

Metka Kordigel

Maribor

AKTIVNI USTVARJALNI POSTOPEK V SKLEPNI FAZI ŠOLSKEGA UKVARJANJA Z MLADINSKIM LITERARNIM BESEDILOM

“Otroška ustvarjalnost je lahko eden izmed načinov, kako otroka uvajamo v umetnost, ne le kot njenega ustvarjalca, ampak kot aktivnega bralca. V tem primeru ustvarjalnost učencev ni sama sebi namen, ampak dobiva recipročni pomen: služi namreč vzgoji za umetnost. V tem smislu postavljeno usposabljanje učencev za “umetniško izražanje” ni več izolirana naloga... ampak je v funkciji razvijanja smisla za doživljanje umetnosti.”¹

Tako ugotavlja Vladimir Milarič, avtor metodičnega priročnika Interpretacija dečje pesme, kjer deli, zvest svojemu načelu, šolsko ukvarjanje z literarnim besedilom na devet faz. Osmo izmed njih je namenjena ustvarjalnosti učencev in deveta ponovnemu branju mladinskega literarnega besedila.

Za kaj pravzaprav gre?

Gre za preseganje tradicionalne metode poučevanja književnosti², ki je bila usmerjena izključno v naloge, ki jih sodobne literarne didaktike sicer ne zavračajo, a vendarle menijo, da je tako ukvarjanje s književnostjo nepopolno.

Tradicionalna metoda namreč gradi na dveh predpostavkah:

1. Da bodo učenci z učenjem o klasičnih delih svetovne in domače književnosti dobili nepogrešljivo znanje o literaturi, ki jim bo omogočilo, da bodo lahko kasneje literaturo brali sami, in

2. da je učiteljeva interpretacija literarnega dela, njegov izbor kvalitetne literature in njegovo neprestano opozarjanje na to, “kaj je v literarnem delu lepo”, zagotovilo za to, da bodo otroci knjige in literaturo vzljubili.

Toda, zagotavlja Milarič, tradicionalna metoda je popolnoma zanemarjala negovanje občutljivosti za literaturo in spodbujanje otroške domišljije. Negovanje teh dveh komponent bralne kulture je bilo namreč prepuščeno učinkovanju knjige same.

To pa ne more biti dovolj, saj ni dvoma, da je treba prav senzibilizaciji otroka in negovanju njegove domišljijske aktivnosti posvetiti opazen del didaktičnih aktivnosti, kadar v šoli beremo mladinsko književnost.

Pravzaprav je tako pomanjkanje zanimanja za senzibiliziranje otrok in za njihovo domišljijsko kreativnost pri tradicionalnih sistemih poučevanja književnosti do neke mere logično³, glede na to:

- da je bilo njihovo ukvarjanje s književnostjo izrazito racionalno,

¹ Milarič V.: *Dečje jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad 1969. Str. 14.

² Ibid, str. 41-44.

³ Ibid, str. 44.

- da je bilo v njihovem ukvarjanju s književnostjo veliko poenostavljanja, saj so praviloma opazali le spoznavno komponento literarnega dela.

- Glede na to, da so se ukvarjali pretežno s klasiko, tradicionalni modeli niso mogli računati na literarnoestetsko doživetje pri pouku, saj so bila besedila, ki so jih uporabljali, daleč nad recepcijskimi zmožnostmi otrok in izven dosega njihovega bralnega razvoja.

Toda nesporno je, da brez pravega doživetja literarnega dela samo na osnovi v bistvu nerazumljivih razlag o tem, zakaj je neko literarno berilo lepo in kaj imenitnega nam je pisatelj želel v njem povedati, ljubezni do literature ni mogoče privzgojiti. Na ta način je največ, kar lahko dosežemo, neke vrste strah pred literaturo in spoštovanje do nje.

In prav zato temelji komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti, ki ga skušamo v zadnjem času uvesti v šolsko prakso, na literarnoestetskem doživetju mladinske literature. Tiste, ki sicer strogo ustreza kriteriju literarne kvalitete, a hkrati upošteva tudi primernost literature glede na otrokovo recepcijsko sposobnost, na njegov spoznavni, emocionalni, socialni in jezikovni razvoj, skratka, glede na njegov bralni razvoj.

Ker je primarna naloga šolskega ukvarjanja z mladinsko književnostjo prav literarnoestetsko doživetje, postane seveda osrednje vprašanje učiteljeve priprave na pouk prav: kako tako čim popolnejše doživetje pripravi. Odgovor nanj pa je (poleg opozarjanja na nekatere pomembne, a prezrte konstitutivne elemente literarnega dela v fazi zaznavanja) prav v:

- senzibiliziranju otrok na recepcijo literature in v
- spodbujanju otrokove domišljijske kreativnosti.

Načelno sicer drži, da je senzibiliziranju otrok za branje literature posvečen prvi del učne ure, vendar je treba reči, da z metodičnimi postopki, kot jih uporabljamo pri motivaciji, ne izrabimo vseh možnosti za senzibiliziranje otrok. Nesporno je namreč, da lastna literarna kreativnost izjemno spodbuja otrokovo občutljivost in dovtetnost za recepcijo literature.

In s tem se krog sklenc. Zadnja faza šolskega ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom, ki je posvečena otrokovi domišljijski kreativnosti, ni le nepomembno brezciljno igrakanje, ki naj otroku posreduje prijetni občutek, da se je z literaturo in domišljijo mogoče igrati (kar ne-nazadnje sploh ni zanemarljivo, saj predstavlja dolgoročno motivacijo za branje literature), ampak dobi v okviru celotnega literarnodidaktičnega modela konkretno funkcijo. Če "spodbuja lastna literarna kreativnost otrokovo občutljivost za literaturo sploh" potem seveda velja tudi, da otrokova domišljajska aktivnost na neki določen domišljijski input, na neko določeno (v konkretnem literarnem besedilu obdelano temo, problem, pojav) povečuje otrokovo senzibilnost za prav to, konkretno literarno besedilo. To pa seveda pomeni, da je treba videti zadnjo, tretjo fazo ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom v funkciji priprave otroka na popolnejše literarnoestetsko doživetje in da njene umeščenosti pred poslednji stik z besedilom ni mogoče prezreti ali opustiti.

Na tem mestu se seveda postavlja vprašanje, kaj pravzaprav pomeni ta "povečana občutljivost za literaturo".

Zdi se, da gre preprosto za efekt, ki ga srečujemo tudi sicer v življenju, za pojav, ko nas stvari, ki smo vanje vpleteni, pač bolj pretresejo kot one, ki so popolnoma izven nas. Res je sicer, da smo kot bralec, recipient z literarnim delom, ki ga beremo/poslušamo, povezani že kot člen v komunikacijski verigi. Toda naša občutljivost za besedilo in njegove konstitutivne elemente se brez dvoma poveča, če se komunikacijska situacija obrne in če kdaj zasedemo mesto tistega, ki je sicer na drugi strani te verige. In tako kot lahko to, kar nam pripoveduje sogovorec, veliko bolje razumemo, če se skušamo v njegov položaj vživeti, se zdi, da se poveča razumevanje za sporočilo pisnega fikcionalnega pripovedovanja, če se kdaj tudi sami postavimo v vlogo avtorja takšnega pisnega fikcionalnega pripovedovanja.

Vladimir Milarić je takole razmišljal o relaciji: otrok kot recipient literarnega besedila v nasprotju s položajem otroka v funkciji avtorja, kreatorja fiktivnega sveta.⁴

OTROK - RECIPIENT LITERARNEGA BESEDILA

OTROK V POLOŽAJU AVTORJA BESEDILA

O B Č U T L J I V O S T

Občutljivost se povečuje
preko identifikacije z
usodo glavne literarne osebe.

Otroka zanimajo v prvi
vrsti dogodki in to, kar
literarne osebe počno.

Jezikovna komponenta
literarnega dela jih
ne zanima.

Občutljivost učencev se
aktivira v aktu izražanja
njihovih hotenj.

Ko piše o dogodkih in
osebah, ki v njih sodeluje-
jo, se mora otrok
aktivirati tudi emocio-
nalno, saj ustvarja
"svoj svet".

Pri tem pa mora poi-
skati ustrezne jezikovne
rešitve, da bi lahko
upovedil svoje predstave,
s čimer se spodbuja
tudi otrokova občutljivost
za jezikovno izražanje.

D O M I Š L J I J A

Domišljijски literarni svet
daje možnost za sodelovanje.
Učenec lahko postane soudele-
ženec tega sveta.

V otroški ustvarjalnosti
domišljijo vodi otrok sam.

U M E T N O S T N I J E Z I K

Jezik literarnega dela je
dovršena oblika. Njegova
sugestivnost otroka doseže
ali pa ga ne doseže.

Otrok sam ustvarja neke
vrste "umetnostni jezik".
Kot ustvarjalec se znajde v
posebnem miselno - čustvenem
položaju in v njem ustvarja
jezik svojega sestavka.

⁴ Ibid, str. 46-47.

Pri pouku literature ponavadi učitelj pojasnjuje pisateljev kreativni umetniški postopek. Ta razlaga obsega samo nekatere elemente ustvarjalnega postopka, v glavnem tiste, ki zadevajo tehnični postopek (izbor besed, predelave, objave...) Toda to so elementi racionalnega postopka, ustvarjalni postopek pa obsega še domišljijo, senzibilnost, osebno prepričanje - in druge komponente, ki o njih ni mogoče "predavati".

Če učenca "postavimo" v ustvarjalno situacijo, mora sam prehoditi vse faze ustvarjalnega postopka. Res je sicer, da se vsega, kar ob tem počne, ne zaveda. Toda že samo dejstvo, da vse to preživlja, daje slutiti, kako otrok "čuti", kaj se skriva za "ustvarjalnim postopkom". Tu mislimo v prvi vrsti na delež domišljije in na čustveno stanje ustvarjalca ob t. i. ustvarjalnem aktu.

S P O R O Č I L O

Sporočilo literarnega dela je eden izmed njegovih konstitutivnih delov.

Otroci, so za takšna sporočila, posebno, če gre za t. i. moralistično literaturo (in nauk v njej) izredno dojemljivi.

V položaju ustvarjalca pa otrok oblikuje sporočilo sam. To počne sicer nezavedno, a vendarle počne. Pogosto so otroška sporočila oblikovana po obrazcih, kakršne so se naučili od odraslih, lahko pa otrok oblikuje tudi svoje, specifično otroško sporočilo. To spontano otroško sporočilo je za nas odrasle izjemno pomembno, saj v polni meri reflektira otrokov odnos do sveta in način, kako ga doživlja.

P S I H O L O G I J A L I T E R A R N I H O S E B

Literarno besedilo predstavlja tudi psihološka stanja literarnih oseb, vendar se otroci zanje praviloma ne zanimajo. Otroci so

Ob kreativnem ustvarjalnem postopku mora otrok razmišljati tudi o tem, kaj mislijo in čutijo osebe, o katerih piše. Vendar je

preveč zaposleni z zunanjim dogajanjem. "Notranje življenje" literarne osebe lahko učenci opazijo le, če jih učitelj nanj opozori.

treba temu posvetiti posebne funkcionalne vaje, saj otroci ob svojem primarnem zanimanju za zunanje dogodke do motivacije svoje posebej "literarne" osebe ne bodo našli.

Toda če otroka pravilno usmerjamo, bo mišljenje in čustvovanje svojih oseb slikal tako, da bo upovedoval svoje mišljenje in svoja čustva.

V luči tako osvetljene relacije lahko torej povzamemo, da gre pri recepciji literature in otrokovi domišljjski kreativnosti v bistvu za recipročna procesa, ki sta med seboj neločljivo povezana. A ne le to. Milaričevo razmišljanje namreč dokazuje, da sta branje in domišljjska produkcija druga od druge odvisni, to pa pomeni, da je mogoče preko prve vplivati na drugo. In seveda obratno.

1. KAJ TOREJ V KOMUNIKACIJSKEM MODELU PROUČEVANJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI OD OTROKOVE DOMIŠLJJSKE AKTIVNOSTI V SKLEPNEM DELU UČNE URE RESNIČNO PRIČAKUJEMO?

1. Da otroci občutijo vzdušje, razpoloženje, ki je podobno / analogno tistemu v pesmi.
2. Domišljjski trening.
3. Povečevanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela.
4. Preseganje otrokove siceršnje, s stopnjo bralnega razvoj determinirane fiksiranosti na zgodbo.
5. "Refleksijo" o literarnoestetskem doživetju.

1.1. Razpoloženje, analogno tistemu v berilu

Domišljjska aktivnost je (pred)zadnja faza v šolskem ukvarjanju s književnostjo. Umeščena je za fazo interpretacije literarnega besedila in pred njegovim ponovnim branjem. Temu sledi učiteljevo navodilo, ki predstavlja le kratko formuliran domišljjski kažipot, ki naj otroško kreativnost (do neke mere) usmerja.

Ko domišljjsko aktivnost zastavimo, so otroci torej še zmeraj v procesu recepcije literarnega besedila - in potemtakem njegov del. To pa pomeni, da se domišljjska aktivnost ne začne v trenutku, ko jo je učitelj kot fazo učne ure načrtoval, ampak da traja še ves čas recepcije literature.

Otrok je ob branju literature (če nam je uspelo, da smo iz njega napravili aktivnega recipienta) moral slediti avtorjevi ustvarjalni domišljji. Predstavljal si je dogajalni prostor, predstavljal si je literarne osebe. Okrog dokaj redkih besedilnih indicov je moral nanizati vrsto svojih lastnih spominskih slik, da je lahko sestavil sliko kraja, kjer se zgodba literarnega dela dogaja. Iz relativno skopega opisa zunanosti literarne osebe (mladinska književnost namreč praviloma opušta "dolgovezne opise", ki bi bralca v fazi velikega navdušenja za zgodbo tako v glavnem dolgočasili) si mora ustvariti sliko dobrih in slabih literarnih oseb. In še prav posebno se mora aktivirati njegova domišljja ob zunanji podobi tiste literarne osebe, ki ga pritegne do te mere, da se z njo identificira. Le tako lahko namreč pride do eidetskega vživljanja v literarno delo, vživljanja do take mere, da bralec pozabi na mejo med sabo (in svojim svetom) in identifikacijsko figuro (in njenim svetom).

Iz te točke torej izhajamo v fazi domišljjske aktivnosti. Meje literarnega sveta se zdaj razmaknejo in razširijo - otrokova domišljija preseže avtorjevo domišljijo in ustvari SVOJ DOMIŠLJIJSKI SVET. Svet, ki je urejen po otrokovih merilih, po njegovih željah, svet, v katerem je mogoče upovediti svoj odnos do stvarnosti, realne in literarne, svet, kjer so otroške želje zakon in zahteve onih drugih le zanemarljiva ovira, ki jo je mogoče s kakšno priročno uredbo (npr. čarovnijo, izjemno močjo ali iznajdljivostjo) mimogrede odpraviti. Svet, kjer vlada subjektivna miselna shema njegovega avtorja, skratka svet, kakršnega bi najbrž ustvaril avtor, če bi živel otrokovo življenje.

Vse to pa predstavlja podoživetje ustvarjalnega postopka upovedovanja stvarnosti, želja, strahov, predstav, postopka kot ga je opravil tudi avtor literarnega besedila. In to doživetje ustvarjalnega postopka povzroča, da se otrok ob pisanju prestavi v razpoloženje, ki je v veliki meri analogno / identično z razpoloženjem avtorja oz. z razpoloženjem v otroški pesmi / prozi. V takšnem razpoloženju pa je otrok idealen sogovornik v komunikacijski verigi avtor - besedilo - bralec, v takšnem razpoloženju je namreč še najbližje avtorjevi predstavi intendiranega bralca, njegovi abstrakciji bralčevega načina dojemanja in čustvovanja, skratka fikciji avtorjevega sogovornika v fazi ustvarjanja literarne umetnine.

1.2. Trening domišljjske sposobnosti

Ni dvoma, da si je avtor v komunikacijski situaciji ustvarjanja otroškega literarnega besedila zamišljal živahnega, radoživega, radovednega in igrivega otroka, takšnega, ki vtika svoj nos tja, kjer je treba, in še raje tja, kamor ni treba, otroka, ki tesne uredbe sveta odraslih odrine s predrznim skokom v svet kreativne, v domišljijo potopljene otroške igre.

Brez dvoma je takšen otrok predvideni sogovorec v dialogu avtor : bralec, le takšnemu otroku je namenjeno besedilo in le takšen otrok lahko konstituira pomen, ki je kolikor toliko blizu avtorjevi intenci. Ali drugače: Le otrok, ki premore razvito in bujno domišljijo razpolaga z istim kodom, ki ga je uporabil avtor, da je oblikoval svoje sporočilo v obliki pisnega fikcionalnega pripovedovanja. In prekrivanje kodov je, znano, osnovni pogoj za sporazumevanje med govorcem in adresatom.

Toda, ali imajo vsi otroci to bujno domišljijo? Ali jim je drznost miselnih preskokov dana, kot jim je dan vid ali sluh?

Zdi se, da je verjetno res tako. Da imajo vsi otroci sposobnost domišljjskega spreminjanja realnosti v najčudovitejše oblike in forme. Vsi otroci so napolnjeni z nekakšnim velikim hrepenenjem, ki je usmerjeno v pričakovanje nečesa čudovitega in vsak otrok si zna napraviti *to čudovito* kar tukaj in zdaj.

Domišljjska transformacija stvarnosti je darilo, ki ga je narava dala prav vsakemu otroku zato, da bi ohranil svoj jaz in da bi se lažje socializiral. Otroška igra je sredstvo, s katerim otrok vsaj za trenutek prilagodi svet sebi, svojim željam in potrebam, da bi na ta način "o pravem" svetu premislil in ga na koncu razumel.

Toda kot veliko naravnih darov uničuje sodobna civilizacija tudi človekovo danost domišljjske transformacije stvarnosti. Masovna industrija in tržno naravnana brezobzirnost velikih koncernov bruhata na trg gore novih in novih igrač.

Te pa komajda zahtevajo otrokovo domišljjsko udeležbo, njegovo kreativnost in ustvarjalnost. Pravzaprav bi bilo mogoče trditi, da mnoge igrače, s katerimi so prenatrpane sodobne otroške sobe, ustvarjalno domišljjsko udeležbo pri otroški igri blokirajo. Ali kot je lepše povedal Michael Ende:

"In potem se je dogajalo še nekaj, česar Momo ni precej razumela. Pričelo se je šele nedavno. Vedno česče se je dogajalo, da so otroci prinašali s seboj vsakovrstne igrače, ki se z njimi niso mogli zares igrati, na primer: na daljavo upravljan tank, ki si ga lahko vodil naokrog, sicer pa ni bil za nobeno rabo, ali vesoljsko raketo, ki je

pritrjena na drogu vršala v krogu, drugače pa nisi imel z njo kaj početi, ali pa majhen robot, ki se je žarečih oči opotekal in obračal glavo, za kaj drugega pa ni bil uporaben.

To so bile seve hudo drage igrače, kakršnih njeni prijatelji niso nikoli imeli, Momo sama pa še celo ne. Predvsem so bile te stvari prav do zadnje podrobnosti tako dovršene, da si ti ni bilo treba pri njih prav nič predstavljati. Zato so otroci pogosto posedali tu ure in ure in napeto, a vendar dolgočaseno gledali takšno stvar, ki je brnela okoli, se majala ali vršala v krogu, sami pa se niso prav ničesar domislili. Zato so se nazadnje spet vračali k svojim starim igram, ki zanje niso rabili več kot nekaj škatel, raztrgan namizni prt, krtino ali prgišče kamenčkov.* Pri tem so si pa lahko predstavljali vsemogoče.”⁵

Če je sposobnost domišljjske transformacije stvarnosti in urejanja novih svetov otrokom torej imanentna, je vendarle mogoče, da jo sodobna civilizacija s svojo urejenostjo uniči. Tako, da jo uspava, jo hromi in zato sistematično zmanjšuje.

A ne le s skrbno izbranimi “popolnimi” igračami. Kot te, uničujejo sposobnost imaginacije tudi popolne informacije, kot jih možganom dostavljata film in televizija. Informacije, ki jih je treba le še konzumirati in ki ne terjajo nikakršnega lastnega domišljjskega naprežanja.

V nasprotju s tem pa branje literature vendarle terja domišljjsko atktivnost (saj si brez lastne domišljjske udeležbe ni mogoče sestaviti eidetske predstave o dogajalnem prostoru in literarnih osebah v njem). To pa potemtakem pomeni, da človek (otrok) z zakrnelo domišljijo, človek, ki ne zna prestopiti meje danega, ker tega pač tudi sicer v življenju ne počne, ni sposoben (ali pa je le omejeno sposoben), da si na podlagi relativno skopih besedilnih indicov sestavi polno eidetsko predstavo. Otrok z zakrnelo domišljijo ne more sestaviti literarnega sveta, ki bi lahko konkuriral barvni bujnosti instant domišljjskih podob, ki ga z njimi (brez truda) televizija masovno preplavlja.

In zato je treba **domišljijo trenirati!**

Sposobnost domišljjske transformacije stvarnosti in imaginarnega preseganja le-te namreč ne dobimo od narave v izdelani obliki. Tako kot večine reči se je mora otrok še postopoma naučiti.

Nemška psihologinja Charlotte Bühler⁶ je ta postopek zelo natančno raziskala in ugotovila, da gre proces domišljjske spretnosti od t. i. analogne do t. i. kombinatorične domišljije.

Vse to je raziskovala na podlagi otrokove recepcije ljudske pravljice. Izhajala je iz teze, da so literarne osebe, ki jih najdemo izključno v pravljicah, oblikovane tako, kot otroku v fazi njegovega bralnega razvoja optimalno ustrezajo. Če bi namreč nek pravljичni domišljjski objekt presegal otrokovo *domišljjsko sposobnost*, bi otroci tako pravljico gotovo zavrnili. (Rekli bi preprosto, da ni lepa). Če izpeljujemo logično, to potemtakem pomeni, da lahko po tem, kakršne so domišljjske literarne osebe v pravljici, ki jo ima otrok trenutno najraje, sklepamo, kakšna je njegova domišljjska sposobnost.

S psihološkega vidika lahko razdelimo pravljичne figure na dve skupini⁸:

- na tiste, ki so nastale po procesu analogije in ki so zato po vedenju in zunanosti močno podobne ljudem, le da so njihove lastnosti proporcionalno nekoliko spremenjene (čarovnice so grše kot najgrša ženska, ki jo je otrok kdaj srečal, in zelo, zelo hudobne. vile pa so po zunanosti kot ljudje, le da so veliko lepše in znajo čarati. Velikani so večji, kot največji otrokovi znanci in palčki so le pomanjšani starčki z bradami in rdečimi pokrivali.)

⁵ Ende M.: *Momo*. Ljubljana 1987. Str. 72.

⁶ Bühler C.: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München 1962.

⁷ Termin domišljjska sposobnost uvajamo kot analogijo na bralno / recepcijsko sposobnost.

⁸ Bühler C.: *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. München 1961.

- in na tiste, ki nastanejo s procesom kombiniranja. V tem primeru gre za novotvorbe, ki nastanejo z domišljjsko združitvijo dveh ali več živih bitij.

O kombinatorični domišljiji je več razmišljal K. Groos. Po njegovi teoriji⁹ ima kombinatorična domišljija tri stopnje:

1. Proporcionalni premiki,
2. izvzemanje posamezne lastnosti iz obstoječega koncepta in prenašanje le-te na kak drugi kompleks,
3. združevanje večjih predstavnih kompleksov, ki jih v realnosti ni ali so tam drugače povezani.

Na podlagi takšne sistematizacije domišljjske sposobnosti, na podlagi poznavanja otroške literature in fantazijskih oseb, ki v njej nastopajo, in na podlagi poznavanja bralnega razvoja (torej tega, kdaj je otrok "zrel" za ta ali oni tip literature) je seveda mogoče sklepati tudi, kdaj, v kateri starosti, doseže otrok katero izmed faz svojega domišljjskega razvoja.

In tako moramo že pri najbežnejšem premisleku ugotoviti, da imajo majhni otroci v fazi intuitivne inteligence (torej pred sedmim, osmim letom) le sposobnost t. i. analogne domišljije in da je mogoče pričakovati sposobnost kombinatorične domišljije šele v fazi konkretnih, logičnih intelektualnih operacij. (In tu je seveda vzrok, zakaj si lahko že petletni otroci zamislijo zmaja - ki je pač takšen kot kušcar, npr. martinček, le da le veliko večji in da ima nekoliko daljše sprednje noge, in zakaj je Andersenova Mala morska deklica lahko vseh šele desetletnim otrokom.)¹⁰

Domišljija je torej človekova sposobnost, ki jo je nedvomno mogoče stopnjevati in razvijati. Toda če to drži, potem mora veljati tudi obratna pot: domišljijo je po tej logiki mogoče tudi zanemariti, je ne negovati, dovoliti, da se zaradi ne-rabe ne razvije, ali da preprosto zakrni.

In drugače: domišljijo je mogoče tudi negovati, uporabljati, jo potemtakem trenirati.

K temu pa je usmerjena domišljjska aktivnost kot zadnja faza ukvarjanja z besedilom v komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti.

1.3. Povečanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela

Veda o mladem bralcu nas uči, da otroci nekako ob vstopu v fazo logičnih intelektualnih operacij izgubijo svoj čut za jezikovno komponento literarnega besedila. V večini študij o otrokovem bralnem razvoju lahko beremo, kako dojemajo majhni otroci literaturo kot sozvočje "vsebine in oblike" in kako dojemajo dojenčki in otroci v predjezikovni fazi svojega razvoja literaturo le kot slap harmoničnih zvokov, kot mikavnost ritma in rime, in kako besede v tej fazi ne služijo temu, da bi prenašale pomen ampak so tu le za to, da ustvarjajo ritem in melodijo.

Po tem, ko otrok odkrije, da imajo besede pomene, ki služijo temu, da si lahko z njimi prikljče v spomin stvari, ki so trenutno izven dosega njegovega pogleda, takrat dobi recepcija literature novo dimenzijo. Pesmica (v tej fazi gre resnično v večini primerov za recepcijo poezije) postane naenkrat dvakrat zanimiva. Ne le, da je to zabavna igra z zvoki, ki so posebno umetelno ritmično prepleteni in ki se na nekaterih mestih igrivo "držijo za roke", ta jezikovna igrlica ima tudi pomen. V njej se dogajajo zanimive reči - tako na primer neki deček noče jesti in drugi težko čaka svojega očka, da mu bo prinesel bonbone. V nekaterih pesmicah je mogoče srečati muce, v nekaterih celo vlak.

- Toda, ne glede na to, da otrok odkrije zgodbo, ostaja nezmanjšano njegovo navdušenje nad zvočno igro, ki jo ustvarjajo nosilke pomena - besede. Otroci se radi

⁹ Groos K.: *Das Seelenleben des Kindes*. Berlin 1923.

¹⁰ Seveda bi o domišljjski sposobnosti veljalo razmišljati tudi v luči njene odvisnosti od domišljjskih predstavnih kompleksov, ki jih lahko otrok vidi na televiziji.

in često spontano učijo pesmic na pamet. Recitiranje poezije je v tej dobi dejanje, analogno petju, kjer pomen besedila, zgodbo, zaznavamo v neprimerno manjši meri kot melodijo.

In kako je po tolikem času tako intenzivnega zaznavanja zvočne plasti literature, jezikovnega sloga po prehodu iz predoperativne v operativno fazo mogoče, da postanejo otroci naenkrat neobčutljivi za "obliko" literarnega dela, da naenkrat ugotovijo, kako je poezija brez veze, da so slepi in gluhi za vse drugo, kar ni (kar se da napeta) zgodba? Kam vendar tako nenadoma izgine otrokov tako intenzivno izraženi čut za lepoto jezika?

Rekli bi, da se verjetno ni mogel kar tako izgubiti, izpuhteti. Toda otrokova intenzivna težnja po spoznavanju in osvajanju okolice (sveta) je v fazi konkretnih intelektualnih operacij tako močna, da preglaši vse ostalo. Naenkrat je pomembno le, kako obvladati svet. Za to pa ga je najprej treba spoznati. Želja po znanju, vedenju je v tej fazi nenasitna - vprašanje je le, kdo jo bo potešil - lahko je to pustolovska literatura, lahko mikavno sestavljen šolski program, če pa odrasli ne bodo znali ponuditi ne prvega ne drugega, bodo to nalogo brez težav opravili televizija, strip in ulica.

V primeru, da bomo odrasli znali ponuditi pravo literaturo, je treba biti pripravljen na to, da bodo otroci resnično hlastali le za zgodbo, da bodo izpustili vse "dolgovezne opise" in da bodo, kadar jih bomo skušali z njimi vendarle osrečiti v fazi interpretativnega branja, ves čas samo čakali, kako se bo zgodba nadaljevala in končala.

Tako ob prvem stiku z besedilom. Toda ob drugem branju, ko je otrokova radovednost že potešena, ko ni več nestrpen, ko osredotočenost na zgodbo že nekoliko popusti, takrat je priložnost, da nanj delujeta tudi jezikovna in etična komponenta literarnega dela, da deluje literatura v vsem bogastvu svoje strukturalne razvejanosti.

Otroci torej niso slepi in gluhi za lepoto jezikovnega sloga, le zakonitosti z njihovim bralnim razvojem pogojene recepcije je treba upoštevati. Prvi stik z besedilom je posvečen zgodbi, to je zakon. Kasneje lahko usmerimo pozornost tudi drugim, če želimo.

Aktivni ustvarjalni postopek v sklepni fazi ukvarjanja z mladinskim literarnim besedilom služi tudi temu, da otroci začutijo, kako je prav jezik sredstvo, material, s katerim je mogoče upovediti neko realno, realni podobno ali povsem fantazijsko situacijo. Če otroka postavimo v funkcijo avtorja (in predvsem če ga nanjo tudi ustrezno pripravimo) bo intuitivno ugotovil, kako upovedovanje svetov, upovedovanje domišljije, tega, kar misli in čuti, ni enostavna zadeva. Kako včasih ni besed, ki bi izražale natanko to, kar bi rad povedal, in da je pogosto jezikovne rešitve treba iskati dolgo časa. Zgodi se tudi, da jih ne najde in da to, kar je zapisal, z jezikom izpovedal, ni čisto tisto, kar je imel v mislih. Na ta način postanejo ob lastni kreativnosti za otroka zanimive tudi avtorjeve jezikovne rešitve, literarni svet in literarna umetnina pa dojemljivejša tudi z estetske plati.

1.4. Preseganje otrokove fiksacije na zunanje dogajanje - opazanje motivacije za ravnanje literarnih oseb

Pri opazanju motivacije za ravnanje literarnih oseb in pri opazanju njihovega čustvovanja gre za čisto drugačno izhodišče kot pri zaznavanju estetske komponente literarnega dela.

V gornjem razdelku smo rekli, da je otrokov naravni čut za harmonijo zvočnega sloga z zanimanjem izključno za zgodbo samo prekrit, preglašen, a da še vedno je.

Sposobnosti dojemanja kompliciranih kombinacij in povezav različnih domišljjskih in realnih danosti pa majhni otroci preprosto nimajo. V fazi intuitivne inteligence so sposobni le zelo omejenega (in na neposredno danost vezanega) logičnega mišljenja, zato ni mogoče, da bi si lahko zamišljali in razumeli nekaj tako težkega, kot je motivacija za ravnanje (fiktivnih, izmišljenih, torej ne-realnih) literarnih oseb.

Vzročno - posledična razmerja so otroku v predoperativnem obdobju jasna le, če

so vezana na evidentno pojavno obliko, saj je otrok komajda sposoben misliti na karkoli, kar ni tukaj in zdaj.

In zato so otrokovo najljubše čtivo v predšolski dobi prav pravljice, saj te optimalno ustrezajo stopnji njegovega dojemanja - ne ponujajo nikakršne umetelne notranje zgradbe, ki bi bila posledica popisovanja čustvenega, moralnega in socialnega razvoja glavne literarne osebe, ampak namesto tega nizajo domišljijske slike - lepo po vrsti v kronološkem zaporedju. Bralec / poslušalec se lahko osredotoči le na dogodek, o katerem trenutno teče beseda, na vse, kar se je zgodilo poprej in kar se še utegne zgoditi, ne misli, niti ne more misliti, saj ga izjemnost, zanimivost sedanjega dogodka miselno in čustveno popolnoma okupirata.

V tej popolni okupaciji z zunanjo pojavnostjo in v tej nezmožnosti, da bi mislil na karkoli drugega in da bi opazil karkoli drugega, velja iskati tudi razlog, da se vsaka misel v pravljici razvije v nazorno sliko:

Da bi poslušalci lažje sledili, pripovedovalec ne reče: "Da bi volk kozličke prelisičil, si je izmislil zvijačo", ampak preprosto naniza podobe, kako volk pomoči taco v moko in kaj se zgodi potem.

O namerah pravljica nikoli ne pripoveduje, nikoli ničesar ne izvemo o tem, ali in kaj so osebe mislile, preden so se česa lotile, vsa pravljicična pozornost je usmerjena le k njihovim dejanjem.

Tudi emocionalna doživetja oseb nikoli *niso opisana*. Pripovedovalec preprosto naslika scene, kjer posamezna čustva pridejo do izraza. Ne reče: "Deklica je bila žalostna", ampak "deklica je jokala". In prav to ustreza načinu otrokovega doživljanja. *Otrok živi v zunanjem svetu, ni še sposoben refleksije o lastnih čustvih in ne refleksije o čustvih drugih ljudi. Dojame le tisto, kar vidi, ne razume motiva, zanj šteje le efekt.*

Tako v dobi intuitivne inteligence. Toda okrog sedmega, osmega leta starosti otroci že prestopijo prag logičnih intelektualnih operacij, to pa jih brez dvoma s kognitivnega vidika usposablja za razumevanje tega, da ima vsaka posledica svoj vzrok in da ima tudi vsak vzrok posledico. Zdaj bi torej že moral dojeti logično vzročno zvezo iz *Žabjega kralja*: ker je kraljični padla zlata žoga v vodnjak, je bila žalostna in je zato jokala.

Toda sposobnost vzročno - posledičnega povezovanja dogodkov in pojavov realnega sveta je ob vstopu v šolo še zelo nizka in zato otroci pri tem početju zagotovo še niso zelo spretni. In toliko težje je zanje, če morajo po tem (vzročno - posledičnem) principu kombinirati literarne, (torej ne-realne) situacije, kot to od njih zahteva razumevanje motivacije za ravnanje literarnih oseb. Prvošolci tega verjetno še ne bodo zmogli, ali bodo zmogli, če bo šlo za zelo evidentne vzroke zelo nazornih posledic. Toda počasi bodo postajali zmeraj spretnjši - tem bolj, če bomo temu cilju posvetili tudi nekaj pozornosti.

Otrok v funkciji avtorja pisnega fikcionalnega pripovedovanja v svoj izmišljeni svet postavlja tudi svoje izmišljene osebe in te povezuje v tak ali drugačen tok dogodkov. V fazi logičnih intelektualnih operacij se mu verjetno ne bo več zgodilo, da bi njegove osebe storile kaj čisto nelogičnega, kaj takega, kar ne bi imelo v njihovem poprejšnjem dejanju ali ravnanju drugih "literarnih" oseb nikakršnega vzroka.

To pa pomeni, da otrok nezavedno vendarle "razmišlja" o motivaciji *svojih literarnih oseb*, čeprav na zavestni ravni o tem še ni mogoče govoriti.

Toda, če ga bomo vprašali, zakaj je ta ali ona oseba v njegovem spisu ravnala tako ali drugače, ni dvoma, da bo znal njeno ravnanje (torej svojo odločitev) utemeljiti in braniti. To pa je vendar že zavestno razmišljanje o motivaciji za ravnanje in čustvovanje "literarnih" oseb!

1.5. Refleksija o literarnoestetskem doživetju

"Če otroka pravilno usmerjamo, bo mišljenje in čustvovanje svojih literarnih oseb

slikal tako, da bo upovedil sebe;¹¹ ugotavlja V. Milarić, ko razmišlja o tem, kako lahko lastna literarna ustvarjalnost povečuje otrokovo senzibilnost za literarno motivacijo.

Ta ugotovitev pa skriva ključ za rešitev še enega, izjemno pomembnega problema pri ukvarjanju s književnostjo na razredni stopnji osnovne šole.

Gre za problem ubeseditve literarnoestetskega doživetja, ki je problematično in bolj ali manj nepopolno tudi pri odraslem bralcu, pri otroku, ki nima sposobnosti samorefleksije o svojem čustvovanju in o motivaciji za svoja dejanja, ali ima to sposobnost v zelo omejenem obsegu, pa je naloga nerešljiva. Otrok nima na razpolago ne pojmovnega aparata, ne besed zanj, da bi lahko upovedil svoje doživetje ob branju / poslušanju literature.

Toda to ne pomeni, da literarnoestetskega doživetja ni!

Aktivni ustvarjalni postopek ob koncu ure ukvarjanja z mladinsko književnostjo nam na razredni stopnji omogoča, da lahko otroci svoje literarnoestetsko doživetje tudi izrazijo. Možnosti sta dve:

A izražanje z nižjimi oblikami semiotičnih funkcij in

B posredno izražanje z jezikom.

ad A Pomagamo si lahko s Piagetovo teorijo semiotičnih funkcij, ki navaja pet stopenj, pet možnosti, kako lahko otrok svoja doživetja predela, o njih razmisli. Štiri izmed teh petih semiotičnih funkcij so nejezikovne. Na tem mestu nas zanimata dve izmed njih:

risba in

simbolična igra.

Če torej velja, da otrok ne razpolaga z dovolj velikim in dovolj kvalitetnim jezikovnim aparatom, da bi lahko upovedil, kaj je čutil ob interpretativnem branju mladinske literature, ni razloga, da teh občutkov ne bi mogel izraziti z risbo ali igro, oblikama, ki ju obvlada že iz najzgodnejšega otroštva. V tej luči dobi ilustriranje mladinskega literarnega teksta novo dimenzijo. Novo težo dobi tudi igra pri pouku in predvsem dramatizacija besedila - tista, ki ostaja zvesta izvirniku in predvsem tista, ki dovoljuje, da otrok ob njej razmišlja, kaj bi se utegnilo zgoditi potem.

Risba in igra sta brez dvoma odlični metodi, da otroci na razredni stopnji izrazijo svoje literarnoestetsko doživetje.

ad B Drugo možnost, kako lahko otroci svoje literarnoestetsko doživetje vendarle izrazijo, predstavlja posredno jezikovno izražanje.

Teza izhaja iz spoznanja, da otrok, ki piše, ki upoveduje *svoj* (domišljjski) svet, ureja ta svet praviloma po svojih željah, po svojih merilih; tako

“da je v njem mogoče upovediti svoj odnos do **stvarnosti, realne in literarne**”.

To pa z drugimi besedami pomeni, da lahko tudi otrok v fazi konkretnih intelektualnih operacij, ko še nima dovolj besed, da bi lahko upovedil abstraktne pojme, ki so potrebni za artikulacijo literarnoestetskega doživetja, s svojo domišljjsko literarno kreativnostjo izpove svoje **sporočilo**. Na ta posredni način, s posebno organizacijo domišljjskega prostora, oseb in relacij med njimi, na poseben način izraža sebe, to, kar ga v danem trenutku najbolj zaposluje. In če je to literarnoestetsko doživetje, potem izpoveduje pač tega.

Domišljjska kreativnost v sklepnem delu ure daje potemtakem možnost, da lahko otroci izrazijo svoje literarnoestetsko doživetje tudi z jezikom - vendar na posreden način. (Za razliko od neposrednega izražanja, ki ga od njih pričakujemo v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli, oziroma za katerim vrtamo, kadar otroke vprašamo: “Ali vam je bila pesmica všeč?”)

¹¹ Milarić V.: *Dečje jezičko stvaralaštvo*. Novi Sad 1969. Str. 48.

2. PONOVO 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 opaza 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 domišljijske aktivnosti priložnost, da ustvarijo nov svet. S tega vidika lahko imenujemo domišljijsko aktivnost ob koncu ukvarjanja z mladinsko književnostjo tudi *otrokovo fantazijsko reagiranje na besedilo*.¹²

Položaj ustvarjalca, kreatorja novega sveta, položaj avtorja, ki mora svojo vizijo ubesediti in potemtaka najti tista jezikovna sredstva, da bo "zapisani" domišljijski 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 domišljijske 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 domišljijskega 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.

Z u s a m m e n f a s s u n g

DER AKTIVE SCHÖPFUNGSPROZEß IN DER SCHLUßPHASE DES SCHULISCHEN BEFASSENS MIT EINEM WERK DER JUGENDLITERATUR

Die kindliche phantasievolle Kreativität am Ende des jeweiligen schulischen Befassens mit der Jugendliteratur ist keine unnötige Spielerei, ist auch nicht sich selbst Zweck, wie das oft bezüglich des kreativen Schreibens zu hören ist. Beim Unterricht und bei der literarischen Erziehung hat dieses einige sehr konkrete Aufgaben:

- Das aktive Nacherlebnis des Schöpfungsaktes stellt das Kind in eine Stimmung, die analog oder wenigstens sehr ähnlich jener ist, in welcher der Autor schuf;
- Vergrößerung der Sensibilität für die ästhetische Komponente des literarischen Werkes;
- Überschreitung der sonstigen, mit der Stufe der Leseentwicklung determinierten Fixiertheit auf die äußeren Geschehnisse;
- Entwicklung und Übung der Phantasiestufe des Kindes.

Neben allen diesen Aufgaben gibt das Kreieren der eigenen Phantasiewelten den Kindern auch die Möglichkeit für den Ausdruck ihres literaturästhetischen Erlebnisses.

¹² Kopico sijajnih idej, kako oblikovati sklepno domišljijsko aktivnost po šolski interpretaciji mladinskega literarnega dela, lahko najdemo v naslednjih publikacijah:

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

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

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

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

Govorica otroške risbe. Zveza prijateljev mladine Slovenije. Ljubljana 1987.

Polonca Kovač: *O krokodilih, putkah in miselnih igrah*. Ljubljana 1981.

Polonca Kovač: *Vesoljsko jajce ali 1+1=5*. Ljubljana 1988.