

LITERARNE DELAVNICE

Metka Kordigel

Maribor

NEKAJ PREDLOGOV, KAKO ORGANIZIRATI DOMIŠLJIJSKO KREATIVNOST V SKLEPNI FAZI UKVARJANJA Z MLADINSKIM LITERARNIM BESEDILOM

Ugotovitev, da gre pri recepciji literature in pri otrokovi domišljijiski kreativnosti v bistvu za recipročna procesa, ki sta drug od drugega odvisna tako, da je mogoče preko enega vplivati na drugega, nalaga sklepnemu delu ukvarjanja z mladinsko književnostjo v komunikacijskem modelu poučevanja celo vrsto dodatnih nalog. S smotno organizirano sklepno domišljijisko aktivnostjo je mogoče doseči, da otroci intenzivneje podoživijo vzdušje, analogno tistemu v literarnem besedilu, in trenirajo svojo domišljijisko sposobnost. Lastna estetska kreativnost spodbuja otrokovo senzibilnost za estetsko komponento literarnega dela in omogoča preseganje njegove siceršnje, s stopnjo bralnega razvoja determinirane fiksiranosti na zgodbo. Poleg vsega tega pa omogoča »refleksijo« o literarnoestetskem doživetju, ki je na tej stopnji razvoja sicer nemogoča.

Ob tako široki paleti nalog, ki jih sklepne domišljijiske aktivnosti opravljajo, postane seveda odločitev, katero izmed oblik otroške ustvarjalnosti bomo izbrali in kako jo bomo organizirali, toliko težja in odgovornejša.

No, možnosti je veliko, le poznati jih je treba in jih odbrati glede na bistvo, smisel, sporočilo, formo ali npr. pripovedni postopek literarnega besedila, ki ga pri pouku beremo.

Na tem mestu nimamo ne namena, ne prostora in ne ambicij, da bi naštevali postopke in variante organizacije domišljijiskih aktivnosti, saj so to v zadnjem času pred nami sistematično, z resničnim občutkom za stvar pri nas opravili kar trije avtorji:

Pesnik Boris A. Novak v svoji knjigi *Oblike sveta*¹,

Milena Blažič v svojem »priročniku vesele znanosti«

z naslovom *Kreativno pisanje*² in

Igor Saksida v knjigi *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole*.³

Omenjene knjige predstavljajo pravi izvir idej, zamisli, prebliskov, možnosti, variant..., skratka, avtorji so kreativno in polni domišljije pristopili k reševanju problema organizacije otroške kreativnosti in domišljije – s takim občutkom za literaturo in otroke v njej, ki ga tu sami verjetno ne bi zmogli.

¹ Novak B. A.: *Oblike sveta*. Ljubljana 1991.

² Blažič M.: *Kreativno pisanje*, Ljubljana 1992.

³ Saksida I.: *Mladinska književnost na razredni stopnji osnovne šole*, Ljubljana 1992.

Zato naj zadostuje, da v okviru komunikacijskega modela »poučevanja« mladinske književnosti variante, ki jih zgoraj omenjeni avtorji predlagajo, z vidika recepcije literature in dodatne senzibilizacije za branje literature nekoliko po svoje sistematiziramo in pokažemo, kako so otroci v tako oblikovani sklepni fazi ukvarjanja s književnostjo pri naših eksperimentalnih urah nanje reagirali in kaj so ustvarili.

Za priločno rabo je mogoče variante domišljjskih aktivnosti nakako razdeliti v šest skupin, v šest tipov:

igra,
risba,
strip in miselni vzorec,
dramatizacija,
pisanje poezije,
pisanje / pripovedovanje proze.

Igra

Če je bistvena značilnost igre domišljjska transformacija stvarnosti v želeno, manj resno, manj komplicirano, bolj obvladljivo obliko, potem so igre tipa Kaj bi bilo, če... in Gremo se, da...

izvrstna nadgradnja doživetja pisnega fikcionalnega pripovedovanja v mladinski književnosti.

»Svet igrač je večplasten,« zagotavlja Gianni Rodari. »Tak je tudi otrokov odnos do igrače. Po eni strani se otrok podreja igrači, uporablja jo za igro, za katero je namenjena, ter pri tem poskuša izkoristiti vse njene možnosti, po drugi strani pa jo uporablja kot sredstvo izražanja, igrača večkrat ponazarja nasprotja, ki so v njem. Igrača je svet, ki ga hoče osvojiti... Obenem pa je igrača njegova projekcija, podaljšek njegove osebnosti.«⁴

Igrača in igra, ki se spleta okrog nje, sta torej sredstvo najelementarnejšega otroškega izražanja. Za literarni pouk to pomeni, da je mogoče preko njiju izraziti tudi to, česar sicer ni mogoče izraziti, namreč svoje videnje literarnega sveta in svoj odnos do njegove ubeseditve.

In zato se pri slovenščini igramo lutkovno gledališče, zato »gremo na sprehod« in se igramo, kot da smo na pikniku, zato se igramo Pedenjpeda v Pedenjcarstvu, zato se igramo žabjo šolo in si izmišljamo žabje besede po istem besedotvornem postopku, kot je to v *Žabecedi* počela Meta Rainer, zato se ob branju *Ostržka* igramo sodni proces, tožilca, advokata in osumljenca – vse zato, da bi vse skupaj še enkrat dobro podoživeli, premislili in da bi to, kar smo doživeli in kar smo premislili, lahko posredno tudi izrazili.

Risba

»Otrokova risba odseva njegovo življenje,... njegove osebnostne značilnosti, temperamentno odzivnost, predstavljalivost, predvsem pa čustveno dožemanje okolja, ki ga obdaja«⁵

»Zanimivo je, da plašen in občutljiv otrok riše negotove linije, rahle črte, risbo pogosto uokvirja, jo stisne v kot risalne pole, medtem ko energičen otrok, odločen v svoji temperamentni odzivnosti, uporablja bolj oglate in izrazite linije... Svoje risbe rad pobarva ali pa uporablja samo barvnike. Tako svoj izraz, izpoved v risbi še bolj podkrepi...«⁶

⁴ Rodari G.: *Srečanje z domišljjo*, Ljubljana 1977. Str. 74–75.

⁵ *Govorica otroške risbe*. Zveza prijateljev mladine Slovenije. Ljubljana 1987. Str. 11.

⁶ *Ibid.*, str. 11.

»... otrok (lahko) s pomočjo barv... bolje in bolj sproščeno izraža svoja čustva. Izbira barv, njihov razpored, svoboda giba, vse to je v otroški risbi pomembno sredstvo za samoizražanje.⁷

S psihološkega vidika torej ni sporno, da dosega otrok s pomočjo risbe že zelo zgodaj izredno visoko stopnjo samoizpovedovanja, da je risba medij, preko katerega je mogoče izraziti, kako in s katerimi čustvi dojema svoje okolje.

V tej luči dobiva otrokovo ilustriranje mladinske literature povsem novo dimenzijo: Če je namreč risba način, s katerim lahko otrok izraža svoje »čustveno dožemanje okolja, ki ga obdaja«, lahko seveda z njo izrazi tudi svoje »čustveno dožemanje vsebine pisnega fikcionalnega pripovedovanja«. To pa ni nič drugega kot izražanje literarno-estetskega doživetja.

Otrokovo likovno predstavljanje estetske predstave literarnega dogajalnega prostora in literarnih oseb, o katerih smo pri uri književnosti brali, je istočasno priložnost za odrasle, da se prepričajo, kako je otroška recepcija literature resnično drugačna od tiste, ko bere isto besedilo odrasel bralec. Otrok lahko sestavi (ob zaznavanju istega števila besedilnih signalov) popolnoma svojo podobo. Ko smo pri pouku brali povest Majde Koren z naslovom *Protideževna Juha*, smo na primer ugotovili, da si otroci teto Kuho, tisto, ki zna s čaranjem pregnati dež in dolgčas, predstavljajo kot žensko veliko »najmanj tri metre«.

»Otrok v svoji risbi« potemtakem »nariše to, kar o predmetu »ve«, kakor ga doživlja, občuti, ne pa kakršen v resnici je.«⁸

In prav to je tisto, zaradi česar je otroška risba kot sklepna aktivnost v zadnji fazi ure ukvarjanja s književnostjo tako dragocena.

»... risba... je samo ena izmed pomembnih oblik človeške komunikacije. To je jezik sprejetja in razodetja človekovega doživljajskega sveta«, potemtakem »jezik«, s pomočjo katerega je mogoče z otrokom komunicirati o doživljanju literature.

Strip in miselni vzorec

Tako strip kot miselni vzorec sta obliki zelo skopega, okrnjenega verbalnega izražanja. Pri tem potrebuje strip za popolno informacijo še risbo, miselni vzorec pa praviloma grafično razporeditev črt, vej, pravokotnikov in balončkov (oblačkov)... Pri stripu dopolnjuje besedno sporočilo še barva, debelina, konsistenca črte in drugi elementi, ki so sicer značilni za otrokovo likovno izražanje, pri miselnem vzorcu pa potrebuje zapis še otrokovo upovedovanje.

Tako strip kot miselni vzorec sta zelo primerni obliki za izražanje otrokove domišljajske kreativnosti, saj je v začetku šolanja otrokovo pisanje neprimerno počasnejše kot njegova misel. Strip mu tako mogoča, da vrsto reči, ki jih z jezikom še ne more izraziti ali jih ne more izraziti tako hitro, pač nariše, miselni vzorec pa mu omogoča, da samo s ključnimi besedami označi miselne preskoke, s črtami pa izrazi relacije med njimi. Za pojasnjevanje teh preskokov je kasneje, ko otrok miselni vzorec upoveduje, še dovolj časa.¹⁰

Dramatizacija

Dramatizacija nudi vrsto možnosti za poglobljanje literarnoestetskega doživetja. S psihološkega vidika lahko zlahka razložimo njeno učinkovitost, saj deluje po istem principu kot simbolična igra, ki spada med semiotične funkcije, med tista otrokova

⁷ Ibid, str. 11.

⁸ Ibid, str. 19.

⁹ Ibid, str. 19.

¹⁰ Imenitni knjigi o miselnih vzrocih je napisala Polonca Kovač: *O krokodilih, putkah in miselnih igrah in Vesoljsko jajce ali 1+1=5*. Ljubljana 1981 in Ljubljana 1988.

predjezikovna sredstva, s pomočjo katerih ta spreminja svet in s pomočjo katerih s svetom komunicira, mu sporoča svoje probleme in o njih premišlja. S pomočjo simbolične igre otrok spet in spet preigrava situacije, ki so ga čustveno pretresle. To je način, možnost, da v fazi, ko še ne pozna ne pojmov, ne besed, ki bi lahko pojme o lastnem čustvenem in pojmovnem svetu priklicale v spomin, o svojih čustvenih odzivih na svet, ki ga obdaja, »razmisli« in o njih obvešča druge.

V sklepnih urah učne ure, ki je bila posvečena ukvarjanju z mladinsko književnostjo, se lahko lotimo dramatizacije na več načinov.

Lahko uporabimo lutke.

»Poznal sem učitelja, ki je v svojem razredu imel lutko-učitelja. Lutki so otroci pripovedovali vse, kar si pravemu učitelju niso upali reči...«¹¹ pripoveduje Gianni Rodari in nadaljuje:

»Lutke se na ta ali drugi način vedno istovetijo z istimi osebami. Kralj predstavlja očeta, avtoriteto, moč, odraslega, ki ga potrebujemo in se ga bojimo... Kraljica je mati. Princ je deček, sin, princesa deklica, hči. Vila predstavlja vedno nekaj lepega, dobrega, pomeni upanje, zadovoljstvo, prihodnost...«¹²

Lutke so torej govorica simbolov.

»Občevati s simboli je prav tako pomembno kot občevati z besedami. Včasih je to edini način, da pridemo v stik z otrokom.«¹³

Lutke bi zares morale biti v vsaki učilnici vsaj do tretjega razreda. Priročni oder (palica z zavesami) ne zavzema skoraj nebenega prostora, namestiti ga je mogoče v nekaj sekundah in komajda kaj stane. In pri tem niti ni nujno, da ga pri vsaki lutkovni predstavi uporabimo. Otroci poznajo lutkovno gledališče in vedo, kako ni nujno, da je lutkar skrit, vedo, da se lahko z lutko tudi pogovarja – da je to le varianta modernega lutkovnega gledališča.

Lutke same je mogoče počasi kupovati, jih sistematično zbirati, še bolje pa je, če jih otroci izdelajo sami. To so lahko ročne lutke, lahko so preprosto otroške igrače v funkciji lutke, lahko pa »osebe« kar narišemo na kos lepenke, jih izrežemo in jih z risalnim žebličkom pritrdimo na paličico. Otrokom je vseeno, kakšne so lutke. Oni se znajo igrati z vsako igračo. Važno je le, da se je mogoče za lutko skriti, da je mogoče z njeno pomočjo v trenutku skočiti v to ali ono vlogo.

Druge varianta dramatizacije je t. i. pisanje dialogov.

Izberemo problemsko situacijo in otrokom naročimo, naj si izmislijo kaj (in kako) se protagonista (protagonisti) ob tej priložnosti pogovarjajo. Pri tem jih mimogrede naučimo, kako dramatik naprej zapišejo, kdo govori, torej ime osebe, nato v oklepaju odrsko navodilo, kjer je zapisano, KAKO je oseba kaj rekla in kaj je ob tem storila, in šele nato sledi to, kar je v resnici rekla.

Tako pisanje dialogov je najbolj produktivno, če ima dialog dva udeleženca in če ga pišeta dva učenca skupaj, tako da zasedeta vsak eno vlogo.

Tretja varianta dramatizacije je prava dramatizacija – tista, ki posnema to, kar poznajo otroci iz gledališča. Pri tem je seveda lažja naloga, če otrokom naložimo, naj uprizorijo besedilo, ki je že zapisano v obliki dramskega prizora in težja, če zahtevamo, naj dramatizirajo prozno besedilo, ki ga je treba sproti prevajati v dialoge.

Dramatizacija v tem pomenu besede je lahko bolj ali manj kreativna. Najbolj površna ostaja, če otrokom naročimo, naj prizorček iz berila le zaigrajo. Pri tem gre namreč bolj ali manj le za reproduciranje literature in otroci nimajo veliko možnosti, da bi izrazili svoj odnos do problema.

¹¹ Rodari G.: *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana 1977. Str. 76.

¹² Ibid, str. 79

¹³ Ibid, str. 79

Nekoliko bolj intenzivno je ukvarjanje z dramatizacijo, če pred igro organiziramo bralne vaje, kjer vadimo glasovno karakterizacijo – na ta način namreč zelo intenzivno »razmišljamo« o literarnih osebah in opažamo reči, ki jih morda ob interpretativnem branju in ob interpretaciji nismo zaznali.

Najbolj kreativna je gotovo varianta, ko dramatizacijo uporabimo v kombinaciji z igro. In potem... ali Narobe pravljica¹⁴, Takrat, kadar daje besedilo, s katerim smo se pri uri ukvarjali, možnost odprtega konca, in se lahko vprašamo: in kaj je bilo potem?

Otrokom praviloma damo naprej priložnost, da v skupinah premislijo, kaj bi se kasneje utegnilo zgoditi. Ker delajo skupine vsaka zase, ponavadi najdejo vsaka svojo varianto. Tako so npr. po branju estonske ljudske pravljice *Kukavica*, kjer se mati na koncu spremeni v ptico in otroke zapusti, našli naslednje variante:

- otroci si očitajo in potem obtožujejo drug drugega, kdo je kriv, da je mati odšla,
- otroci odidejo po svetu iskat mamo, mama jim odpusti in se vrne,
- otroci odidejo po svetu, iščejo povsod (vprašajo luno, sonce, veter), a mame ne najdejo.

Na koncu potem vsaka skupina svojo zamisel še dramatizira.

Enako produktivna je varianta, ko dramatiziramo domišljjsko predstavo, narejeno po principu Narobe pravljice. Ponavadi ravnamo tako, da uvedemo v literarni svet kakšno novo osebo (npr. v *Volka in sedem kozličkov* še dobro vilo) ali da spremenimo čas dogajanja (kaj bi bilo, če bi Sneguljčica živel danes) ali kakšno bistveno okoliščino spremenimo (npr.: zamislite si, da bi postal volk v *Rdeči kapici* naenkrat prijazen, ali pa bi se babica najraje vozila z rolko...)

Dramatizacija tako oblikovanega domišljjskega sveta, je seveda veliko zahtevnejša, kreativnejša. Otroci imajo možnost, da vanjo projicirajo veliko večji del sebe, saj domišljjsko transformirajo literarni svet v skladu s svojimi željami in potrebami. Imajo priložnost, da preko tako preoblikovanega sveta posredujejo svoje sporočilo, tudi to, kaj o literarnem svetu mislijo in kaj ob njem čutijo.

Pisanje pesmi

Če lastna literarna kreativnost povečuje otrokovo senzibilnost za branje literature, potem to zagotovo velja v prvi vrsti za pisanje pesmi.

Toda, ali so otroci sploh sposobni napisati pesem?

Da in ne!

Gotovo je, da so zelo redki otroci, ki so sposobni napisati klasično pesem s kiticami, ravno prav dolgimi verzi, urejenimi po pravilni metrični shemi, z rimami na koncu. Toda, ko govorimo o pisanju pesmi v razredu, ne mislimo na takšno artistično dovršenost.

Gre za nekaj povsem drugega.

»Otroci poslušajo besede: Besede so glasba človeških glasov. Otroci čutijo besede: so mehke? trde? okrogle? špičaste? Otroci pokušajo besede: so sladke? slane? kisle? grenke? Otroci duhajo besede. Besede so cvetni prah na rožah stvari.

Otroci imajo radi besede. Zato imajo tudi besede rade otroke.

* Vsak pesnik je velik otrok. In vsak otrok je mali pesnik. Otroštvo je poezija življenja. Poezija je otroštvo sveta.«¹⁵

Otroci torej so sposobni napisati pesem.

¹⁴ Saksida I.: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji osnovne šole*. Ljubljana 1992. Str. 19.

¹⁵ Novak B. A.: *Oblike sveta*. Ljubljana 1991. Str. 24.

Toda pri tem se zdi zelo pomembno, kako otroke postaviti pred nalogo, naj napišejo pesem. Ni dvoma, da bi jih hladno navodilo: »Otroci, sedaj boste napisali pesem o mami!« tako prestrašilo, da bi verjetno ne napisali ničesar.

Pesem je lahko samo rezultat lirsko naravnane razpoloženja, ki se razpreda skozi vsa uro. Pesem je mogoče pisati takrat, kadar je sklepno razpoloženje v razredu poetizirana stvarnost. Pesem je mogoče pisati le, kadar besede »slišimo, čutimo, pokušamo, duhamo«.

Pomembno je tudi, da otrokom odvzamemo kompleks popolne forme, da otrokom povemo, kako pesem ni pesem zaradi verzov in rim, da je pesem pesem, ker so v njej zapisane najlepše misli z najlepšimi besedami.

In zlasti pomembno je, da otrokom povemo, kako je pisanje pesmi neke vrste igra z besedami:

»Odrasli uporabljajo besede, ne da bi jih ljubili.

Tako se besede pokvarijo in postarajo. –

Otroci pa so drugačni. Otroci se z besedami igrajo.

Igra popravi pokvarjene besede.

Igra s starih besed postrga rjo in jim povrne mladostni lesk.«¹⁶

Igra porodi nove, nezaslišane, nezaslišano lepe besede.«¹⁶

Ali so otroci lahko pesniki?

Naj še enkrat odgovorimo z besedami pesnika – ? A. Novaka:

»Kdo je pesnik ?

Pesnik je vrtnar besed. Pesnik sadi in neguje besede.

Besede zrastejo v pesmi.«¹⁷

Pripovedovanje in pisanje proze

Tudi pri pripovedovanju in pisanju v prozni obliki gre, kot pri vseh drugih oblikah domišljajske kreativnosti, za »podaljšano aktivnost malih bralcev, aktivnost, ki organsko raste iz dela z literarnim besedilom.«¹⁸

Domišljajska aktivnost je tudi v tem primeru organizirana tako, da izhajajo otroci iz literarnoestetskega doživetja in potemtakem iz svojega pomena literarnega besedila, tistega, ki so ga konstituirali s prekrivanjem v motivaciji odstrtega vidnega polja pričakovanja in pomenskega polja besedila. Toda zadnja faza ukvarjanja s književnostjo pri pouku se s tem ne zadovoljuje. Zdaj mora učitelj otroke spodbuditi h kreativnosti tako, da bo njihova domišljija prestopila meje literarnega sveta in da bo ustvarila nov svet, takšen, ki bo tudi urejen po subjektivni miselni shemi, takšen, da bo mogoče v njem izraziti njihovo videnje, doživetje problema, njihove sanje, njihove želje, njihove strahove, skratka svet, kjer bo mogoče izraziti njih same in njihov odnos do vsega, kar jih obdaja.

Otroci potemtakem ustvarjajo nove svetove.

Toda tak izlet v domišljijo ne bo mogoč, če ne bo dobro pripravljen. Pravijo, da ima domišljija krila. A tudi za vzlet je potreben kakšen pospešek.

Pravzaprav opravlja v našem primeru funkcijo zaleta v domišljijski svet že branje literature in literarnoestetsko doživetje, toda za kreiranje lastnega domišljajskega sveta potrebujejo otroci vendarle še kakšno spodbudo, domišljijski input, navodilo.

Čudovito zbirko takšnih spodbud je mogoče najti tako pri Igorju Saksidi (*Mladinska književnost ...*) kot tudi pri Mileni Blažič (*Kreativno pisanje*), zdi pa se, da je za resnično razumevanje problema, kako nastajajo domišljijski svetovi, treba prebrati Rodarijevo knjigo¹⁹, ki nosi v originalu naslov: *Grammatica della fantasia*.

¹⁶ Ibid, str. 24.

¹⁷ Ibid, str. 24.

¹⁸ Milarič V.: *Interpretacije dečje pesme*. Novi sad 1975. Str. 11.

¹⁹ Rodari G.: *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana 1977.

Edini problem, ki se v tem kontekstu še odpira, je vprašanje trajanja tako oblikovane domišljajske kreativnosti in potemtakem njene umeščenosti v program izvajanja slovenščine. Zdi se, da je zadnji dve varianti domišljajskih aktivnosti že mogoče uvrstiti v kategorijo sporočanja. Sploh bi že bil čas, ko bi začeli pri sporočanju razlikovati upovedovanje realnega sveta in upovedovanje domišljajskega sveta – oboje v pisni in govorni varianti. Če bi razmišljali tako, potem z nekoliko dalj trajajočo domišljajsko aktivnostjo ne bi smeli imeti problemov, saj bi se organsko prevesila v kategorijo govorjenega ali pisnega upovedovanja domišljajskih svetov in bi potemtakem logično nadomestila vse, kar se je do sedaj v šoli izvajalo pod oznako domišljajski spis (– ponavadi brez ustrezne priprave, brez primerne domišljajskega inputa).

Ponovno branje literarnega besedila

Ob prvem pripovedovanju besedila, ob interpretativnem branju in ob individualnem branju senzibilizirani otrok prekriva svoje sveže odkrito vidno polje pričakovanj s pomenskim poljem literarnega besedila in ob tem konstituira svoj, individualni besedilni pomen. Ob šolski interpretaciji potem s pomočjo učitelja opaža nekatere prezrte besedilne indice. Sprožajo se nove asociacije in otrok po potrebi korigira pomen, ki je nastal ob začetnem stiku z besedilom, umešča prebrano v svoj kontekst, primerja z zunajbesedilnim ekvivalentom v literaturi upovedene stvarnosti, vrednoti, išče v besedilu košček sebe, se identificira in se etično opredeljuje.

Asociativni nizi, ki se sprožajo ob branju literarnega besedila in ob šolski interpretaciji, dobijo v fazi lastne domišljajske aktivnosti priložnost, da ustvarijo nov svet. S tega vidika lahko imenujemo domišljajsko aktivnost ob koncu ukvarjanja z mladinsko književnostjo tudi *otrokovo fantazijsko reagiranje na besedilo*.

Položaj ustvarjalca, kreatorja novega sveta, položaj avtorja, ki mora svojo vizijo ubesediti in potemtakem najti tista jezikovna sredstva, da bo »zapisani« domišljajski svet na koncu resnično tako lep, kot si ga je zamislil, pa v otroku spet sproža vrsto novih asociacij. Glede na vse, kar smo povedali o učinkovanju lastne domišljajske kreativnosti, ni dvoma, da bo potem, ko je opravil kreativni postopek poustvarjanja svoje resničnosti, otrok dodatno senzibiliziran za branje tistega literarnega dela, katerega fiktivni svet je bil izvir, kal njegovega domišljajskega sveta.

Ponovno interpretativno branje besedila je sedaj priložnost za polno literarnoestetsko doživetje, polno do te mere, kot jo dopuščata otrokova recepcijska sposobnost in stopnja njegovega bralnega razvoja.

ALES: Ni hud!

TOMAŽ: To bo pa kakšen čisto specialen kamen!

KAMNOŽER: O, res! Boj dragocen od vseh strani pod soncem. Pročudno znamenje... (Se naglo pizgine)

TOMAŽ in ALES: Kaj? Kakšen?

KAMNOŽER (Priloži pesi na usta): Glasba. Poslušaj, nato zapleše kot v navala zli zanosa. Polagoma preterne tudi fanta, tudi ona pleteta. Poje:

Kamen Čude mi je moč,

skrita v nevidih sveta.

On sveti, da raste trava,

da zorijo jabolka.

Zusammenfassung

Die Lage des Schöpfers, des Kreators der neuen Phantasiewelt, der seine Vision in Worte versetzen und somit jene sprachlichen Mittel finden muß, daß die aufgeschriebene Phantasiewelt am Ende wirklich so ist, wie er es dachte, ruft beim Kind eine Reihe von neuen Assoziationen hervor. Als das Kind das kreative Verfahren der Reproduktion seiner Phantasievorstellungen vollzogen hat, wird es zweifelsohne noch zusätzlich fürs Lesen jenes literarischen Werkes sensibilisiert, dessen fiktive Welt die Quelle, der Keim seiner Phantasiewelt war. Eben deswegen ist es außerordentlich wichtig, welche Form von Kreativität der Phantasie in der Schlußphase des Befassens mit dem literarischen Text für die Jugend gewählt wird.

Čudežni kamen

Osebe: KAMNOŽER GURGL, ALEŠ, TOMAŽ

KAMNOŽER (se postavi na glavo, svečano): Jaz sem kamnožer Gurgl iz Granitnega okraja rastočega mesca in devetintrideseti brat mojega brata kamnožerja Mrčmrkvoja. Čarobna rasa Mildra je moja prava teta, najstarejša korenina jukdrasilovega drevesa Hurdivala pa je moja bodoča babica.

ALEŠ: A je to komplicirano! Zakaj pa prebivaš na glavi?

KAMNOŽER (se postavi spet na noge): Tako se pri nas pozdravimo, kadar smo veseli.

ALEŠ: Če to ni hec! Pri nas pa takole (mu da roko in mu jo stresa dolgo in prisrčno). Mene kličejo za Aleša, tisti tip tamle pa je moj brat Tomaž. Ne zameri mu, da te ni prec pritisnil na srce – včasih je tečen ko driska. Daj no, Tomi, ne drži se kot vložena kumara, ne bodi taka klada, no.

TOMAŽ (grozče): Če mi še enkrat rečeš Tomi, te ulijem, da se boš trikrat zavozljal, razumeš?

ALEŠ: Nikoli več, do konca sveta ne, častna roka! Poglej, tak prima kolega! Pa še iz devete dimenzije, a? Kaj ni to nič?

TOMAŽ (godrnja): Ti pa tudi padeš na vsako finto. (Še godrnja, nato le pristopi in se rokuje z Gurglom.)

TOMAŽ: Po kaj si pa prišel?

KAMNOŽER: Opravke imam.

TOMAŽ in ALEŠ: Kakšne?

KAMNOŽER (premišlja, ali bi jima zaupal ali ne; ozre se okrog, pomiga fantoma bliže, vsi trije staknejo glave. Šepetaje, skrivnostno): Poiskati moram Čudežni kamen.

TOMAŽ: Čudežni kamen?

ALEŠ: Pa jasno! Da ga boš požrl, a ne?

KAMNOŽER (ogorčeno plane): Požrl? Jaz? Da bi ti jezik skrepenel za to besedo!

ALEŠ (se brani): Pa saj si kamnožer, sam si rekel! Kdo pa je prej cmokal in se čohal po hrbtu, a?

KAMNOŽER (se umiri): No, ja. Seveda.

Oprosti mi za mojo naglo jezo.

Vznemirjen sem in po tem svetem kamnu

vsa moja duša vroče koprni. (strastno)

Da bi ga našel, skril bi ga v dlani

kot rahel cvet. In čuval bolj

od lastnih ga oči.

ALEŠ: Ni hudir!

TOMAŽ: To bo pa kakšen čisto specialen kamen.

KAMNOŽER: O, res! Bolj dragocen od vseh stvari pod soncem. Prečudno znamenje... (Se naglo prekine).

TOMAŽ in ALEŠ: Kaj? Kakšen?

KAMNOŽER (Položi prst na usta. Glasba. Poslušaj, nato zapeše kot v navdihu ali zanosu. Polagoma pritegne tudi fanta, tudi ona plešeta. Poje.):

Kamen Čudežni je moč,
skrita v nedrjih sveta.

On stori, da raste trava,

da zorijo jabolka,

da pes laja, cvet zajoče,

da vsa vrata se odpro.

On je vrisk in srd in blisk.

Oživlja mrtvo, ubija živo,

on je luč in je tema

v naročju mes'ca srebrnega.

I. UVOD Z MOTIVACIJO

Metoda razgovora

»Danes je zaspan in nezanimiv dan. In dovolj smo se že naučili.

Tudi vi tako mislite – kot jaz?

Kaj če bi se to uro za spremembo malo igrali.

Ali poznate kakšno zanimivo igro?«

Metoda domišljjske igre

Potem se učiteljci posveti:

»Jaz pa vem! Spomnila sem se igre, ki se je še nikoli nismo igrali. Gremo se Igro izmišljanja besed. Boste znali? No, bomo videli.

– Kako pravimo škodljivcem, ki žrejo cvetje?
(cvetožer)

– Kako pravimo živali, ki je slone?
(slonožer)

– In kako pravimo živali, ki žre črve?
(črvožer)

Ne, to je kura.

– In kako bi potemtakem lahko rekli kravi?
(travožer)

– In kako bi rekli živali, ki žre miši?
(mišižer, mačka)

– Kako se reče živali, ki žre avtomobile?
(avtomobiložer)

– Kako se reče živali, ki žre medvede?
(medvedožer)

– Kako se reče živali, ki žre kamne?
(kamnožer)«

Ustvarjanje domišljjske slike

»In zdaj otroci, trdno zaprite oči. Tesno jih stisnite, globoko zadihajte, enkrat, še enkrat – in si predstavljajte kamnožerja.«

In nato polglasno:

»Ali je velik kot omara ali majhen kot črviček, ima velikanska okrogla usta ali rilec, podoben tistemu pri sesalcu za prah, njegova ušesa so velika kot pelerina ali pa ima čisto majhna koničasta ušesca.«

Z besedami igra, igranje signaliziramo odmik od šolskega vsakdanjika, odmik iz sveta vzroka in posledice, kjer je zmeraj prava ena sama resnica in dopuščena ena sama rešitev.

Otroške predloge utemeljeno zavračamo:
Gnilo jajce? Ne, saj niso v otroškem vrtcu.
Med dvema ognjema?
Kaj pa če kdo vrže žogo v steklo?
Gumi twist? Oh, to se vendar igrate vsak odmor.

Učence zainteresiramo za didaktično komunikacijo.

Ponotranjimo aktivnost.

Signaliziramo, da bo ta ura drugačna od siceršnjih šolskih ur.

Igra izhaja iz objektivne stvarnosti, kot jo otroci spoznavajo pri spoznavanju narave in družbe, kajti cvetožer je tudi predmet obravnave pri SND. Toda že v drugem koraku zapeljemo otroke v svet domišljije, saj po principu analogije tvorijo ime za domišljjsko žival.

Da je vsa stvar zares podobna igri, vgradimo še element kura in črvožer, krava ali travožer. Potem pa se počasi približujemo fantazijski domišljjski tvorbi: cvetožer, medvedožer, kamnožer.

Od cvetožera do kamnožerja.

Zaprte oči, globoko vdihovanje – to so elementi, ki spadajo k tehnikam super učenja in prestavljanja v alfa stanja. Ne glede na to, da v tem primeru ne gre ne za prvo ne za drugo, otrokom ne more škoditi, če se z zapiranjem oči ogradijo od okolja in tako zberejo lastno domišljjsko energijo. Globoko dihanje pa predstavlja začetek neke aktivnosti, torej mejo med prejšnjo in sedanjo. Takšno ponotranjanje otroške energije in poglobljanje v domišljjske slike lahko spremlja zelo umirjena glasba. Psihologi trdijo, da je učinek na ta način še boljši.

Domišljjska slika kamnožerja.

METODIČNI POSTOPEK	PSIHOLOGIJA IN LINGVISTIKA
Kombinatorični domišljjski postopek.	Otroci naj imajo potem dovolj časa za oblikovanje domišljjske predstave.
Metoda upovedovanja domišljjske predstave.	»In sedaj mi povejte, kakšen je vaš kamnožer.« (Pet do sedem otrok pripoveduje.)
Domišljjska igra	»Otroci, zamislite si, da bi tak kamnožer prišel v istrsko vas.«
Delo v dvojicah	»In kaj bi bilo, če bi se kamnožerji razmnožili in bi jih bilo toliko, kot je na zemlji mravljič?« »Obrnite se k svojemu sosеду in se z njim posvetujte, kako bi bilo, če bi svet doživel invazijo kamnožerjev. (Dovolimo, da otroci pripovedujejo, dokler imajo kaj povedati.)
Napoved vzgojno-izobraževalnega smotra.	»Otroci, kam greste, kadar se želite prav posebno posladkati? In kam gre kamnožer?« »Nekoč, otroci, je neki kamnožer zares obiskal Zemljo. Pisateljica Alenka Goljevšček to ve. In kako je bilo, je zapisala v dramskem prizoru z naslovom Čudežni kamen.«

II. BRANJE IN LITERARNOESTETSKO DOŽIVETJE

Metoda pripovedovanja	1. Otrokom zgodbo o kamnožerjevem obisku, o tem, kako sta ga sprejela fanta in o tem, kako išče čudežni kamen, najprej pripovedujemo.
------------------------------	---

<p>Domišljajska slika kamnožerja nastane po postopku kombinatorične domišljije, takšnem, ko otrok znane elemente razstavi na njihove konstitutivne dele, da jih potem sestavi v nov predstavniki kompleks. To ni lahko. Po Ch. Bühler dobi otrok zmožnost takšne domišljajske operacije še proti desetemu letu.</p>	
<p>Na tem mestu je zelo važno, da dovolimo vsaj petim otrokom, naj predstavijo svojega kamnožerja. Zelo napak bi bilo namreč, če bi se zadovoljili le z eno domišljajsko sliko, saj bi drugim otrokom na ta način signalizirali, da je samo ta odgovor pravilen, vsi drugi pa so manj pravilni, če ne celo nepravilni.</p>	<p>Kamnožer.</p>
<p>Kamnožer, ki je bil še v prejšnjem koraku le domišljajska figura, v tej fazi že stopi v akcijo. S tem se domišljajska podoba v zavesti utrjuje in postaja, ker smo pač že prestopili v svet otroške igre, realna do te mere, da začne aktivno posegati v življenje na Zemlji.</p>	<p>Kamnožer v akciji.</p>
<p>Na ta način dobi domišljajska slika, ki je do sedaj nekako lebdela v praznem prostoru, stik z realnim svetom. In otroci dobijo možnost, da uporabijo čudežno bitje v dveh funkcijah: – da sporočijo, kaj imajo radi in zato nikakor ne bi želeli, da bi se to spremenilo – da sporočijo, česa ne marajo in si zato želijo, da bi izginilo.</p>	<p>Kamnožer in jaz.</p>
<p>Otrok: slaščičarna = kamnožer : kamnolom.</p>	
<p>Na ta način povežemo domišljajski svet, ki smo ga ustvarili v motivaciji, in tistega, o katerem bomo v nadaljevanju ure brali. Otroci bodo svojo predstavo kamnožerja integrirali v besedilo. Besedilo je treba tudi literarnoteoretično opredeliti. Če tega še nismo storili ob kakšni drugi priliki, otrokom povemo, kaj je dramski prizor. (To je prizor, kjer nič ne piše, kaj je kdo mislil in kaj je kje videl in kako se počuti. V dramskem prizoru je zapisano le, kaj govori in ali to reče jezno, glasno, prijazno...)</p>	<p>Most med motivacijo in literarnim besedilom, lokalizacija besedila.</p>
<p>To storimo zato, ker so otroci v tretjem razredu že v tisti fazi bralnega razvoja, ko je vsa njihova pozornost usmerjena k zgodbi in ko velja njihova ljubezen predvsem literaturi, ki nudi veliko napete akcije. Za to obdobje je značilno preskakovanje »nezanimivih delov«. Temu se izgonemo s tem, da najprej torej potešimo potrebo po zgodbi.</p>	<p>Predstavitvev zgodbe.</p>

<p>Metoda interpretativnega branja</p>	<p>2. Otrokom dramski prizor še preberemo. (glasovna karakterizacija)</p>
<p>Metoda glasnega branja</p>	<p>3. Doživljajska pavza (3–5 sekund)</p>
<p>Metoda neusmerjenega tihega branja.</p>	<p>4. Izjava po doživljajski pavzi: »Kamnožer položi prst na usta. Glasba. Poslušaj, nato zapeše kot v navdihu ali zanosu. Polagoma pritegne tudi fanta. Tudi ona plešeta. Poje.«</p>
<p>Metoda glasnega branja.</p>	<p>5. Individualno tiho branje.</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>6. Glasno branje. Razdelimo vloge, otrokom naložimo, naj skušajo z glasom čim bolj predstaviti literarne osebe.</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>7. Interpretacija besedila. »Katere literarne osebe nastopajo v dramskem prizoru?« »Kje se vse to dogaja?«</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>»Zakaj na Zemlji? Zakaj niste rekli: v šoli, na travniku, na dvorišču?«</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>»In zdaj naj nekdo prebere, kako se kamnožer predstavi! Kaj lahko rečemo o takšnem predstavljanju?« »Kakšna se vam zdijo imena v tem prvem odstavku?«</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>»In tak trd, oglat, robot, nenavaden vtis napravi na nas tudi kamnožer. Ampak ta vtis se hitro popravi. Kje to spoznamo?«</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>»Kamnožer je vesel, ker je srečal Aleša in Tomaža. Torej ima rad otroke! In tisti, ki imajo radi otroke, so vsi dobri in prijazni.«</p>
<p>Metoda šolske interpretacije.</p>	<p>»Po kaj je prišel kamnožer na Zemljo. Kaj pravi? In kakšni so ti opravki?«</p>

<p>Že Šilih je svetoval, kako koristno je, da otroci v obdobju okrog desetega leta ponovno sežejo po literaturi, ki so jo že prebrali. Ob drugem branju so že sposobni del pozornosti usmeriti v registriranje literature v okviru svoje siceršnje recepcijske sposobnosti.</p>	<p>Literarnoestetsko doživetje.</p>
<p>Vtisi sedejo, doživetja se poglobijo.</p>	
<p>Izjava po čustveni pavzi ima v tem primeru funkcijo poetizacije stvarnosti.</p>	<p>Poetizacija stvarnosti.</p>
<p>Gre za otrokov intimni stik z besedilom, ki ga ne smemo motiti z nikakršnimi »nalogami«. Ob tej priliki se otrok opredeljuje do besedila, ga vrednoti, uvršča v svoj kontekst.</p>	<p>Otrok se opredeljuje do besedila.</p>
<p>Na ta način usmerjamo pozornost h glasovni karakterizaciji. Preko te bodo nato otroci lažje rekonstruirali karakterje literarnih oseb.</p>	
<p>Predvidevamo, da bodo otroci (pač zaradi Gurglovega vesoljskega izvora) odgovorili, da se vse skupaj dogaja na Zemlji.</p>	
<p></p>	
<p>Iščemo oznake: grobo, trdo, oglato, robato, nenavadno. Če v prvem poskusu ne gre, vprašajmo, kakšen vtis bi naredilo, če bi bilo Gurglu ime Maja ali Lenka. Ponavljamo imena Gurgl, Mrčmrkoj, raca Mildra, da otroci začutijo trdoto r-jev, ki so v teh imenih nakopičeni.</p>	<p>Kamnožer: karakterizacija.</p>
<p>Otroci v besedilu poiščejo mesto, kjer Gurgl pripoveduje, da se pri njih pozdravljajo stoje na glavi, kadar so veseli.</p>	
<p>Otroci v besedilu poiščejo mesto, kjer kamnožer izjavlja, da ima opravke.</p>	

<p>Metoda glasnega branja.</p>	<p>»So to navadni opravki, so svečani, so takšni, o katerih se samo šepeta in se ne sme glasno govoriti?« »Kakšni so ti opravki?«</p>
	<p>»A, da ga bo požrl?« (Ne.)</p>
<p>Metoda glasnega branja.</p>	<p>Učiteljica povzame na pamet: »Vznemirjen sem in po tem svetem kamnu vsa moja duša vroče koprni. Da bi ga našel, skril bi ga v dlani kot rahel cvet. In čuval bolj od lastnih ga oči.«</p>
<p>Metoda glasnega branja.</p>	<p>Doživljajska pavza.</p>
<p>Metoda glasnega branja.</p>	<p>Izjava po doživljajski pavzi: »To je torej čisto specialen kamen!«</p>
<p>Načelo lastne aktivnosti. Metoda dela s tekstom.</p>	<p>»In zdaj vzemite svinčnik in v berilu podčrtajte, kaj vse lahko napravi čudežni kamen.«</p>
<p>Kamnošter: karkatezacija.</p>	<p>»Kaj je to čudežni kamen? (skrivnost življenja) Kaj pa je skrivnost življenja? - da raste trava - da zorijo jabolka _____ _____ _____ _____ - da pada dež - da sije sonce - da se iz jajčk izvalijo piščančki - da dojenček zajoka - da je mama topla...« _____ _____ _____</p>
	<p>Nato učiteljica povzame – svečano: »Ta kamen je torej skrivnost življenja.«</p>

Vprašanje je zaprto in zato lahko pričakujemo natančno predvidljiv odgovor.

Čudežni kamen.

Uporabimo besede iz besedila.
Tudi na to odločevalno vprašanje je odgovor predvidljiv.

Uporabimo besede iz besedila.
Ponovimo odlomek pesmi – in sicer zato, da v otrocih poglobimo vtis o pomembnosti kamna. Poleg tega se ura v tej točki prelomi, saj iz prozne znanstvene fantastike prehajamo v lirski del – iskanje mojega, tvojega čudežnega kamna.

Otroci podčrtavajo: on stori, da raste trava...
Na noben način sedaj ne smejo glasno brati, kaj so podčrtali, sicer bo vse skupaj podobno preverjanju rezultatov pri matematiki. Na tem mestu zadostuje, da so otroci še enkrat prebrali, kaj vse zmore čudežni kamen.

Moč čudežnega kamna.

Po tem drugem citatu iz pesmi učitelj premolkne, in glede na to, da so otroci ravnokar podčrtovali prav te elemente v pesmi, bodo takoj prepoznali, da učitelj našteva, kaj zmore čudežni kamen in bodo (s pomočjo berila) znali naštevanje nadaljevati.

Učiteljica izstopi iz besedila in našteva, kaj si ona predstavlja, kaj zmore čudežni kamen. Ko bo tako nekaj časa naštevala, bodo otroci ugotovili, za kaj gre in se ji bodo pridružili.

Moj čudežni kamen.

Otrokom razdelimo delovne liste. Na njih so prvi štirje verzi iz sklepe pesmi Alenke Goljevšček. Potem pustimo kakšnih 6, 7 vrstic, da bodo otroci lahko zapisali, kaj je zanje skrivnost življenja. Na koncu prve štiri verze ponovimo, tako da dobijo funkcijo refrena. Ko bodo otroci pesmi brali, naj berejo vso pesem – rezultat bo presenečenje za učitelja in zanje same.

Otroci pišejo pesem.

O »CUKRČKIH«

Tema spolne zlorabe v nemški mladinski književnosti*

»Kajoli z. da naprej spregovorim o seksualnih premetstkih. In so me spremljali mi ti otroci tega članka.

knjige ob prvem trenutku ne vidim v tih čudežih... vedel sem, kaj pomeni spolna zloraba. Lastne bralne izkušnje mi pomagajo.

»Vsi tisti knjigoljubi, ki so se v mladinski književnosti spoprijeli s tem, so se spoprijeli s spolno zlorabo. Knjige imajo v nekakšnem primeru funkcijo, ki jih lahko opozorijo, lahko pa nudijo precejšnjo prepričujočo, senzitivizirajo, pojačajo, razkrajajo, rebočijo, anticipirajo, razbijejo, odpravljajo, tabujajo, spodbujajo, kaznujejo. Funkcije književnosti pa ne povedo le ničesar o dejanski obliki teže. To sem le vedno vemo zelo malo. Na voljo nam je le malo empiričnih raziskav. Še vedno se zdrži misliti, da obstaja kakšna knjiga, je za otroke primerne in kakšna manj primerne. Dejanski recipientom te knjige (tj. otrokom sem), je bilo dosti posvečene pozornosti. S tega stališča je problematično govoriti o ucinkevanju otroške in mladinske književnosti.

Se vsaka stvar, ki se dogaja, je, če je spolna zloraba v otroški in mladinski književnosti. Vsi, kar je naju ni in nekem grozovnem potrođu, so tiste denke, ki kriče, recivajo otroških knjig na tlemo. Torej ne morem poseči po nobeni predhodnem delu. Moj namen je predstaviti nekaj knjig in pokazati, kako je spolna nasilje literarno obdelano/predstavljeno. In tem ne gre za vrednotenje le književnosti v smislu »sporočljivosti« oz. »sporočljivosti«. To je naloga drugih.

Otroške knjige bi naj imeli v opekli pogledu, ne svet in to je lahko začetek književnosti in spolne zlorabe.

»Skratka je, da obstajajo poslatva v zakon prednja počasi. O tem, da v družini prihaja tudi do spolnega nasilja nad hčerko, se ne govorita (...). V dečki zavezi spolno nasilje v družini ne obstaja. Obe niso storilci, ampak žrtvici. To pri dečkih ne pomenjuje le zaupanja in spretnosti, ampak tudi šok, občutke krivde in popolno nemoč, če se potem dejansko kaj zgodi.«

* Referat je bil v okviru dnevnih mladinske književnosti (mednarodnega srečanja mladih) v poslatstvu, ki ga organizira avstrijska mladinska revija Perplex (maja 1992) pod vodstvom Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Z izrazom »nemški« tukaj označujemo součvrstnost vseh nemško govorečih dežel.
Kavemann, Barbara/Lohsteter, Ingrid: Väter als Täter, Sexuelle Gewalt gegen Kinder in Reimke/Hamburg 1984, str. 7