

Metka Kordigel
Maribor

O RAZVOJU RECEPCIJSKE SPOSOBNOSTI ALI NOVA SPOZNANJA VEDE O MLADEM BRALCU

Veda o mladem bralcu je bila v prvi polovici dvajsetega stoletja in vse do sedemdesetih let pod močnim vplivom psihologije (raziskav o bralnem razvoju in otroški fantaziji, kot jih je zastavila Charlotte Bühler) in študij, ki jih je k razumevanju bralnega razvoja prispeval H. E. Giehrl. V sedemdesetih letih je bil njun koncept sicer tarča močne kritike socialnoteoretične struje, ki je trdila, da je bralni razvoj produkt okolja in ne neke razvojne nujnosti, in se je zdelo, da je razvojnoteoretična šola bralnega razvoja dokončno zavrnjena, toda v okviru novih psiholoških raziskav, opravljenih v osemdesetih in zgodnjih devetdesetih letih, se znova pomika v središče raziskovalnega interesa.

Na simpoziju o spodbujanju branja in bralni vzgoji, ki so ga leta 1993 priredili v čast 65. rojstnemu dnevu H. E. Giehrla, je Kaspar Spinner, eden vidnejših soustvarjalcev novega vala, povzel rezultate najnovejših raziskav o mladem bralcu¹.

V svojem pregledu ugotavlja, kako je premik raziskovalnega akcenta vede o mladem bralcu povzročilo ponovno odkrivanje kognitivne psihologije Jeana Piageta.

Aspekti, za katere se zdi, da so posebej plodni za vprašanja razumevanja literature in raziskovanje recepcijske sposobnosti, so trije:

1. Piaget pojmuje mišljenje kot aktivno dejavnost in ne le kot odzivanje na vplive iz okolja. Pri tem poudarja konstruktivnost mentalne dejavnosti, to pa še posebej ustreza spoznanjem recepcijske teorije, po kateri bralec literarnega dela ne sprejema le kot informacijskega impulza, ampak stopa z njim v ustvarjalni dialog z vsemi sferami svoje osebnosti.

2. Mišljenje se po Piagetu razvija ob človekovem soočanju z okolico. Piaget torej zmeraj povezuje notranje mentalne aktivnosti z zunanjim svetom. To spoznanje je mogoče zlahka prenesti na srečanje beročega subjekta z literarnim delom.

3. Piaget je s pojmom asimilacije in akomodacije ustvaril model, ki ga je mogoče izvrstno uporabiti za pojasnjevanje procesov razumevanja. Z asimilacijo misli Piaget na proces primerjanja zaznanih vtisov iz okolja z obstoječimi subjekto-

¹ Pričujoči članek je skrajšana predstavitev novejšega razvoja vede o mladem bralcu, kakor jo je predstavil K. Spinner na omenjenem simpoziju, narejen po objavljeni verziji v: Beisbart Ortwin (ur.) *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Domauwörth: Auer 1993. Str. 55–64.

vimi mentalnimi strukturami (npr. animistično razumevanje naravnih pojavov pri majhnih otrocih), z akomodacijo misli na proces, pri katerem subjekt spreminja obstoječe mentalne strukture, ker zaznava z obstoječo shemo ne more pojasniti/razumeti. Akomodacija vodi torej k razvijanju zmožnosti za razumevanje. Pri razumevanju literature lahko zmeraj znova opazujemo, kako recipienti prilagajajo pomen literarnega dela svojemu horizontu pričakovanj – toda vsaj pri zahtevnejši literaturi pričakujemo tudi zmožnost uporabe obratnega procesa.

Danes še ni mogoče govoriti o na teoretičnih izhodiščih kognitivne psihologije temelječem popolnem modelu razvoja zmožnosti literarnega razumevanja, a vrsta rešitev že oblikuje temeljne obrise.

1. Razločevanje fikcije in realnosti

Odrasli vemo, da zgodba literarnega dela ponavadi nima veliko skupnega z realnim svetom. Otroci si pridobijo sposobnost razlikovanja fikcije in realnosti le postopoma.

Kognitivna psihologija in veda o branju se že dolgo ukvarjata prav z razvojem zaznavanja/razumevanja fiktivnosti. Spodbudne so Piagetove raziskave o otrokovem pojmovanju resničnosti. Piaget predvideva, da ima otrok dve ali več resničnosti (npr. svet igre in svet, ki ga opazuje), ki sta zanj izmenično enako resnični in nista med seboj v hierarhičnem razmerju tako kot pri odraslih. Ta faza traja približno do sedmega oz. osmega leta. Šele pri 12 letih pojmuje otrok odnos fikcije in resničnosti na način, kot to počno odrasli. Med tema fazama je prehodno obdobje, v katerem eksistira močna potreba po postavljanju fikcije / fikcij/ in resničnosti v nekakšen soodnos in po izključevanju protislovij.

Veda o branju pozna dve raziskavi, ki sta se obširno ukvarjali z otroškim razumevanjem fikcije.

Applebee (1978) je dokazal, da otroci pretežno do šestega leta predvidevajo, da pripovedujejo literarne zgodbe o dogodkih, ki so se zares zgodili. V kasnejših letih se kaže močna tendenca k spoznavanju fikcionalnega karakterja literarne zgodbe. Ob koncu osnovne šole je ta razvoj po Applebeeu končan.

Bettina Hurrelmann (1982) je izdelala nekoliko bolj diferencirano podobo razumevanja fiktivnosti pri osnovnošolskih otrocih. Njene raziskave kažejo, da otroci v četrtem razredu literarne zgodbe še zmeraj povezujejo z resničnostjo, vendar vidijo bistveno razliko med »poročilom o resničnosti« in »pripovedovanjem zgodb« ter menijo, da avtorji sicer izhajajo iz realnega jedra, vendar mu dodajajo fiktivne elemente zato, da bi vzbudili bralčevo zanimanje. Na ta način, meni Hurrelmannova, še ne moremo govoriti o sposobnosti ločevanja realnega od fiktivnega, saj se zdi otrokom v fiktivnem realno jedro samo po sebi umevno. Takšni rezultati pa potrjujejo Piagetovo tezo o drugi, prehodni fazi v razvoju razumevanja odnosa med realnim in fiktivnim.

Manjšo raziskavo o razumevanju fiktivnega je opravil tudi **Jürgen Kreft** in ugotovil, da še sedmošolci porabijo veliko energije za primerjanje literarne zgodbe z resničnostjo. Pri tem sicer izvemajo pravljico, za katero vedo, za je popolnoma zasidrana v fiktivnem svetu. Šele v 10. razredu so otroci sposobni razumeti avtonomnost fiktivnega sveta. Iz tega je mogoče sklepati, da je t.i. »vmesna stopnja«

odvisna tudi od vrste literature, ki jo otroci berejo, in da pri nekaterih literarnih vrstah traja dlje, kot sta menila Appelbee in Piaget.

2. Posploševanje in abstrahiranje

Ena najvidnejših značilnosti otroškega razumevanja besedila je otrokova fiksiranost na konkretno, posamezno. V nasprotju s tem pa lahko že pri mladostnikih opazujemo, kako pri konstituiranju pomena literarnega besedila brez težav uporabljajo miselni operaciji posploševanja in abstrahiranja.

Vrsta raziskav je pokazala, da imajo otroci pred sedmim letom starosti (torej v predoperativnem obdobju – po Piagetu) težave

- pri dojemanju (zaznavanju) vodilne teme literarnega besedila in tudi
- z zaznavanjem logične povezanosti posameznih motivov. (Yussen 1988).

Če poprosimo otroke, mlajše kot sedem let, naj povedo, kaj smo jim pripovedovali/brali, bodo najverjetneje pripovedovali zgodbo stavek za stavkom – natančno tako, kot so jo slišali. Zataknilo pa se jim bo, ko jih bo na cedilu pustil spomin. Šele v fazi konkretnega operacionalnega mišljenja, ko se razvijejo sposobnosti klasificiranja in hierarhičnega razvrščanja, pridobijo otroci zmožnost, da namesto skorajda dobesednega obnavljanja zgodbo povedo v zgoščeni obliki.

Novejše raziskave kažejo že nekoliko drugačno sliko, saj opažajo že pri predšolskih otrocih sposobnost zaznavanja in upovedovanja teme. Razlike pri rezultatih raziskav glede zaznavanja teme je najverjetneje mogoče pojasniti s tem, da so eni raziskovalci otroke po temi eksplicitno spraševali, drugi pa tega niso počeli. (Lehr, 1988) Iz tega je mogoče izpeljati ugotovitev, da se torej predšolski otroci spontano ne nagibajo k iskanju teme literarnega besedila – da pa so jo, če nanjo usmerimo njihovo pozornost, vsaj do neke mere sposobni identificirati.

V fazi konkretnih intelektualnih operacij (torej med sedmim in dvanajstim letom) se otroci ne izgubljajo več v posameznih elementih pripovedi. Polagoma razvijajo sposobnost ločevanja bistvenih elementov zgodbe od tistih, ki so manj bistveni.

Šele po dvanajstem letu, torej v dobi abstraktne inteligence in hipotetičnega mišljenja, so mladi bralci sposobni povezovati upovedeni svet s širšo generično stvarnostjo in tako identificirati temo literarnega besedila tudi, kadar je ta oddaljena od nivoja konkretnega dogajanja na relaciji konkretno – abstraktno. –

3. Razumevanje rabe jezikovnih sredstev s prenesenim pomenom

S sposobnostjo razlikovanja fikcije in resničnosti ter s sposobnostjo posploševanja in abstrahiranja je tesno povezana tudi sposobnost razumevanja zahtevnejših besedil, v katerih so jezikovna sredstva uporabljena v prenesenem pomenu, torej:

- metaforično,
- simbolično,
- parabolično,
- ironično.

Pri odraslih ljudeh je razumevanje, dojemanje indirektno izraženega osrednje vprašanje interpretacije literarnega besedila.

Kognitivna psihologija se je z vprašanjem razumevanja prenesenega pomena ukvarjala zelo intenzivno, in sicer na primeru razumevanja pregovorov in razumevanja metafore.

3.1. Razumevanje metaforičnega izražanja

Do sedemdesetih let je veljalo prepričanje, da so otroci sposobni dešifrirati pomen metafore šele po 9. – 12. letu starosti, novejša raziskava pa kažejo, da je to mogoče že nekoliko bolj zgodaj. Do občutnih razlik med starejšimi in mlajšimi raziskavami je prišlo zaradi različne metodologije testiranja.

Če namreč v raziskavi otroke vprašujemo po pomenu izolirane metafore – torej take, ki ni umeščena v sobesedilo, so pogoji za razumevanje neprimerno težji, saj je ponavadi kontekst v veliko pomoč pri razumevanju posameznega elementa v besedilu.

Poleg tega je razumevanje odvisno seveda tudi od kompleksnosti same metafore:

- metafore, kjer konkretno ponazarja konkretno, je seveda lažje razumeti kot tiste
- metafore, kjer konkretno ponazarja abstraktno, ali tiste
- metafore, kjer je relacija med zaznamovanim in zaznamujočim abstraktna (npr. kolo – noge avtomobila, ker pač kolesa opravljajo pri avtu enako vlogo kot pri človeku noge).

Novejša raziskava opozarjajo tudi na pomembno razliko med razumevanjem metafore in sposobnostjo upovedovanja, torej dokazovanja tega razumevanja, saj to slednje zahteva veliko bolj razvito metajezikovno sposobnost in je zato zahtevnejše.

Če upoštevamo spoznanja sodobne vede o mladem bralcu, o njegovem razumevanju jezikovnih sredstev, rabljenih v prenesenem pomenu, moramo ugotoviti, da se sposobnost razumevanja metafore ne razvija po nekakšnih stopnjah, ampak kontinuirano že vse od predšolske dobe:

- Že zelo majhni otroci razumejo enostavne metafore v smiselnem kontekstu.
- Sposobnost ustreznega parafraziranja metafore je mogoče zaznati šele po prehodu iz predoperativne v operativno fazo otrokovega razvoja.
- Po enajstem/dvanajstem letu (v fazi formalnih intelektualnih operacij po Piagetu) so dani kognitivni pogoji za razlaganje metafor, kar pomeni sposobnost razumevanja strukture metaforičnega sporočila.

3.2. Sposobnost razumevanja simboličnega izražanja

Za razumevanje literarnega besedila je pomembna tudi sposobnost razumevanja simboličnega izražanja.

Ta del sposobnosti literarnoestetskega branja je veliko težje raziskovati kot sposobnost razumevanja metafore, saj je simbolično in »pravilno« v zvezi z razlago

simboličnega veliko težje definirati kot pravilnost ali nepravilnost pri dešifriranju metafore.

Leta 1985 je Svensson raziskoval sposobnost razumevanja simbolov v lirski poeziji pri mladostnikih, starih enajst, štirinajst in osemnajst let. Rezultati njegove raziskave kažejo, da enajst- in štirinajstletniki liriko razumejo bolj ali manj dobesedno in da je mogoče šele pri nekaterih osemnajstletnikih zaznati simbolične interpretacije in tendenco k zaznavanju prenesenega pomena.

Tudi če so enajstletnike poudarjeno spraševali, ali bi konkretno v pesmi lahko pomenilo kaj drugega, večina ni videla niti možnosti za simbolično interpretacijo.

Ob konkretnem usmerjanju pozornosti na možnost simbolične rabe jezika je simbolični pomen opazila približno polovica štirinajstletnikov in skoraj vsi osemnajstletniki.

Svenssonova raziskava tako kaže, da se sposobnost zaznavanja simbolične rabe jezika razvije kasneje kot sposobnost dešifriranja metaforičnega izražanja.

3.3 Sposobnost razumevanja paraboličnega izražanja

Zdi se, da ni mogoče določiti natančne starosti, kdaj naj bi se začela razvijati sposobnost razumevanja parabole. Toda iz raziskav o razumevanju basni in podobnih paraboličnih besedil je mogoče razbrati, da pred dvanajstim letom ne moremo pričakovati spontanega zaznavanja izražanja upovedovalne intence s pomočjo prenesenega pomena v obliki parabole.

Za razumevanje paraboličnega izražanja se zdi pomembna Applebeejeva ugotovitev, da je med zgodnjo fazo otrokovega bralnega razvoja, ko je razumevanje vezano izključno na dobesedni pomen, in razvito, odraslo sposobnostjo zaznavanja in razumevanja paraboličnega mišljenja, še obdobje, v katerem je otrok sposoben mišljenja po analogiji. V tem obdobju je otrok sposoben npr. pripovedovati zgodbe, paralelne dogodkom v realnosti.

Po Applebeju otrok:

- pri devetih letih konstituira pomen besedila izključno na ravni dobesednega razumevanja,

- pri trinajstih letih lahko oblikuje upovedenemu problemu ustrezne (analogne) primere iz lastnega pomenskega polja,

- pri sedemnajstih letih pa naj bi bil sposoben konstituirati tudi tisti pomen literarnega besedila, ki je dostopen s pomočjo pomenskega prenosa – miselne operacije generalizacije.

Na neki stopnji svojega razvoja so otroci torej sposobni tvoriti analogije, niso pa sposobni konstituirati abstraktnega pomena v smislu zaznavanja prenesenega pomena.

Potemtakem je napačna teza, da funkcionira parabolično mišljenje le tako, da izluščimo dobesednemu pomenu abstrakten pomen, ki ga nato prenesemo na naslednji konkretni primer. Še predno imajo za tak postopek potrebno sposobnost abstraktnega mišljenja, so otroci sposobni tvoriti analogije po direktni poti – npr. ob neki basni naštevati svoje lastne izkušnje, ne da bi pred tem zmogli izluščiti in formulirati njen abstraktni pomen.

To sposobnost analognega razumevanja je treba razumeti kot predstopnjo paraboličnega mišljenja in jo je treba pri literarnem pouku ustrezno spodbujati.

3.4 Sposobnost razumevanja ironije

Zaznavanje in razumevanje ironije se razvije nekoliko kasneje kot sposobnost razumevanja metaforičnega izražanja. (najnovejše raziskave: Winner 1988)

4. Razumevanje perspektive in čustvovanja literarnih oseb

4.1 Sposobnost privzemanja perspektive

Za konstituiranje pomena literarnega dela je posebno pomembna sposobnost predstavljanja/podoživljanja mišljenja in čustvovanja literarnih oseb. Literarno-recepcijske raziskave, ki se ukvarjajo s tem področjem, govorijo o t.i. privzemanju perspektive.

Tudi raziskovanje sposobnosti privzemanja perspektive se naslanja na Piagetova spoznanja, in sicer na njegove ugotovitve v zvezi z otrokovim egocentričnim govorom in z njegovimi eksperimenti o razvoju prostorskega mišljenja. Piaget je tako dokazal, da otrok šele polagoma spoznava, kako tisti, s katerim se pogovarja, vidi stvari morda drugače, kot jih vidi sam. Šele relativno pozno je sposoben v komunikacijski situaciji upoštevati, da vidi sogovorec, ki sedi na drugi strani mize, vse, kar je na otrokovi levi strani, na svoji desni.

Ta spoznanja o otroškem egocentrizmu so ameriški psihologi povezali z interakcijskim konceptom vlog⁴, kakršnega je razvil George Herbert Mead. Z izrazom *privzemanje vlog*⁴ je mišljena človekova sposobnost, da zazna in kognitivno predela načine zaznavanja, razmišljanja in čustvovanja drugih oseb (ne da bi jih pri tem nujno imitiral). Leta 1980 so dvoumni termin *privzemanje vlog* zamenjali s terminom *privzemanje perspektive*. Na ta način je prišlo jasneje do izraza, da ne gre za za prisvajanje vlog, ampak za **zavestno posedanjanje (aktualizacijo!) ne-svoje perspektive**.

Do vidnejših rezultatov je raziskovanje privzemanja perspektive prišlo šele v osemdesetih letih.

Selman (1984) je razvil stopenjsko lestvico razvoja privzemanja perspektive, pri čemer se ni zanimal le za sposobnost privzemanja perspektive *druge osebe*⁴, ampak tudi za sposobnost medsebojnega upoštevanja, kombiniranja različnih perspektiv, npr: razumeti, da se nekdo vede, kot se vede, ker meni, da jaz mislim, da on misli...

Na recepcijsko sposobnost so navezoval model privzemanja perspektive le redke raziskave (Andrigha 1987, Spinner 1989). Predvsem so se zdela pomembna vprašanja, v kakšni obliki in do kakšne mere so otroci sposobni podoživeti perspektive različnih literarnih oseb, do katere mere jih lahko medsebojno upoštevajo in do katere mere jih lahko pojasnijo. Pomembno je tudi vprašanje, ali so otroci sposobni zaznati avtorjevo pripovedno perspektivo.

Pri tem je mogoče opaziti naslednje stopnje:

– Otroci v predšolski dobi in še v prvem razredu so nagnjeni k temu, da literar-

nim osebam pripisujejo svoj način mišljenja in čustvovanja. Privzemanje perspektive je možno le pri eni sami literarni osebi – pri identifikacijski figuri.

– Šele počasi se razvije sposobnost istočasnega posedanja različnih perspektiv v okviru literarnega dela. To se zgodi najprej iz zornega kota ene same literarne osebe, katere perspektivo bralec sooča, primerja s perspektivami drugih literarnih oseb.

– Na naslednji stopnji in praviloma po desetem letu starosti se otroku posreči zaznati medsebojne odnose različnih perspektiv tudi z vidika neudeležene osebe – tako rekoč od zunaj.

– Nekaj let kasneje nato bralci razvijejo sposobnost povezovanja različnih perspektiv z npr. ideološkim, zgodovinskim, svetovnonazorskim ozadjem, ki determinira način mišljenja in ravnanja posameznih literarnih oseb. Sposobni so videti tudi psihološko motivacijo za ravnanje literarne osebe in povezati njeno ravnanje z njenimi prejšnjimi izkušnjami.

4.2 Sposobnost razumevanja čustvovanja literarnih oseb

Poleg privzemanja perspektive je za raziskovanje recepcijske sposobnosti pomembno tudi vprašanje, kako in kdaj otroci opazijo ter razumejo (svoje in tuje) čustvovanje in vprašanja, katerih odgovori pogojujejo razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb.

Pri tem se zdi pomembna predvsem dva problemska sklopa:

1. Do katere mere lahko otroci zaznajo in razumejo čustvovanje literarnih oseb (tudi tiste njihove čustvene reakcije, ki jih ni mogoče evidentno razvideti in pričakovati, ampak jih je mogoče razumeti le iz konteksta njihovega vedenja in njihovih prejšnjih izkušenj)?

2. Kako utemeljujejo otroci čustvovanja literarnih oseb?

Ali se pri tem opirajo izključno na zunanje dogajanje (tako kot npr. v pravljici, kjer so vsa čustva nazorno razvidna: princesa ni 'žalostna in nesrečna', ampak ji 'tečejo po licih debele solze'.)

Ali navajajo razloge, ki jih je mogoče uvideti le, če upoštevajo manj razvidne, bolj skrite, 'notranje' podatke in razloge?

Posebno dragocene rezultate sta pri tovrstnih raziskavah dobila psihologa Gnepp (gl. Saarni/Harris 1989) in Thomson (gl. Saarni/Harris 1989). Njune raziskave kažejo, kako se sposobnost zaznavanja in razumevanja lastnih in tujih čustev v letih po začetku šolanja bistveno povečuje in da je potemtakem prehod iz preoperativne v operativno fazo otrokovega razvoja tudi odločilna razvojna stopnja v procesu razumevanja emocij.

Da veljajo omenjene zakonitosti tudi za registriranje in razumevanje ravnanja literarnih oseb, daje slutiti opazovanje otroške recepcije. Učitelji vedo, da se razvije zanimanje za psihične, notranje dimenzije literarnega dogajanja šele, ko otroci prestopijo prag pubertete, in da so manjši otroci, ko pojasnjujejo ravnanja literarnih oseb, veliko bolj osredotočeni na (zunanje) dogajanje.

Lahko pričakujemo, da bodo spodbude, ki prihajajo iz emocionalne psihologije, v bližnji prihodnosti zaznamovale raziskovanje literarnega razumevanja (tozadevne recepcijske sposobnosti). Do sedaj raziskuje v tej smeri predvsem Willenberg

(Willenberg 1987), ki je izdelal model emocij. Raziskuje, do katere mere so otroci sposobni zaznati in razumeti lastnosti, odnose in motive literarnih oseb, in pri tem dokazuje, kako postaja sposobnost zaznavanja z naraščajočo starostjo zmeraj bolj diferencirana.

5. Razumevanje morale

Vprašanja moralnega razvoja in sposobnosti zaznavanja in vrednotenja etične komponente literarnega dela so bila v zadnjem času predmet mnogih psiholoških in literarnoreceptijskih raziskav. Še posebno pomembne so v tem okviru študije Jürgena Krefta, ki se problematiki posveča z vidika funkcije, ki naj bi jo literatura opravljala v otrokovem osebnostnem, posebno moralnem razvoju. Osnova njegovega razmišljanja je teza, da se človeške družbe razvijajo po zakonitostih logičnih faz in da so te faze odločilne tudi za razvoj posameznih oseb. Individualni razvoj poteka principiarno po istem univerzalnem razvojnem vzorcu – do izoblikovanja najvišje stopnje: interakcijske kompetence, sposobnosti avtonomnega etičnega ravnanja na nivoju univerzalne komunikacijske etike. Če nam uspe rekonstruirati ta razvojni vzorec in če nam ga uspe razgraditi na logično pogojene razvojne stopnje (če nam torej uspe ujeti njegovo razvojno logiko) – in če jo seveda empirično preverjanje potrdi, imajo te razvojne stopnje po Kreftovem mnenju normativni pomen in jih upravičeno opredelimo kot delne cilje vzgojnih procesov – torej tudi literarne didaktike. (Kreft 1977, 222)

Razvojno-logične modele je našel Kreft predvsem pri kognitivni psihologiji Piagetove šole, točneje pri Kohlbergu. Ta je izhajal iz splošno veljavnih faz človekovega kognitivnega razvoja, ki poteka od t.i. »heteronomne« morale (ko se zdi prav tisto, kar pravijo odrasli in kar določajo pravila) k t. i. avtonomni morali (ko se zdi človeku prav to, kar je v skladu z njegovo vestjo). Med tema fazama je po Piagetu še prehodna faza, v okviru katere ljudje pravila generalizirajo in so potem, ne da bi o njih še kaj razmišljali, zanje v življenju zavezujoča.

Kohlberg je razvil Piagetovim fazam analogen model razvoja otrokove moralne zrelosti. Razvoj moralne kompetence je razdelil v tri faze in vsako od njih še na dve stopnji:

I. Predkonvencionalna faza:

1. izogibanje kazni, podrejanje fizični sili avtoritete;
2. instrumentalno-relativistična usmeritev; težnja za lastnimi cilji ob hkratnem upoštevanju ciljev drugih.

II. Konvencionalna faza:

3. ravnanje v skladu s pričakovanji drugih; presojanje ob upoštevanju namena; konformizem;
4. ravnanje v skladu s socialnim redom; ohranjanje avtoritete; družbena perspektiva.

III. Postkonvencionalna faza:

5. ravnanje v skladu z veljavno zakonodajo;
6. ravnanje v skladu z univerzalnimi etičnimi principi tudi zunaj zakonodaje.

V okviru tega modela je Kohlberg eksperimentiral s kratkimi zgodbicami, katerih jedro so bile etične dileme. Glede na to, za katero izmed dveh možnih rešitev

so se ljudje opredeljevali in kako so svoje odločitve argumentirali, jih je nato razvrščal v svojo shemo moralnega razvoja in jo na ta način preverjal.

Kohlbergovi eksperimenti nas pripeljejo že zelo blizu misli o pogojenosti konstituiranja besedilnega pomena s stopnjo bralčevega moralnega razvoja. In res kažejo opazovanja otroške recepcije, kako se mladi bralci v različni starosti do istih problemov v literaturi opredeljujejo in jih vrednotijo na povsem različne načine. Čim mlajši so, tem pogosteje utemeljujejo svoje opredelitve z argumenti, tipičnimi za konvencionalno ali celo predkonvencionalno fazo moralnega razvoja. Dosežena stopnja sposobnosti etičnega odločanja se zdi tako odločilni faktor za zaznavanje in vrednotenje etične komponente literarnega dela in tako tudi za konstituiranje njegovega pomena. In ker je po Kohlbergovem mnenju pogojena z preraščanjem ego-centričnega pogleda nase in na okolico ter s tem povezana z otrokovo socialno zavestjo, je zelo verjetno treba preučiti njeno soodvisnost s sposobnostjo privzemanja perspektive (literarnih oseb).

6. Razumevanje komičnega

Sposobnosti zaznavanja komičnega je bilo posvečene zelo malo znanstvene pozornosti, vendar se ravno s tem problemom ukvarja ena redkih starejših študij v okviru ontogeneze literarnega razumevanja.

Temelje je teoriji zaznavanja komičnega postavil že Hermann Helmers (1971). Po njegovih ugotovitvah ima komično v otrokovem razvoju funkcijo prisvajanja sveta. V zgodnjem obdobju svojega razvoja, ko še eksperimentira z jezikovnimi elementi, si otrok resno prizadeva, da bi govoril pravilno, korektno. Na neuspeh njegova okolica ponavadi reagira s smehom/nasmehom, zato se v otroku zasidra asociativna povezava med kršenjem norme in smehom.

Če se torej majhen otrok zasmije šali, to pomeni, da je zaznal odstopanje od norme – in drugače: mlajšim otrokom se zdi smešno tudi tako kršenje norme, v katerem starejši otroci ne vidijo nič smešnega in zato reakcije mlajših otrok ocenjujejo kot otročje.

Z enajstimi/dvanajstimi leti se pojavi pri odraščajoči mladini dvom v smotrnost urejenosti sveta. V tem okviru dobi komika novo vlogo, saj služi kot sredstvo upiranja avtoritetam in redu, ki ga te poosebljajo, med drugim tudi s tem, da omogoča (pogosto grobo) demonstracijo nespoštovanja tistega, kar je sicer v družbi tabuizirano (namigljive šale in vici). V tej funkciji se razvije tudi občutek za satirično. Komična perspektiva in razumevanje komičnega pomeni v tem okviru, da je mladi človek dosegel določeno stopnjo osebnostne emancipiranosti. Lahko bi rekli, da mora kršenje norme v tej starosti imeti zmeraj globlji pomen. Za zaznavanje tega globljega pomena, skrite osti, tega, iz koga oziroma česa se norčujejo, pa je potrebna razvita sposobnost opazovanja analogij, abstrahiranja, generaliziranja ter sposobnost dešifriranja pomena, tudi kadar so uporabljena jezikovna sredstva v prenesenem pomenu.

Poleg Helmersa so se s proučevanjem sposobnosti razumevanja komičnega ukvarjali tudi drugi. Tako so nekateri sposobnost zaznavanja (in produciranja) komičnega močneje navezali na Piagetov model kognitivnega zorenja in ugotavljali, da se zdijo že predšolskim otrokom smešne tiste šale, pri katerih se rušijo priča-

kovanja (torej tiste, v katerih se osebe vedejo v okviru mogočega, a neprimerno glede na situacijo, v kateri so). Za razumevanje takih šal pa je potrebno odnos med načinom vedenja in okoljem zaznati in ovrednotiti. (McGhee 1971)

Specialnih raziskav, ki bi se ukvarjale z razumevanjem komičnega v literaturi skorajda ni.

Eno redkih je opravil Bernhard Engelen (1989), ki je opazoval recepcijo Ericha Kästnerja, vendar ne da bi se naslanjal na kakršnokoli razvojno teorijo in tudi razumevanje komičnega ga ni posebej zanimalo. Toda njegove rezultate bi bilo mogoče aplicirati na spoznanja zgoraj omenjenih študij.

Razvoj literarnega razumevanja: napredek ali izguba?

Razvojnopsihološko usmerjene raziskave sposobnosti razumevanja literature praviloma zbuja vtis, da se recepcijske spretnosti v procesu odraščanja stopnjujejo od nepopolnega k popolnejšemu, od slabšega k boljšemu. Vse, kar ne ustreza normi »odrasle, razvite« recepcijske sposobnosti, vidimo kot deficit, primanjkljaj, ki bo ali ki naj sčasoma izgine.

Toda možna je tudi drugačna interpretacija razvojnih tendenc. Namreč ta, da prinaša razvoj recepcijske sposobnosti tudi izgube.

Posebno vidno je to v okviru naraščajoče sposobnosti abstraktnega mišljenja. Medtem ko se otroci zmeraj intenzivno ukvarjajo s konkretnimi motivnimi segmenti literarnega dela, se nagibajo mladostniki in odrasli k temu, da bi v besedilu razbrali posplošen abstraktni pomen, določili temo in idejo avtorjevega upovedovalnega hotenja. In potem, ko so se odločili, katero »splošno« ponazarja v literarnem besedilu prezentirano »konkretno«, se nagibajo k »preziranju« (neza-
znavanju) tistih besedilnih segmentov, ki bi utegnili ogroziti konstituirani (začasni) besedilni pomen.

Tak razvoj literarnega razumevanja je sicer v okviru t.i. šolske interpretacije deležen posebnega favoriziranja (npr. vpraševanje po »avtorjevi intenci«). Toda literatura ni le ovitek za vrsto splošnih sodb, literatura ni le balast, vrsta zamegljevalne šare, skozi katero se moramo prekopati pri iskanju t.i. teme, ki jo je pač treba identificirati za vsako ceno. Literatura so tudi posamezni motivi in vse drugo, kar uporablja avtor za to, da bi narisal literarni svet, torej tudi literarni prostor, in dogajanje, v katerega se zapletajo literarne osebe. Vprašanje je, ali je intenzivno doživljanje posameznega (in ne-videnje splošnega) toliko slabše kot identifikacija splošnega in zato manj intenzivno, torej plitvejšo doživljanje posameznega, da je treba otroški način recepcije zavrniti kot nepopoln, neustrezen in potreben preseganja. Danes že priznavamo, da je samo otroški bralec pravi recipient mladinske literature, ker še funkcionira v svetu, kjer se je mogoče vsemu čuditi, kjer stvari še niso prekrile s prahom ustaljenosti in navadnosti, kjer jih je mogoče postavljati v najrazličnejše nenavadne vzorce, kjer se lahko torej tudi najnepomembnejšim stvarjem dogajajo velike usode in kjer »ima tudi omara obraz«. To pa je recepcijska sposobnost, ki je otrokom imanentna in v kakršno se lahko prestavijo starejši otroci in mladostniki le po zelo kompliciranem postopku senzibiliziranja za tako vrsto recepcije ter odrasli bralci ob visoko razviti sposobnosti literarnega branja.

Literatura:

- Andriga E.: *Warum tut wer was? Diskussion Deutsch* 18(1987)1, str. 488–497.
- Applebee A. N.: *The Child's Concept of Story*. Chicago 1978.
- Engelen B.: *Das kindliche Verhältnis zu den komischen Elementen in Kästners »Pünktchen und Anton«*. – V: Conrady P.: *Literatur-Erwerb* 1989. Str. 80–106.
- Geulen D.: *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt 1982.
- Helmers H.: *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart 1971.
- Hurrelmann B.: *Kinderliteratur im sozialen Kontext*. Weinheim/Basel 1982.
- Kreft J.: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg 1977.
- Lehr S.: *The Child's Developing Sense of Theme as a Response to Literature*. *Reading Research Quarterly*, 23(1988)3, str. 337–357.
- McGhee P.: *Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor*. *Child Development* 42 (1971), str. 123–138.
- Saarni C./Harris P. L.: *Children's understanding of Emotion*. Cambridge 1989.
- Selman R. L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt 1984.
- Spinner K.: *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 1993. Str. 55–64.
- Spinner K.: *Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebniss kognitiver Entwicklung*. *Deutschunterricht* 41(1989)4, str. 19–23.
- Yussen S. R.: *Developmental Change in Judging Important and Critical Elements of Stories*. *Developmental Psychology* 16(1980)3, str. 213–219.
- Willenberg H.: *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt 1987.