

Metka Kordigel
Maribor

POUK LITERATURE IN MEDIJSKA VZGOJA

1. Teoretična izhodišča

Večino literature, ki se ukvarja s problematiko sodobnih medijev, je glede na stališča, ki jih zavzema, mogoče razdeliti na tisto, ki opozarja na škodljive posledice izpostavljanja t.i. 'elektronskim drogam' (ker naj bi povečevale agresivnost in omogočale 'beg pred resničnostjo'), in tisto, ki opozarja, da so mediji realnost našega časa in je zato treba v kar največji možni meri izkoristiti njihov kreativni potencial.

1.1 Novi mediji in šola

V vrstah učiteljev in staršev je mogoče zaznati močno zoperstavljanje temu, da bi šole funkcionalizirali za potrebe, kot jih narekuje najnovejši razvoj informacijske in komunikacijske tehnologije.

Ob tem vprašanju sta se oblikovali dve struji:

1. Predstavniki *humanistično-alternativne družbe*, ki želijo v kar največji možni meri omejiti učenje z računalnikom in učenje o računalniku. Prepričani so namreč, da je šola v prvi vrsti edukacijska ustanova, ki naj se ukvarja z osebnostnim razvojem otrok in mladostnikov, in mora zato učence opremiti s sposobnostmi, ki jim bodo omogočile reševanje problemov v zvezi z življenjem in bivanjem (Schmätzle 1992: 31)¹

2. Na drugi strani so pedagogi, ki vidijo funkcijo šole v usposabljanju in kvalifikaciji učencev za svet dela in proizvodnje. Vprašanja v zvezi z razvijanjem osebnosti se jim zdijo nepotrebna. Koristnost usposabljanja otrok za funkcioniranje v pretežno z računalniki preprejeni družbi se zdi z njihovega zornega kota bistvena. S tem v zvezi je treba omeniti mednarodni kongres 'Computers in education' (1981), kjer so se ukvarjali z zgodnjimi oblikami kompjuterske socializacije in poudarili, kako je uvajanje v svet računalnikov v otroškem vrtcu in v družini bistveno za zagotavljanje možnosti otrok v prihodnji družbi.

Kljub navidez prepričljivim argumentom nasprotniki te usmeritve (Watzlawick¹¹) opozarjajo, da gre pri zgodnji računalniški socializaciji za izgubo humanosti na račun računalniške kvantitete.

Krešejo se tudi mnenja o vplivu zgodnjega uvajanja v računalniške svetove na razvoj mišljenjskih struktur:

– Nasprotniki zgodnje socializacije menijo, da računalnik uničuje sposobnost mišljenja in čustvovanja, da ruši sposobnost ustvarjanja socialnih odnosov med otroki in zmožnost oblikovanja interesov (= t.i. rušilna teza)

– zagovorniki pa menijo, da kvalificirano ravnanje z računalniki spodbuja kreativnost, kompetenco, suverenost in neodvisnost mladih ljudi (= t.i. razvojna teza).

Toda razvoj bo šel v svojo smer, ne glede na to, kako se bodo odločili pedagogi.

1.2 Novi mediji v življenju mladostnikov

Analize razširjenosti novih medijev med mladostniki kažejo seveda različne vrednosti, pač glede na to, koliko so stare, in glede na to, v katerem (kako razvitem) okolju so bile opravljene – toda vsem so skupne visoke vrednosti v rubrikah, ki sprašujejo po tem, ali imajo mladostniki doma katerega od novih medijev in ali si jih želijo (seštevek lastnikov in »potencialnih lastnikov« nam namreč kaže smer razvoja).

Številke kažejo, kako očarani so mladi nad novimi mediji. Opaziti je sicer mogoče nekatere razlike v reagiranju glede na spol, toda vsem mladostnikom predstavlja obvladovanje besedišča v zvezi z novimi mediji, poznavanje »in« računalniških programov in računalniških iger ter obvladovanje tehnike uporabe novih aparatov in novega »softwera« neke vrste *statusni simbol*.

Obvladovanje računalnika in novih medijev daje mladostnikom tudi *superiorno pozicijo v primerjavi z odraslimi*, ki na novo tehniko pogosto reagirajo z nelagodjem in odporom.

Raziskave tudi kažejo, kako receptivna izraba (uporaba) medijev bistveno prednjači pred interaktivnimi dejavnostmi mladostnikov. To velja tako za uporabnike računalnikov kot za tiste, ki računalnika nimajo (a si ga želijo) in zato uporabljajo nadomestke zanj: priročne aparature za predvajanje videoiger (SEGA, GAME BOY...). Za televizijo in poslušanje glasbe porabijo mladi več časa.

Ta podatek predstavlja bistven izziv, saj medijska industrija ter industrija, ki se ukvarja s t.i. produkcijo zabave, zmeraj bolj obvladujeta mladostnikov prosti čas. *Otroci in mladostniki postajajo torej zmeraj bolj konzumenti in recipienti*, zato bi morala biti medijska vzgoja v šoli usmerjena tako, da bi prekinila direkten vpliv konstruiranih svetov, ki jih producirajo producenti (in financerji) medijskega prostora. Tako, da bi uzavestila komunikacijsko situacijo in da bi recipienta oborožila z dovolj velikim številom informacij o tem, kako nastaja, kaj hoče in s čim je pogojeno medijsko sporočilo, ter s postopki, modeli za presojanje, ocenjevanje njegovega sporočilnega namena...

Zakaj računalniki vlečejo?

Računalniške igre so pisane, hitre in navidez jih je mogoče obvladati. Poleg močnih dražljajev posredujejo torej občutek reda in urejenosti. Računalniško igro »obrneš«, ko si spregledal njen sistem. Kljub temu, da se sprva zdi, kako je njen svet kaotičen in neobvladljiv, je z vztrajnim iskanjem vendarle mogoče odkriti v vrsti navidez nepredvidljivih situacij strog red, strogo logiko. Odkritje sistema

računalniškega programa daje otroku/mladostniku občutek zmagooslavja. Računalniška igra tako posreduje videz varnosti, saj daje vtis, ki ga mladi v kaotičnem svetu vse bolj potrebujejo – namreč, da svet deluje v skladu s pravili, da je njegovo delovanje predvidljivo in da, če se držiš pravil, se ti ne more zgoditi nič hudega.

Poleg tega dajejo računalniške igre občutek, da si zraven. To pa v svetu vedno večje socialne izolacije – in v kombinaciji s spoznanjem computerfrika, da so ljudje komplicirani (Schulz, Pflüger 1987: 46–55), zagotovo ni zanemarljivo!

Ob vprašanju, zakaj novi mediji mlade tako privlačijo, je treba brez dvoma priznati, da se komaj kdo (prav gotovo pa ne šole in ne starši) s tako veliko moči, energije, truda in sredstev ukvarja s tem, kaj bo mladim po volji, kaj jim bo všeč, kaj jih bo zadovoljevalo, ob čem se bodo počutili dobro (torej velike, uspešne, potrebne...), kot to počne medijska industrija! Če bi se šola desetinko tega ukvarjala s potrebami mladih!

Medtem, ko pedagogi torej še zmeraj kolebajo, ali naj šolo odprejo medijem ali naj otroke pred njimi le svariijo (in jih tako ščitijo), so tehnične možnosti, politična in ekonomska razmerja moči v družbi in iz tega izhajajoči pritiski t.i. gospodarstva ter medijski vsakdan mlade generacije – že zdavnaj prejudicirali odločitev.

1.3 Zgodovina tako imenovanih »novih medijev«¹

Spremembe obstoječih komunikacijskih oblik so bile zmeraj povezane z obdobji kulturne evolucije ali revolucije. Pogosto je bilo tako, da je bila v začetku spremembe družbene oblike bivanja sprememba komunikacijskega medija.

V začetku prvih organiziranih primitivnih kultur je bil nastanek *jezika*, kar je pomenilo za človeka bistveno prednost pri izkoriščanju naravnih danosti.

Neskončna superiornost prvih razvitih kultur je bila nesporno razvita pisava, ki je omogočila razširjanje in shranjevanje izkušenj in informacij v daljših časovnih razdobjih.

Začetek naše moderne funkcionalno diferencirane družbe sovпада z razširjanjem tehnologije tiskanja, saj je šele ta omogočila široko dostopnost znanja (in šolanja).²

V danem trenutku doživljamo z razvojem informacijskih in komunikacijskih tehnologij razširjanje digitalnega znakovnega sistema, kar bo verjetno sprožilo fazo globokih kulturnih sprememb. Po ocenah kritikov naj bi bili pri tem v nevarnosti temelji moderne kulture, optimisti (in nekateri futurologi) pa menijo, da so šele sedaj dane možnosti za sožitje narodov.

¹ Z izrazom „novi mediji“ so mišljeni mrežni sistemi, sestavljeni iz obdelave podatkov (računalnik, banke podatkov, poslovni računalniški sistemi), tehnike posredovanja (s)poročil (hitrost, digitalizacija jezika, besedil, zvokov) in tehničnih aparatov (pisalni stroji, diktirni stroji, kopirni stroji, računski stroji in vse oblike t.i. tele-komunikacij).

² Spanhel D.: *Neue Medien und Bildung. Pädagogische Konsequenzen und Überlegungen zur Schulischen Medienerziehung*. V: Walter Twelman (Ur.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Zv. 8.2: *Medien/Institutionen. Zur Didaktik und Methodik schulischen Unterrichts*. Düsseldorf 1986. Str. 700.

1.4 Digitalna estetika in socialni premiki

Lahko izhajamo iz predpostavke, da bo razvoj dualno-algoritmičnega (digitalnega) sistema znakov povzročil podobne procese, kot jih je povzročilo uvajanje pisnega komuniciranja v srednjem veku (Schmätzle 1992: 50). Verjetno je, da se bo z dualnim sistemom znakov prehod od kombinacije neverbalne in verbalne (torej oralne) komunikacije k izključno verbalni komunikaciji izničil, saj se neverbalna sporočilna sredstva s širitvijo obsega avdiovizualnih informacij vračajo v komunikacijski proces. (Pomislimo pri tem samo na širjenje obsega ikoničnih oblik komuniciranja pri istočasni akceleraciji deloma močno standardiziranih oblik uporabe pisave pri računalniško definiranih oblikah obdelave besedila!)

Gotovo je, da se bo v kulturi, ki jo bo determinirala avdiovizualna komunikacija, razvil drugačen – racionalni – tip človeka, drugačen, kot je bil značilen za kulturo, ki jo je determinirala pisna komunikacija. Afektivni in emocionalni elementi in asociativno zaznavne strukture bodo pridobile nove pomene. Na tak razvoj opozarjata Czerwenka in Jordan³, ko ugotavljata, da s tehniziranjem in vizualiziranjem informacij sovpadata tudi poenostavljanje in primitivna oblika emocionalizacije (orig.: plumpe Emotionalisierung). Bojita se, da bodo učenci izgubili občutek za vse, česar ni mogoče vizualizirati. Prav tako se bojita, da bo proces vizualizacije estetske komunikacije spremljala izguba vsakršnih »višjih estetskih potreb«. Jordan opozarja na raziskave v zvezi z zaznavanjem televizijskih informacij. Te dokazujejo, da gledalci zmeraj močnejše zaznavajo samo tista poročila, ki so jih avtorji poročil pretvorili v sliko. Anders govori v tem kontekstu celo o »ikonomaniji«, Robinson pa o »nevarnosti vizualnega analfabetizma«.

1.5 Računalniška tehnologija in nove oblike simulacije

Pomembno vprašanje, ki se pojavlja ob razmišljanju o novih medijih, je vprašanje, v kakšnem odnosu sta resničnost, ki jo posredujejo mediji in ustrezni simulacijski procesi, ter predstavljena oz. simulirana primarna resničnost. Pri tem je mogoče uporabiti terminologijo Christiana Doelkerja⁴. Po njegovi definiciji je *primarna resničnost* tista resničnost, s katero imamo (s katero imajo mediji) neposredno opraviti, ki nas obdaja in ki jo zaznavamo s svojimi petimi čuti. K temu spada tudi svet misli in čustev, ki pa se morajo, če naj bodo opažena, manifestirati tako, da jih je mogoče zaznati z zgoraj omenjenimi petimi čuti.

Z drugo resničnostjo definira Doelker tiste reprezentacije, ki se pojavljajo na ekranu ali prihajajo do človeka preko tonskega posnetka, so natisnjene v knjigi oziroma časopisu.

Kot *tretja resničnost* se pojavlja še podoba, ki pri percepciji prve in/ali druge resničnosti nastaja v recipientovih možganih.

Doelkert uvaja pri tem še pojem *magične komunikacije*: kadar recipient dojema podobo in upodobljeno, torej R1 in R2 kot identični, kot primarno resničnost

³ Czerwenka K.: *Schulprobleme vor dem Horizont neuer Medien und Technologie*. V: *Die Deutsche Schule* 6, 1985, 157.

in Jordan P.: *Das Fernsehen und seine Zuschauer*. Frankfurt 1982.

⁴ Doelker Ch.: *Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums*. Stuttgart 1989. Str 65.

in ko se zveza subjekt objekt v mediju zlije. V tem primeru je mogoče govoriti o t.i. *simulaciji*.

»Simulacija se razlikuje od fikcije po tem, da sicer tako kot fikcija presega realnost (oziroma jo spretno obide) – toda istočasno ustvarja novo, svojo resničnost. **Pri simulaciji prihaja do prekrivanja imaginarnega in resničnosti.** (Če si hočemo to predstavljati, je treba pomisliti na ‚vojne igrice‘ velikih sil: na realno-irealni svet hladne vojne.⁵)

Novе tehnike potemtakem (poleg vsega drugega) vplivajo tudi na človekove strukture zaznavanja, predstavljanja in komuniciranja.

Ob tem se odpira dokaj prezrto etično vprašanje:

Možnost simulacije resničnosti, ki jo ponujajo računalniki, bo pomembno vplivala na *človekov način pridobivanja izkušenj* sploh. Čutno-telesni odnos do resničnosti se bo spremenil. S tem se bodo zreducirali tudi primarni kontakti s soljudmi. Obseg izkustvenega učenja se bo krčil, sčasoma ga utegne nadomestiti učenje ob virtualnih računalniških svetovih. *Zmota je imela do sedaj čutno zaznavne posledice. Če človek ni ravnal prav, je dobil iz okolice negativno povratno informacijo: kazen, grajo. Če je ravnal prav, so ga pohvalili, nagradili. Kdor je kradel, in mu je uspelo, je ponavadi ukradel še drugič. Skratka, povratna informacija je do sedaj usmerjala človekov moralni razvoj – mu pomagala, da si je ustvaril individualni sistem moralnih in etičnih vrednot. V novi situaciji, ko si sme človek v virtualni resničnosti, kjer je simulacija tako močna, da se čutni dražljaji in čustvene reakcije nanje ne razlikujejo od tistih v primarni resničnosti, brez kazni (brez povratne informacije) izpolniti vse želje, izživeti vse nagibe, ostaja odprto vprašanje vplivanja na oblikovanje individualnega sistema moralnih in etičnih vrednot.*

Omenjeni problem je v perspektivi zagotovo resnejši kot široko popularizirana problematika škodljivosti privzemanja negativnih identifikacijskih vzorov pri gledanju televizijskih filmov in informativnih oddaj, oblikovanih v trenutno zmeraj modernejši maniri ‚realne‘ televizije (orig.: reality TV), ki postanejo zmeraj znova medijsko vroča, kadar se zgodi zločin po vzorcu, kakršnega je bilo mogoče (po možnosti pred kratkim) videti na televiziji. Še posebej se zdijo pozornosti vredni primeri, ko so kot povzročitelji v tragično situacijo vpleteni mladostniki.

1.6 Televizija, mladi in agresivnost

Prve študije o povezanosti gledanja televizije in agresivnega vedenja (mladostnikov) so opravili v Ameriki že leta 1954. V naslednjih štirih desetletjih je število študij naraslo na kakih 50.000^{III} (Brandstätter, 1995:19). Večino izmed njih je spodbudilo dejstvo, da iz leta v leto narašča število umorov, pokolov, posilstev in drugih agresivnih prizorov, ki jih ima otrok priložnost videti na televiziji. Številke so seveda različne, vendar vse po vrsti impresivne: leta 1991 naj bi na nemških televizijskih programih (ki so dostopni tudi slovenskim TV gledalcem) prikazali vsako uro vsaj pet agresivnih scen in vsak dan »ubili« sedemdeset ljudi. S temi 25.000 umori na leto se Nemci še niso približali ameriškemu nivoju (študije iz leta

⁵ Bolz N.: *Eine kurze Geschichte des Scheins*. München 1991. Str. 117.

1984 namreč kažejo, da je bilo na ameriški televiziji tega leta 100.000 umorov in 60.000 poskusov umorov), vendar verjetno ni dvoma, da razmah komercialnih televizijskih postaj in smer razvoja, ki se s tem nakazuje, vodi v amerikanizacijo evropskega TV prostora.

Ob vsem tem bi se morda lahko tolažili, da majhni otroci tej poplavi agresivnosti ne morejo biti izpostavljeni, saj vodstva TV programov omenjene filme predvajajo šele v večernem sporedu, ko naj bi bili otroci že v posteljah. Toda dejstvo je, da večina televizijskih postaj reklamira (napoveduje) »večerni film« v poznopopoldanskem programu, ko so pred televizijo (predvsem) otroci. In te najave so praviloma kolaži iz najagresivnejših scen, ki jih premore napovedani film. Do svojega štirinajstega leta vidi tako otrok na televiziji (in seveda v kinu) okrog 14.000 umorov (Brandstätter 1995: 21).

Zgoraj omenjenih 50.000 študij je mogoče z vidika rezultatov deliti na dve veliki skupini, na tiste, ki so prišle do zaključka, da tolikšnega izpostavljanja zgle-dom agresivnega vedenja ni mogoče preživeti brez posledic, ki zadevajo predvsem oblikovanje individualnega sistema vrednot, in na tiste, ki ne verjamejo v vpliv (mimetičnega) vživljanja v domišljjske (filmske) svetove na človekove navade, sodbe in način njegovega ravnanja v realnem življenju.

Podrobnejši pregled nam pokaže, da se strokovnjaki ne strinjajo niti o tem, po kakšni poti, s kakšnim mehanizmom naj bi prihajalo do introjekcije agresivne vedenjske norme.

Zagovorniki negativnega vplivanja omenjajo tri možnosti:

- agresivni modeli vedenja spodbujajo gledalca k direktnemu posnemanju;
- otroci, ki dan na dan gledajo agresivne scene na televiziji, se naučijo, kako je mogoče jezo (agresijo) odreagirati;
- zdi se, da gledanje kriminalk in grozljivk sprva na gledalca ne vpliva, toda v resnici gre za direkten vpliv na recipientovo podzavest, od koder lahko potem vsak trenutek izbruhne.

Strokovnjaki, ki v tak vpliv televizije ne verjamejo, dokazujejo svojo tezo v glavnem s tremi skupinami dokazov:

– »Teorija strahu« predvideva, da mora človek, ki je soočen s toliko nasilja, kot ga vidi na televiziji, priti do spoznanja, kako živi v hudobnem svetu in kako se mora zlega še posebej varovati.

– »Teorija zgražanja« predvideva, da mora biti človek ob nasilju, ki ga vidi na televiziji, zgrožen.

– »Katarzična teorija« pa meni, da se gledalec sicer identificira z agresorjem (povzročiteljem nasilja), toda pri tem jasno ve, da se je v resnici treba nasilnim oblikam vedenja izogibati. Ker je svoje agresije ob televiziji že izživel, ni nevarnosti, da bi nasilno reagiral v realnem življenju.

Vprašanje, »ali prihaja do transferja od medijsko domišljjskega področja na osebno realno področje«, ostaja kljub omenjeni množici raziskovalnih študij nerešeno – in iskanje odgovora prepuščeno nadaljnjemu razmišljanju. In rešitev bo verjetno nekje med obema skrajnostma, v katerih se je izgubljala večina strokovnjakov.

V tem kontekstu je vredna posebne pozornosti rešitev, kakršno predlaga Breda Luthar. Na svoje vprašanje, ali prihaja do transferja od medijsko domišljjskega področja na osebno realno področje, odgovarja, da »do tega transferja prihaja šele v primeru, ko so medijske informacije edine informacije in predstavljajo človekovo

edino izkustvo o ljudeh, okolju, zadevi. Če torej posameznik nima nobene zaloge informacij iz osebno realnega področja, bo njegovo percepcijo določala medijska realnost.« (Luthar^{IV} 1995: 34)

V zvezi z otroki in vplivom negativnih televizijskih identifikacijskih figur nanje pa pravi:

»Res je, da so otroci bolj ranljivi recimo na nasilje na televiziji, saj so njihovi vzorci, naravnosti in vrednote glede interakcije z drugimi v razvoju. Toda do posledic televizijskega nasilja (bodisi manjše občutljivosti otrok za bolečino in trpljenje drugih, bodisi agresivnega obnašanja ali večje prestrašenosti) prihaja pri tako imenovanih »težkih gledalcih«, ki prekomerno gledajo televizijo in kjer televizija očitno predstavlja nadomestek socialni interakciji s »signifikantnimi drugimi«. (Luthar 1995: 34)

Do transferja iz medijske domišljajske realnosti v osebno realnost prihaja po mnenju B. Luthar le v posebnih socialnih in psiholoških okoliščinah (če na primer otroku hkrati s televizijo tudi celotno realno okolje sporoča, da je besedno in fizično nasilno reševanje konfliktov uspešno), in ko je medijska informacija edina informacija o določenem področju realnosti.

Tako videnje vpliva televizije na vedenje (mladih) gledalcev pa nakazuje naloge medijske vzgoje. Te je treba videti v:

- spodbujanju razvijanja drugačnih, kreativnejših in /ali aktivnejših oblik preživljanja prostega časa (da bi se izognili »težkemu gledanju televizije«);
- posredovanju informacij o primarni resničnosti;
- soočanju z drugače oblikovanimi domišljajskimi svetovi, tako da »medijska informacija ne bo edina informacija o določenem področju realnosti«;
- spodbujanju etičnega vrednotenja agresivnega vzorca vedenja, pri čemer cilj medijske vzgoje ni *posredovanje etičnih sodb*, ampak učenje *metodologije etičnega razsojanja* (=kako pridem do etične sodbe, kaj vse moram pri tem upoštevati, česa vsega ne smem spregledati) – analogno k siceršnji usmeritvi moderne šole, ki ne poučuje več rešitev problema, ampak otroke uči probleme reševati.

Poseben problem v zvezi z otroki pred televizijskim sprejemnikom, ki je, podobno kot pravkar omenjeni, deležen velike strokovne in pedagoške pozornosti, je

1.7 Vpliv reklam na oblikovanje otrokovega sistema vrednot

Pogosto se pojavlja vprašanje, kakšna etična načela si bo oblikoval človek, katerega sistem vrednot je ure in ure vsak dan izpostavljen sporočilom ekonomske propagande, ki so vsa usmerjena k hotenju imeti, imeti, imeti. IMETI STVARI! BO POTEMTAKEM NAJVIŠJA MAKSIMA ČLOVEKOVEGA BIVANJA IN NJEGOVA EDINA POT K SREČI?

Strokovnjaki s tem v zvezi opozarjajo na nekaj dejstev (Drame 1995: 76–82)^V:

1. Majhnim otrokom so reklame všeč:

- zato, ker se neprestano ponavljajo,
- ker so njihova sporočila preprosta,
- ker so kombinacija vidnih in slušnih učinkov.

2. Otroci imajo v svetu reklame specifično funkcijo:

- otroci, ki nastopajo v reklamnih spotih, so uporabljeni (zlorabljeni) kot emocionalni simbol.

3. Mnoge reklame so usmerjene direktno na otroke. Ne le tiste, ki jim skušajo prodati to ali ono igračo, jih prepričati, da je najboljša COCA- ali PEPSI-COLA, in tiste, ki jim narekujejo, katero znamko »tenisk« in katero znamko »kavbojk« naj jim kupi mama. Dokazano je namreč, da otroci sodelujejo / odločajo pri velikem številu družinskih potrošniških odločitev. Proizvajalci so se dobro poučili o tem, kako delujejo reklame na otroke, predno so začeli drago televizijsko (in drugo) oglaševanje usmerjati predvsem nanje. Otroci si zlahka zapomnijo nova imena in zmeraj so pripravljeni poskusiti kaj novega. In ko mama kupuje npr. zobno pasto, natančno vedo, katero hočejo. Statistični podatki kažejo, da otroci odločajo o porabi denarja, ki je bistveno višja od tiste, s katero razpolaga večina ministrstev razvitih dežel (otroci med sedmim in petnajstim letom potrošijo 11 milijard mark in vplivajo na to, kako potrošijo odrasli nadaljnjih 33 milijard mark (U. in W Eicke^{VI} 1995: 68)).

Otroci so neizkušeni, lahkoverni in spremenljivi in nanje je mogoče zlahka vplivati. Zelo so dojemljivi za nove vtise, tudi za reklamna imena, simbole in slogane. Ob tem pa seveda **ne vedo nič o namenih reklame in njenih komercialnih interesih**. Kdor uspe s svojo reklamo prodreti v otrokovo glavo, je lahko prepričan, da ga ne bo nič zlepa pregnalo od tam. Še preden bi se utegnil pojaviti konkurent, se bosta določeno blagovno ime in simbol trdno zasidrala v otrokovih možganih. Tako reklame vzgajajo v zvestega in poslušnega kupca, ki je prilagojen potrošniškimi shemam, kakršne želi plačnik reklamnega spota.

Reklama pa vpliva na otoka tudi indirektno s svojim »skritim sporočilom« (strokovnjaki govorijo o njenem skritem kurikulu), ki sporoča, da so v središču življenja nakupovanje, užitek in lastnina; spodbuja prepričanje, da nakupovanje osrečuje, da naj otroci v svojih zahtevah ne bodo preveč skromni, da je treba vsako željo takoj uresničiti, **da pomeni »imeti« več kot »biti«** ((U. in W Eicke^{VII} 1995: 68).

In kako naj medijska vzgoja prepreči tako »komercializacijo otrokovih čustev«?

Zagotovo ne tako, da jih vnaprej obsodi – tako na splošni kot na posamezni ravni. Zgodovina šole je pokazala, da pri otrocih praviloma ne dosegamo učinkov, če apriori odklonimo tisto, kar je otrokom všeč. Splošna obsodba reklam, češ da so škodljive in nevarne, ter obsojanje, avtoritarno oporekanje sporočilom posameznih reklam, v stilu: ‚saj vseeno, kaj imaš oblečeno, glavno je, da si čist‘, ali ‚te Barbie punčke so tako kičaste...‘, bo otroke samo prepričalo, kako nimamo pojma, kaj je lepo, in utrdilo v bojazni ‚da ga pač nihče ne razume‘.

Vzgoja kritičnega gledalca reklam (kajti gledalec reklam bo otrok pač ostal) bi morala obsegati tri področja:

1. informacije o tem, kdo oglašuje in zakaj to počne;
2. informacije o tem, kako, s katerimi sredstvi, znaki, triki (jezikovnimi, vizualnimi, slušnimi, psihološkimi) dosega učinke;
3. ustvarjanje situacij, iz katerih bo mogoče razbrati etično sporočilo, da če kupimo produkt, za denar ne dobimo istočasno tudi sreče in zadovoljstva, ki smo ju videli v reklamnem spotu (subliminalno sporočilo reklame sporoča namreč prav to: da je mogoče doseči srečo le, če bomo kupili produkt, ki ga oglašuje).

Otroke bi bilo treba spodbujati, v šoli organizirati in deliti take domače zaposlitve, iz katerih bi lahko izluščili spoznanje, koliko intenzivnejše (in dolgotrajnejše) je občutje zadovoljstva, če npr. namesto, da kupimo novo oblekico za Barbie

punčko, doma z babico oblekico sešijemo. Z otroki se igramo ustvarjalne igre, razvijamo njihovo domišljijo, ustvarjalnost in kreativnost. Učimo jih, kaj vse se je mogoče igrati, kaj vse si lahko izmislimo. Na ta način namreč otroci spoznavajo, da ni treba vsake stvari kupiti, ker imajo (v otroški igri) stvari lahko različne funkcije, ker lahko rekvizite izdelamo sami...

1.8 Še nekaj etičnih vprašanj

Informacijske in komunikacijske tehnologije pa poleg omenjenih implicirajo še nekaj etičnih vprašanj:

- A – Vprašanje človekove avtonomije oblikovanja svojega življenja.
- B – Etika izkoriščanja komunikacijskega prostora.
- C – Vprašanje manipulacije.

1.8.1 Vprašanje človekove avtonomije oblikovanja svojega življenja

Kakšne občutke do soljudi goji hacker./ computerfrik, katerega možgani veliko večino dneva delujejo po principih, ki jih narekuje stroj – natančen in predvidljiv. R. Schurz in J. Pflüger⁶ sta opravila raziskavo o tem, kakšni so mladostniki, ki se veliko ukvarjajo z računalniki:

»Kdor rad dela na računalniku:

- ima doma računalnik;
- *se izogiba stikom s soljudmi;*
- malo misli na seksualnost;
- misli o sebi, da dozoreva počasi in kaže interes za nasprotni spol relativno pozno;
- *soljudje se mu zdijo komplicirani;*
- nikakor se nima za sanjača;
- *ne mara debat;*
- *se distancira od političnega in socialnega angažmaja;*
- svoj prosti čas preživi najraje pred televizijo;
- misli, da ni napredka brez moderne tehnologije;
- *želi, da ga glasba in literatura zabavata in nikakor, da ga provocirata;*
- *o računalniku misli, da je dober in zanesljiv.*«⁷

Mnogi avtorji, ki se ukvarjajo z učinki informatizirane družbe na posameznika, še posebej z učinki dela ob računalniku, se bojijo procesov prilaganja človekovega načina mišljenja mišljenjskim strukturam računalnika. V procesu informatizacije se informacije izločijo iz socialnega in situacijskega konteksta primarne resničnosti človekove izkušnje in se preoblikujejo na način, ki kar najbolj ustreza načinu funkcioniranja stroja. Pri tem nastane v računalniški simulaciji virtualni odsev

⁶ Schurz R., J. Pflüger: *Die Seele des Computermenschen*. V: *Psychologie heute*, 1987, str.46–55.

⁷ Schurz R., J. Pflüger: *Die Seele des Computermenschen*. V: *Psychologie heute*, 1987, str. 50.

primarne resničnosti. Postavlja se vprašanje, kakšen je povratni učinek računalnikove virtualne resničnosti na recipienta te resničnosti, kakšne učinke ima permanentna substitucija primarne s sekundarno resničnostjo, ali lahko vpliva tudi na zaznavanje in izkušnje v stiku s primarno resničnostjo.

Delo z računalnikom zahteva natančno določeno strukturo znanja in način razmišljanja. Delo z računalnikom je prežeto (in njegova uspešnost pogojena) z imanentno logiko računalniškega programa – ta na koncu koncev določa vse operacije in simulacije. Pri pretiranem uvajanju računalnikov v šole se utegnejo izgubiti pomembne oblike sposobnosti za učenje in pomembne kompetence, ki jih človek za funkcioniranje v okolju nujno potrebuje. Zelo verjetno je, da kompjuterizirana šola ne bo več usposabljala za hermenevtični način mišljenja, učenci v njej ne bodo razvijali etične in estetske senzibilnosti in ne kreativnega oblikovanja. Geulen in Kolb govorita o računalnikovem skritem kurikulumu⁸, pri čemer računalnik uporabnika fiksira na svoj z aktualnim programom določeni način mišljenja in ga na ta način degradira v »partnerja v komunikacijsko slabšem položaju«.

Učenje ob računalniku ni primarno usmerjeno k predmetu spoznavanja, ampak k temu, kako funkcionira aktualni računalniški program. Zelo mogoče je, da bo informatizirana šola, šola, ki jo bodo (če jo bodo) preplavili novi mediji, producirala ljudi z značajem stroja (ljudi, ki bodo razmišljali kot razmišljajo stroji). – Futuristične vizije, ki se razvijajo ob tem vprašanju, nakazujejo celo možnost, da bi utegnile prihodnje družbe usmerjati svoje težnje k zatiranju človeškega v človeku in spodbujati približevanje njegovih lastnosti (predvidljivim) lastnostim stroja.

Ne glede na to, da gre v tem primeru resnično za futuristično / znanstvenofantastične špekulacije, nalagajo raziskave mnenj, ki jih imajo kompjuterski friki o soljudeh, šolski medijski vzgoji nekaj posebnih ciljev:

- učenci naj se naučijo ceniti človeka;
- človek mora ostati subjekt svojega ravnanja;
- uzaveščanje humanističnih vrednot.

1.8.2 – Etika izkoriščanja komunikacijskega prostora

Gre za etična vprašanja, glede katerih v družbi še ni konsenza.

Trenutno je situacija taka, da lahko opazujemo dve skrajnosti: na eni strani lastnike velikih informacijskih sistemov, ki želijo svoje informacije predvsem tržiti, in na drugi strani hackerje, ki ne priznavajo informacijske lastnine in so prepričani, da morajo biti vse informacije javne. Svoje prepričanje demonstrirajo tako, da vlamljajo v velike informacijske sisteme in skrite baze podatkov – ne zato, da bi jih uporabili, ampak zato, da bi dokazali (sebi in drugim), kako ni sistema, ki ga ne bi bilo mogoče zlomiti, in kako ne priznavajo ključev, s katerimi so informacije zaklenjene.

Nekje vmes med tema skrajnostima se trenutno krešejo interesi in premikajo fronte. Kot glede drugih etičnih sodb, bo verjetno tudi na tem področju treba

⁸ Geulen D.: *Der Computer im Alltag als heimlicher Erzieher*. V: *Unterrichtswissenschaft* 16, 1988, str 7–19.

otrokom posredovati informacije, za kaj gre, jih morda opozoriti, kakšne posledice lahko imajo skrajne rešitve, in jim dovoliti, da se dokopljejo do sodbe sami.

Poseben tematski sklop predstavlja v tem kontekstu intelektualna lastnina, širjenje piratskih kopij glasbenih posnetkov, video kaset, izdelava piratskih kopij računalniškega softwera in ‚plonkanje‘ video iger. To so vprašanja, ki so zakonsko rešena, o katerih pa imajo otroci svoje mnenje in v zvezi z njimi izoblikovan vedenjski vzorec.

1.8.3 Vprašanje manipulacije

Večina razprav o medijski stvarnosti, medijskem prostoru in delovanju/učinkovanju medijev se ukvarja v prvi vrsti z recipientom /porabnikom/ adresatom medijskega sporočila, pa naj gre za novinarsko sporočilo (v časopisu, reviji ali na televiziji, radiu), ki praviloma sestavlja koščke primarne resničnosti v nov vzorec, tako da je v novoustvarjeni sekundarni resničnosti implicirana vrednostna sodba, ali za reklamno sporočilo, ki vsaj na prvi pogled ne skriva svojega sporočilnega namena. Večino avtorjev, ki pišejo o problematiki novih medijev in uvajanju tega predmetnega področja v šolsko stvarnost, zanima terciarna resničnost: pomen, ki ga iz medijskih sporočil izlušči poslušalec/gledalec/bralac, zanima jih torej učinek delovanja – t.i. medijski efekt.

Toda današnji šolarji bodo jutri tudi sami producenti medijskih besedil, zato se zdi smiselno že v šoli načeti – osvetliti problematiko: do katere mere je mogoče koščke (primarne) resnice sestavljati v resnico za potrošnika medijskega prostora, da ta resnica še ostane resnica in ne postane že laž.

Skratka, naloga medijske vzgoje ni le oborožiti učencev z informacijami in jim natrenirati sposobnosti, s pomočjo katerih se bodo lahko izognili medijskim (in drugačnim) manipulacijam, ampak tudi usmeriti njihovo pozornost na vprašanje, ali je in kdaj je zavestna (medijska) manipulacija etično in kdaj neetično početje.

Novi mediji torej nezadržno prodirajo, trenda razvoja ni mogoče ustaviti. S tem procesom nastajajo tipične masivne spremembe kulturnotipičnih oblik individualnega doživljanja in ravnanja. Zato šola nikakor ne more pristati na pavšalno ocenjevanje, da so novi mediji za človeka *dobri* ali *slabi*.

2. Pouk književnosti in medijska vzgoja

Če se ozremo po novejših učnih načrtih (oziroma kurikulih, kot se ta reč imenuje v sodobni pedagoški vedi) zahodnih držav, vidimo, da je ideja o »usposabljanju učencev za sodelovanje v medijskem komunikacijskem prostoru« prežemala učinkovito načrtovanje šolskega življenja že nekako od konca šestdesetih let. V nemškem prostoru se je reševanju problema obrambe pred medijsko manipulacijo posvetila zlasti tako imenovana ‚šola kritičnega branja‘^{VIII} – didaktična usmeritev, ki je sicer izhajala iz potrebe, da upraviči in nanovo osmisli pouk literature in literarno vzgojo v novejših šolskih kurikulih (kar se je zdelo potrebno glede na zmeraj glasnejše kritike, češ da je etablirana literatura literatura vlada-

jočih slojev in da kot taka mima prostora v demokratični šoli), a je prva razmišljala o tem, kako definirati naloge pouka maternega jezika nasploh in šolskega pouka književnosti posebej za generacijo, ki jo izobražujemo za življenje v 21. stoletju.

Pravzaprav so izhajali vsi cilji literarnega pouka pri konceptu ‚kritičnega branja‘ iz generalnega smotra pouka maternega jezika s književnostjo, ki naj bi učenca v prvi vrsti usposobil za ustrezno reagiranje, kadar se znajde v vlogi sporočevalca / tvorca (avtorja) besedil ali naslovnika / recipienta v komunikacijski situaciji – ne glede na to, ali je ta situacija povezana z uporabo / recepcijo neumetnostnih ali umetnostnih jezikovnih sredstev. Pri tem je bila temeljna pozornost posvečena odkrivanju pripovedne intence – torej namena sporočila / besedila zato, da bi se mladi človek usposobil za upiranje manipulaciji s strani elektronskih medijev, tiskanih masovnih medijev in manipulaciji preko t.i. govorjenih besedil v neposredni komunikaciji.

Odkrivanje pripovedne intence je postal tako tudi najvažnejši smoter pouka književnosti – pouka, ki tako prekvalificiran ni mogel obdržati niti svojega imena, saj so bila berila (torej besedila, s katerimi so se pri tem delu pouka ukvarjali) sestavljena iz odlomkov stripov, odlomkov iz trivialne literature, odlomkov iz časopisov, reklamnih besedil, poljudnoznanstvenih besedil, vremenskih napovedi – in le deloma literarnih besedil – in zato se je zdelo primernejše literarni pouk preimenovati v *delo s tekstom*, pri čemer so bili literarni teksti, s katerimi je treba delati, bolj ali manj obrobni.

Poleg tega se je zdelo z vidika šole kritičnega branja izredno pomembno otroke usposobiti za sodelovanje v ‚literarnem življenju‘, kar je z drugimi besedami pomenilo, v poplavi literature in ‚literature‘, ki se pojavlja na trgu, odbrati tisto, kar trenutno ustreza bralčevemu razpoloženju in hotenju – in pri tem so se zdele potrebe po trivialni in potrebe po etablirani literaturi enako legitimne.

Prva literarnodidaktična šola, ki se je ukvarjala s problemom človekovega komuniciranja s novimi in klasičnimi mediji je torej večino nalog v zvezi z usposabljanjem za tovrstno komunikacijo naložila šolskemu predmetu materni jezik in videla možnost, da večino ciljev učitelji realizirajo prav pri pouku književnosti.

Problem manipulacije in razvoj kritične osebnosti, ki se bo znala manipularanju vsaj upirati, če se mu že ni mogoče čisto izogniti, pa je izpostavljen tudi med nalogami, ki naj jih opravi nova šola (v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju lahko beremo, da so spoznanja ...humanističnih ved pomembna z vidika otrokovega razvoja, pridobivanja splošne izobrazbe in razgledanosti ter **vzgoje ter oblikovanja kritične moči razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije, tj. pri oblikovanju osebne avtonomije**) – in zato je o nalogah, ki naj jih s tem v zvezi opravi (ne opravi) pouk literature, potrebno resno premisliti in se do njega opredeliti, saj rešitve problema niso tako preproste, kot so se zdele v šestdesetih letih in ne tako enoplastne, kot jih je nakazovala šola kritičnega branja.

Na prvem mestu je treba gotovo omeniti dejstvo, da estetsko polnovredna, torej »klasična« literature (tista, katere ‚delovanje‘ v recepcijski situaciji je sozvočje estetskega, spoznavnega in etičnega) z bralcem ne manipulira, saj je izraz umetnikovega iskrenega pripovednega hotenja in rezultat resnične izpovedovalne potrebe.

Le trivialna in deloma didaktična literatura že v procesu produkcije planirata recepcijo, kar pomeni, da avtor že ob pisanju misli na to, kakšne so bralčeve

psihološke potrebe, katere obrambne mehanizme bo bralec ob njegovem ‚romanu‘ zadovoljil, kakšne so v danem modnem trenutku ‚instant‘ želje, kakšne so povprečne predstave o lepem.... skratka, kakšne naj bodo lastnosti literarnih oseb, da bodo ‚vrata za identifikacijo‘ tako široka, da bodo omogočala vstop v literarni svet in oblikovanje eidetske predstave kar najširšemu krogu potencialnih bralcev (= kupcev) njegove stvaritve. Pisanje trivialne literature je potemtakem istočasno tudi planiranje recepcije, ustvarjalni postopek pa je proces manipulacije s potencialnim bralcem/kupcem, saj je oblika izdelka odvisna od ocene bračevih potencialnih želja in potreb. Po istem postopku nastajajo tudi besedila, ki jih objavljajo mediji v ekonomskopropagandne namene.

Upravičenosti trivialne književnosti v šolskem programu ne gre torej iskati le v deklarativnem spoznavanju / priznavanju legitimnosti psihološke potrebe po tovrstni literaturi in njenem izenačevanju s stikom z estetsko polnovredno literaturo (kar počne šola kritičnega branja, a pri tem vendarle pozablja na vrsto pozitivnih učinkov, ki jih prinaša srečevanje z estetskim), temveč v spoznavanju postopkov primarnosti tiste sporočilne intence, ki je usmerjena v manipulacijo svojega recipienta. Skrbno izdelana didaktika trivialne književnosti (naloga, ki slovensko književno didaktiko še čaka!) bo učitelje naučila, kako je mogoče izčrpati pozitivne potenciale šolskega srečevanja učencev s trivialno književnostjo, kako je mogoče premišljeno in nevsiljivo otrokom privzgojiti tako visoko stopnjo recepcijske sposobnosti, da tudi trivialne literature ne bodo brali več na evazoričen način in tako oblikovati njihove literarnoestetske potrebe tudi po ‚pravi‘ literaturi. Na ta način bodo bralci sposobni konzimirati obe vrsti literature (pač v skladu s svojimi trenutnimi literarnoestetskimi potrebami), istočasno pa bo odkritje manipulativne narave trivialne književnosti mlade ljudi usposobilo za detekcijo manipulativnih pripovednih intenc tudi v besedilih, ki jih ne prištevamo k literaturi (v najširšem pomenu te besede).

Kljub deklarativnemu cilju, v okviru katerega naj bi otroke in mlade ljudi usposobili za obrambo pred manipulacijami sodobnega trga in sodobnih množičnih medijev, se je književnodidaktična šola kritičnega branja manj ukvarjala z originalnimi besedili – kot tolikokrat poprej se je spet prav (prava) literatura zdela najprimernejše sredstvo za šolanje ‚medijske zrelosti‘.

Kritično branje, recept, ki so ga ponujali sodobnemu človeku za preživetje v sodobni civilizaciji, je zahtevalo od bralca literature predvsem ‚distancirano in objektivno držo‘, ki naj bi zagotavljala prepoznavanje informativne vsebine literarnega dela, odkrivanje avtorjeve pripovedne intence, pravilnost ali izkrivljenost v literarnem delu prezentne objektivne resničnosti in končno: oceno materialne vrednosti tega, kar mu je pisatelj povedal, kar mu je branje prineslo. Skratka, kritičen bralec naj bi pristopal k branju s potrebno skepso, literarno delo naj bi bilo zanj le subjektivno pričevanje iz neke subjektivne govorne situacije in zato avtorjevo izpovedno hotenje že apriori sumljivo. Zato naj bi se ob branju permanentno spraševal o resničnosti pripovedovanega, o avtorjevem hotenju in o koristnosti svojega početja.

Tako distancirano in predvsem tako pragmatično motivirano branje se zdi z vidika sodobne vede o branju in recepciji literature za polnovredno estetsko oblikovano besedilo dokaj neprimerna pot, da bi se približali literarnoestetskemu doživetju. Na tem mestu ne bi še enkrat ponavljali, da izključna koncentracija na ideološko komponento literarnega dela ne more voditi do njegovega bistva in tudi

ne tega, kako taka izključna koncentracija na eno izmed strukturnih komponent v bistvu pomeni ukinjanje književnosti in prekvalifikacijo besedila v nekaj drugega. Na tem mestu se zdi ustreznejše, če citiramo pisatelja in filozofa Alberta Camusa in njegovo razmišljanje o tem, kako, kdaj in s kakšnim namenom prihaja ideologija v umetniško stvaritev.

Po Camusovem mnenju ne sme pisatelj nikoli postavljati svojega dela v službo kakršnekoli ideologije. Literarno delo ima eno samo nalogo: da služi izključno in samo iskanju pisateljeve lastne estetike. Literarno delo se ne more podrežati nikakršnim drugim pravilom kot svojim lastnim, zato se pisatelj pri ustvarjanju ne sme omejevati s kakršnimikoli pravili, ampak mora, ravno nasprotno, izhajati iz dejstva, da mu narekuje pravila sama literarna umetnina, ki zahteva zase popolno svobodo in ne prenese vklepanja v kakršnakoli sporočila. Pravi umetnik naj torej med ustvarjanjem ne misli na nič drugega kot na literarno delo samo.

Toda istočasno je nemogoče, da se v prav tem literarnem delu ne bi zrcalil pisateljev pogled na svet; a če gre za resnično umetnino, potem se znajde ideologija v njem brez pisateljeve volje in ne zato, ker bi bila v službi kateregakoli političnega sistema. Ali na kratko: ideologija kreativnega akta ne sme biti del pisateljeve upovedovalne intence, ampak del njegove življenjske izkušnje. (Machado 1994, 2)^{LX}

Prava (tudi literarna) umetnina potemtakem ni tekst, katerega upovedovalna intenca je manipuliranje z bralcem in prefinjeno vsiljevanje mnenja, svojega videnja problemov ali političnih rešitev. In ker prava literatura to ni, se zdi, da najbrž tudi ni najprimernejši poligon za trening detekcijskih sposobnosti za odkrivanje manipulativnih namenov.

Literatura potemtakem ni pravo predmetno področje za vajo medijske zrelosti – poleg tega pa je treba pripomniti, da se »vzgoje za masovno komunikacijo« gotovo ne da naučiti na tako enostaven način, kot so si to naivno predstavljali zagovorniki šole kritičnega branja. Kot vsake druge se je tudi didaktike komunikacijske zrelosti treba lotiti tako, da najprej raziščemo predmet proučevanja (poučevanja) in šele potem premišljujemo o didaktičnih postopkih za posredovanje znanj in spretnosti v zvezi z njim.

Ob vprašanju medijske manipulacije je tako brez dvoma treba pojasniti pojme, kot so: komunikacija, masovna komunikacija, masovni mediji, treba je raziskati delovanje, doseg in funkcijo sredstev javnega obveščanja, postaviti hipoteze o tem, kako poteka in deluje masovni komunikacijski proces.

Raziskovanje masovne komunikacijske situacije se mora nato ukvarjati z značilnostmi, posebnostmi komunikacije medija s posameznikom iz množice, z vlogami in interakcijo udeležencev te komunikacijske situacije: z uredniki, korespondenti, spikerji, managerji, »upravo«, naročniki reklam, lobiji... Na ta način bi dobili vsaj približno sliko, kako nastajajo besedila dnevnikov, informativnih oddaj in poročil v dnevnem tisku.

Od te točke bi bilo treba raziskati interakcijo med komunikatorjem in recipientom in postopke, kako je mogoče doseči, da poročilo o istem dogodku, prebrano v dveh različnih časopisih, na dveh različnih TV-kanalih pove novico s povsem drugačnega zornega kota – in torej s povsem drugačnim vrednostnim pomenom.

Natančna analiza nastajanja in delovanja npr. političnega poročila bi nas usposobila, da določimo globalne in operativne cilje za vzgojo medijske zrelosti – in

šele od tod naprej je mogoče razmišljati o didaktičnih postopkih in didaktičnih sredstvih za vzgojo *kritične moči razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije*.

Da bi bilo relativno komplicirano polje nalog, ki jih vzgoja za nove in klasične medije nalaga novi šoli preglednejše, je najbolje vse cilje nanizati drugega pod drugim in jih pri tem pregledno razdeliti na tiste, ki posredujejo znanje, tiste, ki opremljajo otroke s funkcionalnimi sposobnostmi, in tiste, ki jih razumemo pod široko sintagmo vzgojni cilji:

1. IZOBRAŽEVALNI CILJI

Pri definiranju ciljev medijske vzgoje ne smemo spregledati, da gre v bistvu za tri vrste *izobraževalnih ciljev*:

– **Sistemsko znanje**

1.1 spoznavanje same medijske tehnike in usposabljanje za upravljanje aparatur

– **Izobrazba, ki je potrebna za distanciranje od sporočil, ki nam jih posredujejo novi mediji in za njihovo kritično vrednotenje (poznavanje medijskega prostora in njegove povezanosti/odvisnosti/pogojenosti s centri ekonomske in politične moči);**

1.2 poznavanje tržnih zakonitosti medijskega prostora

1.3 poznavanje komunikacijskih sredstev, s katerimi skušajo mediji pri recipientu doseči sporočilni namen, – torej poznavanje medijskega jezika;

Medijska vzgoja bo zagotovo najuspešnejša, če bomo otrokom dali možnost, da sami oblikujejo svoja sporočila v medijskem jeziku – da poskusijo v jeziku medijev doseči svoj sporočilni namen.

Če hočemo to doseči, moramo posredovati

1.3.1 znanje o možnosti izražanja v digitalnem znakovnem sistemu in o tem, kako deluje vizualno sporočilo;

1.3.2 dati možnost aktivne uporabe vizualnega in digitalnega znakovnega sistema za »upovedovanje«
sporočilnega namena (ob hkratnem upoštevanju naslovnika).

2. FUNKCIONALNI CILJ

Privzganje sposobnosti refleksije o lastnem medijskem konzumu (uzaveščanje otrokovih medijskih interesov) in sposobnost kritičnega distanciranja od njega.

3. VZGOJNI CILJI

Medijska etika:

3.1 etika izkoriščanja komunikacijskega prostora

3.2 etika manipulacije

3.3 razvijanje humanističnih vrednot

4. TO PA ŠE NI VSE

Poleg usposabljanja za samostojno uporabo novih in klasičnih medijev pa mora šola ugotoviti še osebnostne in sposobnostne deficite, ki nastajajo ob dolgotrajnem izpostavljanju novim medijem (receptivne oblike) ter dolgotrajni uporabi novih medijev (aktivne oblike; deloma aktivne oblike – igra; učenje) ter uvajati take aktivnosti, ki bodo lahko potencialne deficite preprečile, ki bodo zagotavljale razvoj tistih oblik zaznavanja, tiste senzibilnosti, takih načinov mišljenja in takih oblik kreativnosti, za katere je/bo ugotovljeno, da jih uporaba/izpostavljenost novih medijev/novim medijem ne razvija in utegnejo zato v človeku zakrneti/se ne

razviti!^X. To pa so naloge, ki jih vzgoja za nove medije postavlja pred pouk književnosti in književno vzgojo, naloge ob katerih je treba na novo premišljati o tem, katere so prednostne naloge književne vzgoje in katere so tiste metode poučevanja, ki jim velja v kontekstu pretežno pasivnih receptivnih oblik konzuma medijskega prostora pri vzgoji za branje literature dajati prednost.

3. Kako oblikovati literarno vzgojo, da bo to tudi vzgoja za medije?

Kot rečeno, tako da

A – najprej iz teoretičnih izhodišč izluščimo tiste ,osebne in sposobnostne deficite, ki nastajajo ob dolgotrajnem izpostavljanju novim medijem / dolgotrajnem uporabljanju novih medijev‘ in ki jih je mogoče ob pogostejšem srečevanju z literaturo omiliti oz. jih preprečiti‘, ter

– da razmislimo, katere so tiste psihološke potrebe, ki jih mladi človek zmeraj zadovoljuje ob novih medijih in ki bi jih bilo mogoče s pravim didaktičnim prijemom in seveda s pravim izborom besedil zadovoljevati tudi z branjem literature.

B. Naslednji korak je impliciran že v prvem, saj nam nalaga, da poiščemo tak didaktični model šolskega ukvarjanja s književnostjo, ki bo omogočal, da pri pouku književnosti sicer realiziramo vse tiste vzgojne, funkcionalne in izobraževalne cilje in naloge, ki izhajajo iz književnosti same (ti namreč so in ostajajo najvažnejši), vendar preko njega (so)oblikujemo vse tiste sposobnosti, ki ob predolgotrajni uporabi in preintenzivni izrabi novih medijev zakrnevajo oz. ki se ne razvijajo v dovolj veliki meri, in izravnamo vsaj nekatere deficite, ki pri tem nastajajo.

3.1 Če si za začetek postavimo vprašanje, katera je tista medijska aktivnost, ki je med otroki najbolj priljubljena in ki jo večina zaskrbljenih pedagogov ocenjuje kot najbolj vprašljivo, je odgovor zmeraj enak: to so elektronske igre, video igre. Naj bodo razmišljanja o mladih za računalnikom še tako globoka in tehtanja še tako usmerjena v opisovanje vpliva takih ali drugačnih multimedijskih možnosti in poplavi informacij, odkar je svet z internetom postal elektronska vas, večina ur, ko je računalnik (ali njegov manjši nadomestek) v rabi, je namenjena igranju z video igrami. Njihovi avtorji ne skrivajo ambicij, da bi elektronski produkti nadomestili v otrokovem življenju pravljice – še več: trdijo, kako je pritiskanje na gumbe in premikanje majhnih možicljcev, pik in pack po ekranu daleč kreativnejše početje kot »pasivno spremljanje zgodbe, ki je zmeraj enaka«. Videosvet se oblikuje vsakič, ko zaženeš igro, znova, vsakdo oblikuje zgodbo po svoje in vsaka situacija ima na voljo vsaj nekaj nadaljevanj.

Toda ponujena raznolikost elektronske igre ni vzrok, zakaj video igre privlačijo otroke celo bolj kot televizija. Pravzaprav so variante le moteč element in težava na poti k zelenemu cilju. Variante ne prispevajo k domišljjskemu bogastvu. Otrok toka dogajanja ne izbira s svojo domišljjsko kreativnostjo, možnosti ne izbira v skladu s svojimi željami (in domišljija po definiciji je poligon, na katerem veljajo zakoni subjektivne miselne sheme, torej zakon subjektivnih želja). Variabilnost je v videoigri mišljena izključno kot kazen za napako. Cilj vsakega igralca je, da igro »obrne«, kar pomeni, da najde logiko, po kateri deluje aktualni raču-

nalniški program. Ta pozna le eno pravo pot do cilja: ubiti čim več takih možicljcev, pomendrati čim več onih drugih in utopiti v blatu ali sluzi čim več tretjih. In pri tem ni vseeno, katere boš uničil prej in katere potem, saj te vodijo vse druge opcije kot tista, ki je programirana kot prava, na nekakšno stranpot in zmanjkalo ti bo časa ali življenj ali česar koli drugega. Ne, variante in bogastvo »napak«, h katerim igra napeljuje, gotovo niso tisto, kar bi otroke v videoigrah tako magično privlačilo.

To, kar pri videoigrah vleče, je občutek, da si zraven, občutek, ki ga lahko primerjamo s stapljanjem bralčevega jaza z jazom identifikacijske figure, ko recipient, potopljen v izbrano literarno osebo opazuje literarni svet, ga vrednoti, v njem »sam deluje«, ga preko »svoje« osebe bolj ali manj (so)oblikuje in se nanj čustveno odziva intenzivneje, kot se v danem trenutku odziva na primarno resničnost. In ko se literarno dogajanje izteče, ima bralec v prvem trenutku, preden se iztrga iz mimetične zamaknjenosti v literarni svet, občutek, kako se je vse to zgodilo njemu, in kako je bil on sam tisti, ki je vse to tako imenitno razrešil, ki...

Občutek, da si zraven, je v času, ko se človek sicer zmeraj bolj utaplja v množici sebi enakih, a ko je istočasno vse bolj sam, bolj pomemben, kot je bil kdajkoli poprej, zato bi se morali učitelji in predvsem snovalci šolskih programov močneje zavedati, kako privlačno in potrebno je branje literature za sodobnega človeka. Pravzaprav bi bilo pametneje, če bi se od industrije elektronskih iger, namesto da jo le zaničljivo zavračamo, česa naučili. Morda bi bilo dobro, če bi se zavedli, kako pomembno je, da se bralec počuti del v literarnem besedilu upovedenega sveta, kako pomembno je, da začuti, kako je upovedena domišljajska resničnost del njega samega in kako literarni svet nastaja v ustvarjalnem dialogu z njim samim. Kako ima možnost, da s svojo domišljijo in z aktivnim odbiranjem besedilnih signalov sam sestavlja besedilni pomen in kako je sestavljeni pomen samo njegov in enkrat ter kako je, potem ko je kot recipient izpolnil »prazne prostore«, takšen, kot ustreza samo njemu.

Občutek, da si zraven, je torej izjemno pomemben, zato ga učitelj s svojim poučevanjem književnosti ne bi smel zatreči. Šolsko branje književnosti potemtakem nikakor ne sme izzveneti v spoznanje, kako sta avtorjevo sporočilo in besedilni pomen v literarnem delu skrita in kako so zmeraj le tisti drugi – učitelji in avtorji spremnih besed – tisti, ki ga znajo najti. Nasprotno. Cilj šolskega branja mora posredovati občutek, kako pomembno je, da aktivno sodeluje bralec sam. To pa je mogoče le, če se literarna didaktika in književna veda sprijaznita z dejstvom, da je za večino bralcev edina pot v besedilni svet proces identifikacije z eno izmed literarnih oseb – in da je potemtakem ena izmed prvih nalog pridobivanja recepcijske sposobnosti prav usposabljanje otrok za odkrivanje vrat za identifikacijo in pri tem postopno oddaljevanje od potrebe popolne enakosti med recipientom in književno osebo preko vrat za identifikacijo, ki temeljijo na v zunanji pojavnosti razvidni enakosti oziroma podobnosti, k relativno ozkim vratom za identifikacijo, kakršne predstavljajo želje, ideje, problemi, nagibi, občutki potencialne identifikacijske figure.

Skratka, otrok in mladostnik morata v šoli pridobiti izkušnjo, da je literarni svet nekaj, v čemer je prijetno (aktivno) sodelovati, torej »biti zraven«, nekaj, kar posreduje občutek ugodja. In kar je najpomembneje: šolsko srečevanje s književnostjo se nikakor ne sme izteči v resignirano spoznanje, da je literatura svet, ki je nad njim, svet, ki je dostopen le tistim, ki so pametnejši od njega ali drugačni kot

otrok sam. Šolska literarna besedila ne smejo posredovati občutka nemoči. Otroci bodo radi brali le, če bodo učitelji oblikovali njihova srečanja z literaturo tako, da bodo mladi bralci ob njih začutili svojo uspešnost. Iz te je mogoče namreč črpati izjemen motivacijski potencial za srečevanje z novimi in novimi literarnimi svetovi – tako, kot so otroci pripravljeni znova in znova dneve in dneve poskušati, katera je prava pot, ki jih pripelje skozi labirint video igre, v trdni veri, da jih ob koncu pričakuje omamni občutek uspešnosti.

S psihološkega vidika

– posredovanja občutka pripadnosti,

– aktivne udeležbe v (fiktivnem) svetu in

– posredovanja irealne predstave uspešnosti takega »poseganja« v domišljjski

tok dogodkov

branje literature ne zaostaja za »šibanjem« video igre in bi potemtakem lahko bilo/ postalo za mlade ljudi enako privlačno, če bi se učitelji in tisti, ki vodijo učenčeva srečanja z literaturo, zavedali, kako izkoristiti vse njene motivacijske potenciale.

V tem kontekstu nikakor ne smemo zanemariti najmočnejše psihološke komponente, ki povezuje zamaknjenost v svet video igre in svet literarnega besedila. Igranje v elektronskih fiktivnih svetovih je početje, ki zasvoji že otroke v relativno ranem delu njihovega otroštva. V času, ko bi bili še vedno nadvse zadovoljni, če bi jim starši, učitelji bili pripravljeni brati pravljice. Gre za dobo, ko otroci bolj kot kdajkoli kasneje iščejo občutek varnosti in potrditev, da svet, ki se zdi z njihovega zornega kota bolj kaotičen, kot se zdi nam odraslim, vendarle deluje po nekakšnem vnaprej pripravljenem scenariju. Video igra, jim to potrebo prefinjeno zadovoljuje, saj je vsaka izmed njih le računalniški program z eno samo pravo rešitvijo in z eno samo pravo potjo, ki vodi do nje. Sporočilo, ki je implicirano v vsaki video igri, se glasi: »je prava pot. In če boš dovolj vztrajen in če boš dovoljkrat poskušal, boš gotovo prišel na cilj. Treba je le spoštovati pravila. Ta so zmeraj enaka in se ne spreminjajo. Včerajšnje prave rešitve so prave tudi danes. Presenečenj in nepredvidljivih situacij ni. Vsak, ki upošteva pravila, je na koncu zmagovalec. Pridnim, vztrajnim in ubogljivim se potemtakem ne bo zgodilo nič hudega.« To pa je tudi temeljno sporočilo pravljice, katere najvišji moralni kodeks je: biti priden, spoštovati prepovedi in zapovedi. Le-ta in seveda sama pravljíčna struktura (še posebej, če gre za nazorno strukturiranost v obliki dvodelnih oz. trodelnih pravljíc) namreč zagotavljajo, da se svet vrti v skladu s pripovedovalčevimi plani, da pripovedovalec kontrolira dogajanje. In vsakdo ve, kako pripovedovalec hoče, da se malim in dobrim, tistim, ki ubogajo – torej identifikacijski figuri (in s tem bralcu) ne bo zgodilo nič hudega.

Tako video igre kot pravljice torej posredujejo zagotovilo – ki ga mladi v zmeraj bolj kaotičnem svetu potrebujejo bolj kot katerakoli generacija pred njimi: zagotovilo, da svet, čeprav se jim v danem trenutku zdi čuden in nerazumljiv, čeprav se jim zdi, kako je poln nepredvidljivih in čudnih pripetljajev, vendarle deluje po nekakšnem planu. V kombinaciji z naivno otrokovo vero, da ima življenje na zalogi nekaj posebno imenitnega prav zanj, je zagotovilo o tem, da je dogajanje nekako načrtovano, garancija za otrokovo varnost. Video igra je torej neke vrste pravljica. In za tiste, ki jim niso prebrali dovolj pravljíc in tiste, ki se zanje branje pravljíc ne spodobi več, je pravzaprav edina pravljica.

3.2 Drugi problemski sklop, ki ga strokovnjaki za proučevanje vplivov medijev izpostavljajo kot verjetno najpomembnejšega, je hipoteza o nujnih logičnih spremembah, ki jih je prinesla s seboj vsaka sprememba komunikacijskega medija v zgodovini človeštva in ki jih bo potemtakem povzročil tudi aktualni premik od pretežno verbalnega načina javnega komuniciranja k vizualni, ikonični komunikaciji, h kakršni se nagiba sodobna civilizacija in kakršno prinašajo novi mediji. Nekateri predvidevajo celo, da se bo s prehodom v načinu komuniciranja, ki ga narekuje digitalni sistem znakov, v civilizaciji, kjer bo prevladoval audio-vizualni način komuniciranja, razvil nov tip človeka. In ta bo drugačen kot tisti, ki ga je oblikovala oblika družbenega bivanja, v kateri je prevladoval pisni način komuniciranja.

Na prvi pogled se takšen scenarij zdi antiutopija, ki jo je mogoče zaradi nelagodja ob tolikšni meri pesimizma zavrniti kot nerealno futuristično črnogledost. Toda opazovanje dogajanja v zvezi z naraščanjem takoimenovane funkcionalne nepismenosti prav v najrazvitejših delih sveta – tistih, kjer je vpliv novih medijev najdaljši, njegov obseg najširši in delovanje zato najintenzivnejše, nam kaže, da imata Czerwenka in Jordan morda vendarle prav. Sodobna civilizacija resnično dovoljuje človeku, da funkcionira v njej (čeprav zaenkrat le na njenem robu), ne da bi čutil, kako je obvladovanje branja in pisanja spretnost, ki jo nujno potrebuje. Lahko bi formulirali tudi drugače: Branja in pisanja v najrazvitejših delih sveta ljudje ne občutijo več kot nekaj tako pomembnega, da bi zbrali dovolj motivacije, ki je potrebna za trajno prisvojitve te »arhaične oblike medsebojnega komuniciranja«. Procesi se seveda ne dogajajo na zavestni ravni. Toda podatek, da je v najrazvitejših delih Zemlje funkcionalno nepismena (da torej komunicira izključno v audiovizualnem prenosniku) verjetno že polovica aktivnega prebivalstva, je še kako realen.

Da tak prehod od pisne k video komunikaciji ni le formalne narave, že potrjujejo najnovejše študije. Človek ob spremembi komunikacijskega medija resnično postaja drugačen. Strokovnjaki so dokazali, da se način našega zaznavanja in dožemanja počasi, a vztrajno spreminja. V posebni študiji so merili, katere informacije zaznajo gledalci televizijskih poročil, katere si bolj zapomnijo in katere napravijo nanje večji vtis. Rezultati so bili nedvoumni: gledalci zaznavajo pretežno le tista sporočila, ki so podprta s slikovnim materialom. Informacije, ki jim jih novinarji le preberejo, (ki so jih torej dosegle preko slušnega prenosnika), izginejo iz njihove zavesti veliko prej kot tiste, ki so jih dopolnili z video posnetkom (ki jih je bilo torej mogoče zaznavati preko vizualnega prenosnika).

Z razvojem racionalnega tipa človeka, vezanega pretežno na vizualni način komuniciranja, kakršnega omogoča sodobna elektronika, pa se utegne zgoditi, da bo človeštvo verjetno izgubilo nekatere sposobnosti zaznavanja in s tem nekatere oblike čustvovanja in mišljenja. Strokovna literatura opozarja na verjetnost, da bo človek otopel za vse, kar ne bo dostopno preko vizualnega prenosnika, za vse, česar ni mogoče pretvoriti – razviti v nazorno sliko. Tak razvoj pa utegnejo spremljati »primitivne oblike emocionalizacije«, kar pomeni, da bi utegnil človek postati neobčutljiv za vsa čustva, vsa razpoloženja, skratka za vse, česar ni mogoče vizualizirati. Nadvse resno je treba vzeti Czerwenkino bojazen v zvezi z vsem tem: človeška hrepenenja, utopije in protiotopije, dialektika mišljenja, ambivalentnost čustvovanja, nezavedne vsebine sanj, poetizacije, pri katerih znak pomeni več reči hkrati, oblikovanje simbolov med subjektom in objektom, določena razpoloženja

– vsega tega ni mogoče (vse to je le omejeno mogoče) ujeti v hitro zamenjujoče se slike. Zanje so potrebna slogovna sredstva, asociacije, nakazovanja, skratka: čas in »dolgovestnost« in pojmovne mnogopomenskosti jezikovne komunikacije. Utegne se zgoditi, da bodo domišljijo in kreativnost pregnale klišeizirane, z akcijo preobložene slike (Czervenka 1985: 457).

Da se slednje ne bi zgodilo, človeštvo ne bi smelo dovoliti, da v sedanjem prelomnem trenutku novi način komuniciranja izpodrine starega. Morda bi se lahko enkrat iz zgodovine česa naučili in sedaj izkoristili možnost novega načina izražanja in sporazumevanja kot dopolnilo izraznemu bogastvu dobre stare pisane besede..

In možnosti niti niso tako slabe, saj natančen preudarek pripelje do sklepanja, da utegne širjenje obsega audio-vizualne (digitalne) komunikacije izničiti nekatere učinke, ki jih je v zgodovini povzročila zamenjava oralne s pisno komunikacijo.

Ta ugotovitev pa pomeni, da bomo ljudje literaturo – z vso njeno ,dolgovestnostjo in pojmovno mnogopomenskostjo‘ ohranili. A le, če bomo z njo pazljivo ravnali. Če bomo učitelji in starši pazili, kako jo posredujemo otrokom, če jim jo bomo znali pokazati v pravi luči – tako, da bodo mogli dojeti njeno bistvo, neskončno množico njenih izraznih možnosti in predvsem tako, da jim bo (p)ostala dostopna in srečevanje z njo vir posebnega ugodja, takšnega, kakršnega ni mogoče ponoviti ob kateremkoli drugem (novem ali klasičnem) mediju – v tem primeru se ji namreč otroci / ljudje ne bodo hoteli odreči. Zelo verjetno je, da ljudje nikoli več ne bodo brali toliko, kot so brali takrat, ko so bile knjige edini medij, preko katerega je lahko človek doživljal tuje zgodbe. A zelo verjetno je tudi, da ljudje literature ne bodo izrinili na smetišče civilizacije, kot napovedujejo mnogi črnogledi futuristi.

Predvsem, če bomo učitelji in starši znali izkoristiti tiste možnosti, ki jih daje preseganje popolne fiksacije na tiskani medij in vračanje k oralni komunikaciji!

S pripovedovanjem literature dobivajo tiste literarne oblike, ki so bile ustvarjene za oralni medij, znova možnost, da zažarijo v svoji izvirni lepoti. In seveda pri tem ne mislimo na to, da bi otrokom v 21. stoletju pripovedovali izvirne srednjeveške različice, ampak na potencial, ki se skriva v individualnem dopolnjevanju besedinih signalov v recipientove eidetske predstave. Pripovedovanje literature je sugestivnejše kot branje, saj se verbalni komunikaciji pridružuje še neverbalna. Človek ima ob poslušanju na voljo vso miselno energijo, da z njo dopolni relativno skope podatke, ki jih je za oblikovanje eidetske predstave literarnih oseb, literarnega dogajalnega prostora in literarnega dogajanja v besedilo vgradil avtor. Ob poslušanju **in samo ob poslušanju** literature lahko bralec razvije pisano bogastvo svoje domišljijske predstave, saj mu branje literature jemlje za to potrebno miselno energijo, listanje slikanic pa vsaj do neke mere domišljijsko predstavo celo omejuje, saj je ta usmerjana z ilustratorjevo domišljijo. Še manj manevrskega prostora daje otrokovi domišljiji popolnoma vizualizirana zgodba v otroškem filmu ali risanki. Tam ni praznih prostorov. Tam so vsi podatki že dani. Človek nima več nikakršnega dela – le spremlja, kar so naredili drugi.

Toda tak univerzalni dogajalni prostor, univerzalni videz literarnih oseb pač ni narejen čisto po recipientovem okusu. Kadar oblikuje podobe literarnega sveta sam, so te podobe lepše, saj so videti natanko take, kot jih narekuje bralčev okus – po njegovi lastni subjektivni miselni shemi torej. Če si bralec domisli *svojo* podobo dogajalnega prostora in *svoj* videz literarnih oseb, potem pač ni nobene

ovire, da si ne bi identifikacijske figure zamislil kot samega sebe in da ne bi v literarnem svetu prepoznaval podobnosti s svojim svetom. V tem primeru je namreč iluzija, 'da si zraven' še posebno intenzivna.

Ob tem za usodo literature pomirljivem spoznanju pa je treba opozoriti na dva sklopa problemov:

– Ne glede na večjo mikavnost, ki jo daje domišljijškemu svetu individualna nota samostojno oblikovane eidetske predstave literarnega sveta, ni mogoče mimo dejstva, da so otroci elektronske dobe izjemno veliko časa izpostavljeni vizualno gotovim domišljijškim izdelkom. In ti ne zahtevajo nikakršnega dopolnjevanja, kar pomeni, da domišljija današnjega otroka veliko počiva. In če človek katerekoli svoje sposobnosti ne uporablja, ta ponavadi nekoliko zakrni. Taka zaspana domišljija – nevajena rabe, pa ne more biti kaj prida živahna, tudi če se njen lastnik znajde v situaciji, ko bi jo moral uporabiti. Slike literarnega sveta, ki nastanejo ob uporabi zaprašene domišljije, pa niso dovolj pisane in ne dovolj mikavne, da bi lahko konkurirale tistim, ki jih brez truda posredujejo filmi in risanke. Otrok izkušnjo generalizira in srečanje z literaturo označi kot nekaj nezanimivega in pustega.

– Drugi sklop problemov je približno iste narave. Današnji otroci so pretežno vizualni tipi – zgodnje otroštvo in nešolske izkušnje trenirajo pretežno njihove sposobnosti zaznavanja in predelovanja vizualnih informacij. Kot smo opisali zgoraj, je to lahko za usodo literature v sodobni civilizaciji usodno. Toda če se bomo zadeve lotili s pravega konca, lahko pomeni tudi rešitev problema. Če so namreč današnji otroci poudarjeno audio-vizualni tipi in če neliterarnoestetsko okolje poudarjeno trenira, senzibilizira za vizualno informacijo, potem nam pri literarnem pouku ni treba drugega, kot usposabljanje otroke za transformacijo informacije iz slušnega v vizualni medij in kasneje iz pisnega v vizualni medij. Pri tem gre v prvi vrsti za tako imenovano *notranjo vizualizacijo*, sposobnost notranje vizualne eidetske predstave elementov notranje zgradbe literarnega dela. Otroci imajo namreč na zalogi ogromno število vizualnih predstav, ki so jih nabrali v neskončnih urah spremljanja televizijskega programa. In če jih bomo usposobili, da bodo ob poslušanju pravljic in pesmic, ko bodo imeli na razpolago vso svojo miselno energijo za kreacijo eidetskih predstav, mobilizirali vse to bogastvo, potem bodo nastali neprekosljivo lepi – in kar je najvažnejše – po individualnem okusu in z ozirom na individualne potrebe oblikovani literarni svetovi. Ali drugače rečeno: pravljичni gradovi še nikoli niso bili tako lepi, kot so lahko lepi v domišljiji današnjega otroka.

3.3 Ob premišljanju o vlogi in nalogah literarnega pouka v zvezi s spremembami, ki jih v človekovo življenje prinašajo novi mediji, nikakor ne moremo mimo popularnega problema o vplivu negativnih modelov vedenja, ki so jim otroci izpostavljeni ob spremljanju televizijskih programov in ki jih na simbolični ravni sami izvajajo, ko se igrajo v elektronskih video svetovih.

Če v tem kontekstu izmed vseh teorij o vplivanju ali ne-vplivanju agresivnega vedenjskega vzorca na posameznikovo ravnanje v realni življenjski situaciji sprejmemo že citirano rešitev Brede Luthar, ki izhaja iz dejstva, da je človekov kognitivni sistem sestavljen iz osebno-realnega zbiralnika (kamor shranjuje posameznik svoje osebno izkustvo), iz medijsko-realnega zbiralnika (kamor shranjuje novice in dokumentarne oddaje) in medijsko-domišljijškega zbiralnika (kamor shranjuje

risanke, filme in drugo fikcijo) in zagotavlja, da prihaja do transferja od medijsko domišljjskega področja na osebno realno področje le takrat, ko so medijske informacije edine človekove informacije o dani resničnosti, o danem problemu, potem ne moremo mimo dejstva, kako lahko srečevanje z literarnimi svetovi tak vpliv močno omili – če ga v nekaterih primerih že ne more popolnoma preprečiti. V nadaljevanju svoje teze B. Luthar sicer poudarja, kako so relevantne tiste recipientove zaloge informacij, ki so skladiščene v njegovem osebno-realnem zbiralniku, ki torej izvirajo iz primarne resničnosti, vendar se zdi verjetneje, da imajo določeno težo tudi tiste izkušnje, ki jih ljudje (in seveda otroci) pridobivamo iz druge roke, pri čemer mislimo na izkušnjo, ki je nismo doživeli, ampak so nam o njej poročali drugi (na primer. učitelji v šoli, poročila na televiziji), čeprav verjetno niso tako odločilne kot prve. Vsaj tako uspešne kot sekundarne izkušnje o realnosti pa se zdijo za vrednotenje domišljjske stvarnosti pretekle recepcijske izkušnje. Estetika recepcije nas namreč uči, da so pomeni, ki jih pripisujemo svetovom, oblikovanim po subjektivni miselni shemi, odvisni od bračevega aktualnega horizonta pričakovanj, in tudi to, da je ena od bistvenih sestavin bračevega (gledalčevega) horizonta pričakovanj prav medbesedilnost. Zatorej ni vseeno, ali ima otrok, ki veliko (neselektivno) gleda televizijo, kakšno relevantno zalogo informacij v medijsko domišljjskem zbiralniku ali take zaloge nima. Prav tako ni vseeno, koliko domišljjskih svetov je v tem zbiralniku, ne kakšni so ti domišljjski svetovi in predvsem ni vseeno, katera etična vrednostna sodba je zasidrana v recipientovi zavesti v povezavi s take ali drugačne vrste dejanjem.

Skratka, tudi z vidika medijske vzgoje, predvsem v zvezi s problemom privzemanja nezaželenih (agresivnih, netolerantnih) oblik vedenja, ni vseeno, ali ima televizijski gledalec, predvsem otrok, že kakšne izkušnje z literarnimi svetovi, ni vseeno, kakšni so ti svetovi, in predvsem ni vseeno, kako vrednoti etično komponento literarnega dela. In ker to ni vseeno, bi bilo nadvse koristno, če bi se pri literarni vzgoji zavedali tudi tovrstnih nalog šolskega srečevanja s književnostjo.

Vsaj v isti sapi, če že ne pred tem, je treba poudariti, da pouk literature seveda ne sme in ne more postati »moralka«, v okviru katere naj bi se otroci »greh studiti učili«, kakor je to nalogo literature formuliral Matevž Ravnikar v svojem uvodu k *Zgodbam Svetega pisma za mlade ljudi* leta 1815. Toda literarna teorija zagotavlja, da je eden izmed strukturnih elementov vsakega literarnega dela tudi njegova etična komponenta in da k vsaki individualni interpretaciji spada tudi vrednotenje literarnega dogajanja in ravnanja literarnih oseb s tega vidika. In če ustvarimo pri književni vzgoji pogoje, v katerih bodo otroci to opravili v skladu z občveljavnimi etičnimi načeli v okviru svoje bralne kompetence – kar pomeni v dosegu, kot ga omogoča aktualna stopnja njihovega moralnega razvoja, smo storili vse, kar je s tem v zvezi pri literarnem pouku mogoče storiti, saj se bo ob otrokovem kasnejšem soočenju z drugačnim vedenjskim modelom v podobni situaciji aktiviral spomin na relevantno literarnoestetsko izkušnjo, kar pomeni, da medijski model vedenja v otrokovih kognitivnih zbiralnikih ne bo naletel na prazen prostor. In – kot pravi že omenjena teorija medijskega učinkovanja, bo v tem primeru kaj malo možnosti, da bi prihajalo do transfera izkušnje iz domišljjsko-fiktivnega v realno življenjsko situacijo.

Tematski sklop, ki povezuje recepcijo domišljjskih svetov v kateremkoli – klasičnem ali novem – mediju je pridobivanje sposobnosti oblikovanja etične sodbe. Pri tem zagotovo ne gre, da bi se otroci **učili**, kaj je prav in kaj ne – torej

za to, da bi ponavljali etične sodbe »starejših in pametnejših«, ampak za spoznavanje metodologije, postopka, kako priti do lastne etične sodbe – take, ki bo rezultat bralčevega etičnega čuta in njegovega dometa na kognitivni lestvici moralnega razvoja – take torej, ki jo bo lahko priznal za svojo in se po njej kasneje tudi ravnal.

Na tem mestu seveda ni mogoče mimo dejstva, da so se otroci v šoli do najbližje preteklosti učili gotovih etičnih sodb v maniri »kaj nam je hotel pisatelj povedati« ali »...in ideja dela..«, v dobri veri, da bodo po memoriranju dovolj velikega števila posameznih etičnih sodb že izvedli generalizacijo in *spoznali*, kaj je *dobro* in kaj *slabo*. In ker je bila do pred kratkim šolska praksa usmerjena v zbiranje gotovih sodb, bo verjetno prehod na poučevanje metodologije, kako take sodbe oblikovati samostojno, marsikoga navdal z nemočjo, če že ne bo kar vzdihnil, da se tega, kako soditi, pač ne da naučiti.

Poti do etične sodbe je vsaj toliko, kolikor je na svetu moralnih sistemov. Toda na tem mestu nas ne zanimajo ne ideološke razlike in ne raznolikost miselnih poti, ki jih pogojujejo, zato nam je lahko v pomoč kar priročna Tödtova formula^{XI} šestih stopenj na poti do etične sodbe:

1. **Identifikacija problema**, pri kateri gre za preverjanje stanja in medsebojne soodvisnosti posameznih komponent dane situacije, analizo potreb in želja udeležencev problemske situacije in rešitev vprašanja, ali gre za problem, ki ga je mogoče rešiti na ‚tehničen način‘ (npr. poiskati si delo in rešiti socialno stisko; začasno zamašiti luknjo v cevi, poklicati vodovodarja in kar najhitreje odstraniti posledice ‚poplave‘) ali gre za problem, ki zahteva etično opredeljevanje.

2. **Analiza situacije**, pri kateri gre za usmerjanje pozornosti na kontekst zastavljenega problema. Razmišljanje gre v smeri ugotavljanja skupinsko pogojenih stališč enih in drugih v situacijo vpletenih oseb (politične in socialne, ideološke implikacije. (Osvetljevanje ‚našega‘ in ‚njihovega‘ položaja.)

3. **Kako je mogoče ravnati (alternative)**, pri čemer gre za tehtanje o možnostih, kako je mogoče v dani problemski situaciji ravnati, predvidevanje, kaj bi tako ali drugačno vedenje pomenilo, kakšne posledice bi imelo za tega ali onega udeleženca situacije, vrednotenje te ali one oblike vedenja (ali jo je mogoče tolerirati brez slabe vesti, ali bi jo lahko označili kot ‚dobro‘ ali ‚slabo‘; vprašanje identitete in integritete tistega, katerega ravnanje opazujemo in vrednotimo)

4. **Preverjanje norme**, ki se nanaša na kriterije, ki oblikujejo izbiro odločitve, kako ravnati.. Pri tem gre za preverjanje norme glede na njeno funkcionalnost. »Norma je pravilo, s katerim je povezana ocena (vrednotenje) neke situacije z ravnanjem (načinom ravnanja v tej situaciji.)

Opisana (ali katera podobna) metodologijo oblikovanja etične sodbe nazorno razodeva, kako neproduktivno mora biti posredovanje etične sodbe v instant obliki in kako ni mogoče posredovati gotovih etičnih sodb in pričakovati, da jih bodo ljudje/otroci na ta ali drugačen način generalizirali in introjicirali, saj je introjeksijo sodbe mogoče pričakovati edinole, če dovolimo, da se otroci dokopljejo do njih sami.

Skratka, učenje postopka, kako do etične sodbe, je daleč produktivnejše kot memoriranje posameznih sodb, saj otroke usposabljam, da sami tehtajo in vrednotijo v novih in iz današnjega zornega kota še nepredvidljivih situacijah. Z drugimi besedami pa to pomeni, da jih usposabljam za vrednotenje dejanj in ravnanj v vseh realnih in v *vseh* domišljjskih svetovih – kar ne nazadnje pomeni: tako za vrednotenje agresivnega modela vedenja, ki ga srečujemo na televiziji kot tudi za

samostojno interpretacijo etične komponente literarnega dela, ki je bila/in ostala mnogim otrokom pri starem načinu dela, ko so tovrstno interpretacijo namesto njih opravili drugi (učitelji, avtorji spremnih besed), nedostopna.

3.4 Četrti tematski sklop, ki zadeva tako literarno vzgojo kot tudi problematiko negativnega učinkovanja novih medijev, je razpito področje ekonomske propagande, prefinjenega sistema, ki vlaga nepredstavljive količine denarja, energije, znanja in kreativnosti za to, da bi iz človeka naredil kupca. Že v teoretičnih izhodiščih smo poudarili, kako je ogromna količina teh prizadevanj usmerjena prav na otroke, ne le zato, ker otroci odločajo o velikem delu nakupov svojih staršev, ampak predvsem zato, da bi jih preoblikovali v permanentne potrošnike. Pri tem je generalno gledano precej vseeno, katero reklamno sporočilo bo prodornejše, tisto, ki napeljuje k nakupu PEPSI – ali tisto, ki zavaja h kupovanju COCA-COLE. Kar je zares odločujoče, je subliminalno sporočilo, da si je mogoče za nekaj deset tolarjev KUPITI vso tisto srečo, ki jo izžarevajo čedni mladi ljudje iz reklamnega spota.

Na drugi strani ne smemo pozabiti, da zavzema pomemben del otrokom namenjenega oglaševalskega prostora tista industrija otroških igrac, ki je od otrokove, v potrošništvo usmerjene igre vitalno odvisna. Problema ni mogoče pojasniti lepše, kot je to storil Michael Ende v »Čudni zgodbi o tatovih, ki so kradli čas, in o MOMO, otroku, ki ga je ljudem vrnil:

»Nekaj dni pozneje, bilo je nekega posebno vročega popoldneva, je Momo našla na kamnitih stopnicah lutko....

Momo jo je ogledovala kot začarana. Ko se je je čez nekaj časa dotaknila z roko, je lutka nekolikokrat zaklopotala z vekami, zganila ustnici in spregovorila z glasom, ki je zvenel ko kvakanje, kot da prihaja iz telefona: »Dober dan! Jaz sem Bibigirl, popolna lutka...«

Momo se je prestrašeno umaknila, potem je pa nehote odgovorila: »Dober dan, imenujem se Momo.«

Lutka je spet zamigala z ustnicama in dejala: »Tvoja sem. Vsi ti zavidajo zaradi mene.«

»Ne verjamem, da si moja,« je menila Momo. »Prej bi verjela, da te je kdo tukaj pozabil.«

Prijela je lutko in jo visoko dvignila. Tedaj so se ji spet premaknile ustnice in je rekla: »Jaz bi rada imela še več stvari.«

Toda Momo še vedno ni razumela, zato ji je elegantni sivi gospod vso stvar razložil:

»Vidiš, no, mala,« je dejal sivec, »celo sama ti pripoveduje. S takšno bajno lutko se ne moreš igrati kot s kakršnokoli drugo, to je jasno. Za to vendar ni tukaj. Moraš ji že kaj ponuditi, če se nočeš z njo dolgočasiti! Pazi, no, mala!«

Odšel je k avtomobilu in odprl prtljažnik.

»Za zdaj,« je dejal, »potrebuje mnogo oblek. Tu je na primer očarljiva večerna obleka....

....

»Vidiš,« je nadaljeval sivi gospod, »čisto preprosto je. Le zmerom moraš čedalje več imeti, potem se nikdar ne dolgočasiš... (Ende 1987: 82, 85)^{XII}

O tem, ali je »imeti in kupovati vedno več« resnično najlepša otroška igra, ima Momo seveda svoje mnenje:

»To so bile seve hudo drage igrače, kakršnih njeni prijatelji niso nikoli imeli, Momo sama pa še celo ne. Predvsem so bile vse te stvari prav do zadnje podrobnosti tako dovršene, da si ni bilo treba pri njih prav nič predstavljati. Zato so otroci pogosto posedali tu ure in ure, in

napeto a vendarle zdolgočaseno gledali kakšno 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, krtnino ali prgišče kamenčkov. Pri tem pa so si lahko predstavljali vsemogoče» (Ende 1987: 72)

Jedro problema tiči torej v popolnih igračah. Predmetih, s katerimi se ni mogoče igrati drugače, kot da jih gledaš, občuduješ, na katerih sam ne moreš ničesar bistvenega spremeniti, nikakor pa jim ne moreš česa dodati, ne da bi ta dodatek kupil. Edina čustvena potreba, ki jo zadovoljuje taka igrača, je potešitev napetosti, ko zadovoljliš željo po nakupu kakšnega dodatka, ki si ga videl pri drugem otroku, o katerem te je informirala televizijska reklama, ali – najpogosteje, katere sliko so ti proizvajalci priložili kar v njeno embalažo. Skratka, popolna igrača ne zadovoljuje otrokovih čustvenih potreb, ampak jih ustvarja.

Toda verižno kupovanje ni osrednji problem, ki nastaja pri reklamiranju popolnih igrač. Največja žalost je, kot ugotavlja Momo, pravzaprav njihova popolnost. Ker so popolne, si ob njih ni mogoče ničesar zamišljati. In zato jih ni mogoče uporabiti v nobeni ustvarjalni igri, saj ne morejo opravljati nobene druge funkcije kot tiste, za katero so ustvarjene – da jih gledaš.

In vzporedno s tem, ko se otroške sobe polnijo s popolnimi igračami, iz njih izginja domišljijško polna, ustvarjalna otroška igra – tista, v kateri ima lahko vsak predmet tisočero pomenov, tista, ki poteka natanko tako, da se otrok ob njej »danes« dobro počuti, tista, ob kateri lahko premisli o »svojih problemih«, tista, ki je urezana natanko po meri njegove žalosti, razposajenosti, jeze ali navihane želje, da bi bil že skrajni čas, da bi kaj »ušpičili«. Gre za igro, ki iz psihološkega vidika opravlja funkcijo akomodacije sveta na lastno miselno shemo, igró, kjer lahko vsaka stvar v vsakem trenutku oživi, kjer je jasno, da bodo dobri zmeraj zmagali, kjer lahko postane mali človek v trenutku astronaut, najslavnejši nogometaš sveta, Pedenped v Pedenjcarstvu, kjer morajo vsi ubogati samo njega in kjer prebivalstvo ne počne drugega, kot da kuha in peče sladkarije za svojega carja.

Otrok, ki se zna tako igrati, je pravi komunikacijski partner mladinske literature. In če ne? Potem mu ostaja zaprta. In otrok mora svoje potrebe po domišljijških svetovih zadovoljevati ob popolni vizualni informaciji televizijske risanke.

Ta reč drži seveda tudi, če jo obrnemo: zgodnje in često srečevanje z literaturo spodbuja razvoj otrokove domišljijške sposobnosti – in ga brani pred pretiranimi vplivi konzumno usmerjenih reklamnih spotov in popolnih igrač, ki jih je bolj ali manj polna njegova soba.

Nekoliko kasneje, ko se otroci ne igrajo več princev in princes, učiteljev in učencev, kavbojev in indijancev, ostaja literatura eden redkih poligonov za treniranje domišljijške sposobnosti. Nemški didaktik Hopster celo meni, da daje sodobna družba komaj kakšno drugo priložnost za generiranje humanizacije, kot je organizacija pozitivnih ustvarjalnih izkušenj. Edino te imajo po njegovem mnenju tako močno doživljajsko intenziteto in tako mero spoznavnih interesov, ki bi na eni strani lahko konkurirala produktom »kulturne industrije« in njihovi »konzumentski kvaliteti« in na drugi strani spodkopala temelje družbe, v kateri je vse življenje in ravnanje usmerjeno k racionalnim ciljem in kjer vladajo zakoni treznega premisleka, pameti in modrosti – družbi, kjer ni prostora za nefunkcionalnost, neprofitnost in neracionalnost estetskega. (Hopster 1980: 121–122)^{XIII}

Iz tega zornega kota dobiva novo težo komunikacijski model poučevanja književnosti, ki si utira pot v slovenske šole, saj predstavlja spodbujanje učencev k

izražanju domišljjskih stvaritev – spontanah ali takih, ki so oblikovane po zakonitostih literarnega sveta in ga torej ustvarjalno nadgrajujejo, eno izmed njegovih ključnih značilnosti. Smisel produktivne estetske izkušnje vidi komunikacijski model v dejstvu, da privzemanje funkcije ustvarjalca domišljjskega sveta otroke najuspešneje senzibilizira za branje (poslušanje, gledanje) književnosti. Istočasno pa krepi operativno sposobnost dopolnjevanja avtorjevih podatkov za oblikovanje predstave literarnega sveta z elementi lastne domišljije v bogato eidetsko predstavo.

Z vidika medijske vzgoje pa je mogoče videti tako »poglabljanje doživetja« (in ustvarjanje domišljjskih svetov v njegovem okviru) kot produktivno estetsko izkušnjo v Hopsterjevem smislu. Le-ta pa je ena redkih priložnosti v sodobnem svetu, da se človek izklopi, umakne iz v glavnem proizvodno-potrošniško strukturirane družbe, kjer mora imeti vsaka stvar svoj namen in kjer je vsaka reč vredna le toliko, kolikor je zanj na trgu pripravljen kdo plačati.

Če pogledamo vso reč nekoliko natančneje, moramo dodati, da produktivna estetska izkušnja ni le domišljjska igra v funkciji senzibiliziranja za branje literature in nadgrajevanja literarnega sveta. Enako intenzivno produktivno estetsko vedenje je tudi samo srečevanje z literaturo, če pride ob tem do ustvarjalnega dialoga med besedilom in bralcem, do domišljjskega kreiranja (in notranje vizualizacije) eidetske predstave elementov notranje zgradbe literarnega dela, do konstituiranja besedilnega pomena in ob tem do literarnoestetskega doživetja. In tako ustvarjalno branje literature je sploh – poleg otroške igre – eno redkih področij, v okviru katerih način življenja v razviti civilizaciji človeku dovoljuje nesankcioniran izstop iz funkcionalno potrošniškega modela življenja.

In zato je literatura in srečevanje z njo dandanes še prav posebno dragoceno!

4. Sklep

Medijska vzgoja v okviru literarnega pouka – da ali ne? To po vsem povedanem ni več ustrezno vprašanje. Taksonomija ciljev globalne medijske vzgoje, ki obsega

- potrebno ZNANJE o zakonitostih delovanja medijskega prostora in o medijskih komunikacijskih sredstvih,
- FUNKCIONALNE CILJE v zvezi s privzganjanjem sposobnosti refleksije o lastnem medijskem konzumu in sposobnosti kritičnega distanciranja od njega,
- vrsto VZGOJNIH CILJEV, ki jih z eno besedo imenujemo medijska etika in
- POSEBNE CILJE, ki jih razumemo kot neke vrste izravnalno strategijo proti z mediji pogojenim osebnostnim in sposobnostnim deficitom,

natančno kaže, da je treba večino medijske izobrazbe in medijske vzgoje opraviti v okviru drugih področij šolskega predmetnika. Toda ista taksonomija kaže tudi, da sta literatura (in potemtakem tudi literarni pouk) in konzum / uporaba novih medijev močno povezana, pa če to priznamo ali ne. V najbolj banalni obliki bi lahko to povezavo dokazovali z ugotavljanjem obratnega sorazmerja med branjem in gledanjem televizije,⁹ toda natančnejše opazovanje njunega razmerja nam je

⁹ Najnovejše raziskave kažejo, da to ne drži, saj po predvajanju ekriniziranega literarnega dela knjigotržci in knjižničarji opažajo močno naraščanje zanimanja za izvirnik, v zadnjem času pa je moderna tudi obratna pot, po televizijskem scenariju nastajajo književna besedila – s praviloma visoko naklado.

pokazalo, da je treba povezavo videti veliko manj površno. In predvsem – ni čisto res, da so mediji in komunikacijska sredstva, s katerimi se sporazumevajo, čisto v nasprotju s cilji vzgoje za branje.

Pokazali smo, kako opazovanje psiholoških mehanizmov, ki so povezani z mikavnostjo elektronske igre (predvsem dejstvo, kako pomembno je zadovoljevanje občutka po pripadnosti ter potrebe po varnosti) narekuje povečanje deleža pravljčnih besedil v otrokovem (domačem in šolskem) literarnem okolju, saj so elektronske igre pravljice za tiste, »so jim brali premalo pravljic in za tiste, ki se zanje branje pravljic ne spodobi več«. Pokazali pa smo tudi, kako civilizacijska sprememba, ki jo povzroča aktualni prehod na digitalni znakovni sistem komuniciranja (in vračanje senzibilnosti za oralno komunikacijo, kakršna je bila značilna za srednjeveško družbo) omogoča, da pravljice, ki so nastale zato, da jih pripovedujemo, ponovno zasijejo v svoji prvinski lepoti.

Pokazali smo, kako »teško gledanje televizije«, predvsem trivialnih risank in filmov, ki gledalca zasipavajo s slapom hitro se premikajočih popolnih pisanih slik, uspava otroško domišljijo do te mere, da je niti literatura ne more več obuditi k živahni aktivnosti. Toda na drugi strani smo pokazali, kako ista množica slik, pri razviti domišljijski sposobnosti omogoča bogatejšo dopolnjevanje eidetskih predstav, kot je bilo to mogoče kdajkoli doslej.

Pokazali smo, kako srečevanje z literarnimi domišljijskimi svetovi onemogoča (ali v veliki meri otežuje) transfer agresivnega vedenjskega vzorca, ki so mu otroci izpostavljeni ob gledanju televizije, v otrokovo realno življenjsko situacijo. Pri tem smo pokazali, kako pomembno je, da otroke oborožimo z metodologijo samostojnega oblikovanja etične sodbe. Če to storimo pri pouku književnosti, smo storili tudi pomemben korak naprej pri razvijanju otrokove recepcijske sposobnosti, saj smo ga usposobili za samostojno zaznavanje, razumevanje in vrednotenje etične komponente literarnega dela.

In ne nazadnje: pokazali smo, kako tesno je povezano potapljanje v literarne svetove in privzganje »imunosti«^I proti subliminalnim sporočilom ekonomske propagande. Pokazali smo, kako estetska domišljijaska produktivnost, kakršno predstavljata tako konstituiranje besedilnega pomena in literarnoestetska izkušnja kot tudi domišljijsko nadgrajevanje, dopolnjevanje, razširjanje literarnih svetov, ki je značilno za sodobni literarni pouk, izničitujeta učinke modernih civilizacijskih pritiskov, ki vrednotijo vsakogar in vse le glede na njegovo koristnost in glede na njegovo tržno vrednost. Sodobna družba pozna komaj kakšno močnejše sredstvo za generiranje humanizacije, kot je literarnoestetska izkušnja.

Skratka: vprašanje o tem, ali naj bo pouk literature istočasno tudi medijska vzgoja, je odveč, saj branje literature preprosto JE medijska vzgoja.

LITERATURA:

- ^I *Neue Medien – Mehr Verantwortung. Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit.* Ur.: Udo Friedrich Schmätzle. Bonn 1992.
- ^{II} Watzlawick P.: *Schöne digitalisierte Welt. Pädagogik heute*, 1986, 20, str. 18–22.
- ^{III} **Brandstätter H., R.:** *Fernsehen mit Kindern. Ein Ratgeber für Eltern.* Wien 1995.
- ^{IV} Luthar B.: *Ponudba identitet na TV. – V: Otrok in mediji.* Ur. M. Košir. Ljubljana 1995. Str. 27–36.
- ^V Drame I.: *Prijazno in privlačno do kritične presoje. – V: Otrok in mediji.* Ur. M. Košir. Ljubljana 1995. Str. 76–82.

- vi Eicke U. in W. Eicke: *Potrošniški otroci*. – V: *Otrok in mediji*. Ur. M. Košir. Ljubljana 1995. Str. 67–75.
- vii Eicke U. in W. Eicke: *Potrošniški otroci*. – V: *Otrok in mediji*. Ur. M. Košir. Ljubljana 1995. Str. 67–75.
- viii Stein P. (ur.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts*. Stuttgart 1980.
- ix Machado A. M.: *Ideologie und Kinderliteratur*. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- x Luger K.: *Medien im Jugendalltag*. Wien, Köln, Graz 1984.
- Boeckmann K., B. Hipfl: *Fernsehen. Sucht oder Bereicherung? Untersuchungen zum kindlichen Fernsehverhalten im Kabelzeitalter*. Wien 1989.
- Schlaff S.: *Kinder und Fernsehen. Berichte zur Medienforschung* 21. Wien 1980.
- Pesendorfer B.: *Familie und Fernsehen. Berichte zur Medienforschung* 16. Wien 1980.
- Geretschlaeger I.: *Die Fernsehnutzung bei Kindern mit und ohne Auslandsempfang. Berichte zur Medienforschung* 8. Wien 1980.
- Otrok in mediji*. Ur. M. Košir. Ljubljana 1995.
- xi Tödt H.E.: *Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung*. V: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 21, 1977, 81–93.
- xii Ende M.: *Momo*. Ljubljana 1987.
- xiii Hopster N.: *Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«*. V: P. Stein (ur.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler?* Stuttgart 1980. Str 114–28.

Summary

Literature Lessons and Media Education

Both, literature and media education are closely linked with each other.

The article shows how the observation of psychological mechanisms, linked with the charm of an electronic play, dictates the expansion of fairy-tales in a child's (home and school) literary environment. Electronic plays are meant to be fairy-tales to those »who fairy-tales have not been read enough to and to those who consider reading already indecent«. It is also pointed out how the civilization change, being caused by an actual transfer to the digital sign system of communication (oral communication replaced by returning sensibility, typical for the Middle Age society), enables fairy-tales, made for narrating, to shine again in all their unique beauty.

It is proved that »hard watching television«, especially trivial cartoons and films, filling up a viewer with a cascade of quickly moving fully coloured pictures, puts asleep a child's imagination to such extent that even literature is not able to wake it up into a lively activity. On the other hand the same group of pictures (by developed ability of imagination) allows a richer supplementation to eidetic images than ever before.

The article points out how the encounter with imaginary worlds from literature makes a transfer of aggressive behaviour pattern, children are exposed to by watching television, impossible (or it makes it harder to a large extent) in a child's real life situation. It is very important to arm the children with the methodology of an individual creation of an ethical judgement / opinion. If we do that in classes of literature, even we make an important step forward towards a child's developing of receptiveness, since we have prepared him / her for an independent perception, understanding and valuing an ethical component in literature.

And last but not least: we have shown how diving into literary worlds and imparting »immunity« against sublimated messages of economic propaganda are closely linked. It is stressed how aesthetic imaginary productivity, seen in constitution of the textual meaning and literary aesthetic experience, and also imaginary upbuilding, supplementing, expanding of literary worlds, typical for contemporary classes of literature, devaluate the effects of modern civilization pressures, estimating everyone and everything regarding only to its profit and the market price. The contemporary society knows hardly any stronger means to generize humanization than a literary-aesthetic experience is.

(Prevod Bojana Panevski)