leksikonsko znanje po potrebi pridobijo iz zgoščenk, zato si z njim ne želijo obremenjevati spomina. Dnevno neprijetna izkušnja pri obravnavi leposlovnih besedil z naštevanjem oznak in drugih podatkov o avtorju in besedilu v šoli pa otroke in mladostnike utrjuje v prepričanju, da branje književnosti ni in ne more biti prijetno. Zdi se jim, da so posamezna literarna besedila napisali prav zato, da bi z njimi v šolah mučili povsem nedolžne otroke. Prepričanje, ki raste iz neposrednega doživetja neprijetnega pouka pa je zelo težko izkoreniniti, v kolikor ne ponudimo za učence sprejemljivih in prepričljivih nasprotnih dokazov o pomenu branja in bralne sposobnosti.

Še bolj pomembno pa bi bilo zagotoviti dovolj knjig in možnost predšolskega stika s knjigo v čim številnejših knjižnicah, za vse tiste otroke, ki si knjige ne morejo privoščiti ali pa njihovi starši nimajo razumevanja za pomen branja. O širšem pomenu predšolskega odnosa do knjige in zgodnje bralne vzgoje bi morali biti obveščeni vsi starši, vrtci in druge ustanove, ki prihajajo v stik z otroki. Le s stalno prisotno skrbjo za branje in razvoj bralne sposobnosti je namreč mogoče uspešno kljubovati vse močnejšemu vplivu prijetnejše in lažje dosegljive vizualno podprte pripovedi in njenim nezaželenim učinkom na otrokov spoznavni razvoj.

Viri

Andriga, E. 1987. *Warum tut wer was? Diskussion Deutsch* 18: 488–497.

- Applebee, A. N. 1977. *What are Stories the Children Tell Us? V The Cool Web: The Patterns of Children's Reading*, ured. M. Meek in drugi, 51–57. London: Bodley Head.
- — 1978. *The Child's Concept of Story*. Chicago: Chicago University Press.
- Bettelheim, B. 1976. *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- — 1994. *Life as Narrative*. V *The Need for Story. Cultural Diversity in Classroom and Community*, ured. A. H. Dyson, C. Genishi, 28–37. Urbana, Ill.: NCTE.
- Esslin, M. 1987. *The Field of Drama*. London, New York: Methuen.
- Favat, F. A. 1977. *Child and Tale*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Gardner, H. 1977. *Brief on Behalf of Fairy Tales*. *Semiotica* 21: 363–380.
- McGinley, W., Kamberelis, G. 1996. *Maniac Magee and Ragtime Tumpie: Children Negotiating Self and World Through Reading and Writing*. *Research in the Teaching of English* 30: 75–113.
- Hambleton, G., Russell, R.L., Wandrei, M. L. 1996. *Narrative Performance Predicts Psychopathology: A Preliminary Demonstration*. *Journal of Narrative and Life History* 6: 87–105.
- Harding, D. W. 1937. *The Role of Onlooker*. *Scrutiny* 6: 247–258.
- — 1962. *Psychological Processes in the Reading of Fiction*. *British Journal of Aesthetics* 2: 133–147.
- Hardy, B. 1977. *Narrative as a Primary Act of Mind*. V *The Cool Web: The Patterns of Children's Reading*, ur. M. Meek in drugi, 12–23. London: Bodley Head.
- Helmers, H. 1971. *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart: M und P Verlag.
- Hunt, P. 1985. *Criticism and Children's Literature: Theory and Practice*. Cardiff: Dept. of English, University of Wales.
- Kordigel, M. 1996. *Pouk literature in medijska vzgoja*. *Otrok in knjiga* 41: 26–53.
- Kordigel, M. 1998. *Zakaj mladinska literatura?* *Otrok in knjiga* 45: 61–70.
- Kowzan, T. 1975. *Litterature et Spectacle*. The Hague, Paris: Mouton.
- Kreft, J. 1977. *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: M und P Verlag.
- Lesnik-Oberstein, K. 1994. *Children's Literature. Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Oxford UP.
- McGhee, O. 1971. *Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor*. *Child Development* 42: 123–138.
- McKeough, A., Templeton, L., Marini, A. 1995. *Conceptual change in Narrative Knowledge: Psychological Understanding of Low-Literacy and Literate Adults*. *Journal of Narrative and Life History* 5: 21–49.
- Nikolajeva, M. 1996. *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Nilsson, N. G. 1996. *Children and Violence on TV*. *The UNESCO Courier*, February 1996: 48–49.
- Scheibe, K. E. 1995. *On a Certain Emotional Blindness in Human Beings*. *Journal of Narrative and Life History* 5: 239–245.
- Singer, J. A., Sarbin, T. R. 1995. *Introduction: Narrative Construction of Emotional Life*. *Journal of Narrative and Life History* 5: 205–206.
- Stephens, J. 1992. *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- Zipes, J. 1996. *Happily Ever After. Fairy Tales, Children and the Culture Industry*. New York, London: Routledge.