



OTROK
IN
KNJIGA
60

OTROK IN KNJIGA

REVIJA ZA VPRAŠANJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI,
KNJIŽEVNE VZGOJE IN S KNJIGO POVEZANIH MEDIJEV

*The Journal of Issues Relating to Children's Literature,
Literary Education and the Media Connected with Books*

60

2004

MARIBORSKA KNJIŽNICA
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR

OTROK IN KNJIGA izhaja od leta 1972. Prvotni zbornik (številke 1, 2, 3 in 4) se je leta 1977 preoblikoval v revijo z dvema številkami na leto; od leta 2003 izhajajo tri številke letno.
The Journal is Published Three-times a Year in 700 Issues

Uredniški odbor/*Editorial Board*: Maruša Avguštin, Alenka Glazer, Dragica Haramija, Meta Grosman, Marjana Kobe, Metka Kordigel, Tanja Pogačar, Igor Saksida, Darka Tancer-Kajnih in Vanesa Matajč; iz tujine: Meena G. Khorana (Baltimor), Lilia Ratcheva - Stratieva (Dunaj) in Dubravka Zima (Zagreb)

Glavna in odgovorna urednica/*Editor-in-Chief and Associate Editor*: Darka Tancer-Kajnih

Sekretar uredništva/*Secretar*: Robert Kereži

Časopisni svet/*Advisory Board*: Vera Bevc, Tilka Jamnik, Metka Kordigel, Barbara Kovač (predsednica/*President*), Darja Kramberger, Jakob J. Kenda, Tanja Pogačar, Dragica Haramija, Darka Tancer-Kajnih in Lenart Zajc

Redakcija te številke je bila končana avgusta 2004

Besedila v rubriki Razprave – članki so recenzirana

Za vsebino prispevkov odgovarjajo avtorji

Izdajajo/Published by: Mariborska knjižnica/*Maribor Public Library*, Pedagoška fakulteta Maribor/*Faculty of Education Maribor*, Pionirska knjižnica Ljubljana, enota Knjižnice Otona Župančiča/*Children's Library Ljubljana – Oton Župančič Library*

Naslov uredništva/Address: Otrok in knjiga, Rotovski trg 6, 2000 Maribor, tel. (02) 23-52-107 in 23-52-106, telefax: (02) 23-52-127, elektronska pošta: darka.tancer-kajnih@mb.sik.si

Uradne ure: v četrtek in petek od 9.00 do 13.00

Revijo lahko naročite v Mariborski knjižnici, Rotovski trg 2, 2000 Maribor, elektronska pošta: revija@mb.sik.si.
Nakazila sprejemamo na TRR: 01270-6030372772 za revijo Otrok in knjiga

SIMPOZIJ O KRITIKI IN VREDNOTENJU MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

Maribor, 24. september 2004

Meta Grosman
Filozofska fakulteta, Ljubljana

KDO JE NASLOVNIK KRITIKE MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI?

Ko se bralec loti branja kritiškega zapisa o nekem besedilu, ga k temu spodbujata določljivo zanimanje in pričakovanje, da bo zapis zadovoljil njegovo zanimanje in pričakovanja. Od kritike lahko pričakuje pomoč pri razumevanju besedila, napotke za boljše razumevanje, uvide v to, kako drugi bralci, še zlasti kritiki, razbirajo in razumejo besedilo, ki ga zanima, in široko pahljačo raznih podatkov o avtorju, avtorjevem odnosu do lastnega besedila, glavnega junaka in dogajanja, o nastanku besedila in raznih okoliščinah njegovega nastanka, objave, prevodov in drugih oblik posredovanja, o recepciji v raznih okoliščinah in z njo pogojenim pomenom oz. kanoničnim statusom besedila v izvirnem ali širšem mednarodnem okviru. Našteti in drugi podatki mu lahko pomagajo pri izbiri, pri razumevanju in vrednotenju že izbranega oziroma prebranega umetnostnega besedila ali pa samo povečajo njegovo obveščenost o položaju in statusu besedila v danem literarnem sistemu. Zanimanja in pričakovanja pri branju kritiških zapisov pa se seveda razlikujejo od bralca do bralca,¹ tako glede na posameznikovo stopnjo radovednosti in občutljivosti za literarno komunikacijo kot tudi glede na starost in s to povezano literarno socializacijo, se pravi ravniyo književne vzgoje in njeno kakovostjo, še zlasti pozitivno bralno izkušnjo in spodbudo za branje. Kritiški zapisi pa se ne razlikujejo samo glede na naslovnike, ki jih ima v mislih avtor, marveč tudi glede na obliko in mesto objave, ki vsaj delno določa njihovo posebno funkcijo, od kratkega opisa oz. recenzije v dnevnem časopisju, ki želi samo informirati ali tudi (od)priporočiti novo besedilo, preko raznih oblik interpretacije z različnimi nameni, do besed, ki spremljajo samo objavo leposlovnega besedila in stojijo pred tem kot predgovori in uvodne besede ali pa mu sledijo kot pogovori in besede o avtorju, besedilu, o prevodu in o okoliščinah objave.

Zgoraj zgolj pregledno naštete možnosti kritike nas navajajo k spoznanju, da je kritiški zapis mogoče opazovati kot posebno govorno dejanje in obliko diskurza z določljivimi naslovniki in okoliščinami sporočanja (prim. Grosman 1997: 269). To se zdi še zlasti smiselno, kadar nas zanimajo njegove funkcije oz. usmerjenost k določljivemu delovanju, za katerega so bistveni prav ciljni bralci, se pravi na-

¹ Tu imamo v mislih samo nepoklicnega bralca, ne pa tudi samega avtorja mladinskega besedila, ki si slej ko prej želi, da bi bilo njegovo besedilo deležno kritiških zapisov, ki imajo zanj kot povratna informacija o možnih branjih in razumevanju posebno vrednost.

slovniki kritiškega zapisa, kot si jih zamišlja avtor. Pri razmisleku o naslovnikih svojega kritiškega zapisa pa se avtor kritike mladinske književnosti takoj sreča s problemom dveh kategorij bralcev, ki je specifičen prav za mladinsko književnost, se pravi mladih bralcev od otroka do najstnika in odraslih bralcev, ki berejo sami iz lastnega zanimanja za besedilo ali skupaj z otrokom in v pomoč mlademu bralcu. Hitro se razvijajoče teorije in raziskave mladinske književnosti zato vse bolj pogosto govorijo o dvojni publikli in celo o dvojnem bralcu (angl. *dual reader*) del s področja mladinske književnosti in/ali o brisanju meja med otroškimi/mladimi in odraslimi bralci kot naslovniki umetnostnih besedil za mlade ter o problemih, ki izvirajo iz tako sestavljene publike oz. iz dveh različnih kategorij bralcev. Predno se lotimo problemov, ki jih dve vrsti naslovnikov umetnostnega besedila prinašata za kritike mladinske književnosti oz. za njihove kritiške zapise, si bomo ogledali, kako na vprašanje o dveh vrstah/starostih bralcev gledajo nekateri tuji strokovnjaki, ki se s proučevanjem teh vprašanj ukvarjajo poglobljeno strokovno, organizirano in dalj časa (prim. Nikolajeva 2003: 22). Pričakujemo namreč lahko, da nam bodo že doseženi vpogledi v problematiko dvojne publike mladinske književnosti pomagali tudi pri razumevanju naslovnikov kritiških zapisov o mladinski književnosti.

Dvojna publika: mladi in odrasli bralci

Dela mladinske književnosti, ki hkrati naslavljajo tudi odraslega bralca, odkrivajo vse do samih začetkov mladinske književnosti kot posebnega literarnega podsistema, nekateri avtorji celo menijo, da več kot polovica besedil za otroke nagovarja tudi odrasle bralce (Kuemmerling-Meibauer 1996: 29). Oblike naslavljanja dvojnega bralca pri posameznih avtorjih pa se porajajo različno, bodisi s prehodom od avtorja za odrasle na pisanje za mlade ali obratno, pa tudi s pisanjem za vse naslovnike. Pri številnih mladinskih pisateljih gre tudi za željo po preseganju tradicionalnega podcenjevanja mladinske književnosti in njenih avtorjev s prizadevanjem, da bi bila besedila zanimiva tudi za odrasle (Shavit 1999: 89; Van Liepor-Debrauwer 1999: 3; Kuemmerling-Meibauer 1999: 13), če bi njihove avtorje na osnovi širšega bralstva ne uvrščali več v ločeno kategorijo mladinskih pisateljev. Ob preučevanju naraščajočega pojava dvojnih bralcev in hkratnega brisanja meje med obema kategorijama bralcev v sodobni mladinski književnosti, preučevalci mladinske književnosti sicer ugotavljajo podcenjevalni odnos do te književnosti tudi v kritiških zapisih, ki jih je deležna. Pri tem pa jih ne vznemirja naše vprašanje, ali pojav nagovarjanja dvojnega naslovnika v umetnostnem besedilu vpliva tudi na kakovost kritiških zapisov, na njihove posamezne sestavine in na opredelitev ali upoštevanje različnih naslovnikov besedila oz. na premislek, komu so kritike mladinskih besedil sploh namenjene. To vprašanje jih ne zanima preprosto zato, ker kritiških zapisov o mladinski književnosti ne opazujejo s stališča njihove posebne funkcionalnosti glede na potencialne (vpisane) bralce različnih starosti, marveč predvsem s primerjalnega stališča z bolj poglobljenimi kritiškimi obravnavami 'kanoničnih' besedil.

Helma van Liepor-Debrauwer (1999: 3) opozarja, da so pisatelji na Nizozemskem že od nekdaj pisali tako za otroke kot tudi za odrasle zgolj zaradi denarnih vzgibov, ker so bili otroški bralci preprosto premalo številni. Kljub temu pa so tako literarni pregledi in zgodovine kot tudi revije mladinskim pisateljem po-

svečale zelo malo pozornosti. Čeprav mladinska književnost danes predstavlja priznan literarni podsistem, se pravi legitimni sestavni del celostnega literarnega sistema neke kulture, so mladinska besedila še vedno deležna manjšega števila kritičskih zapisov, ti pa so praviloma tudi precej krajši. Medtem ko nizozemski kritičski zapisi štejejo povprečno 846 besed, štejejo kritike mladinskih besedil le 314 besed. Zadovoljijo se že z opisom vsebine in s kratko oceno brez slehernega argumenta (prav tam, 7). Časopisne recenzije mladinskih del ne vsebujejo nikarkršne obravnave literarnih sestavin in razsežnosti, namesto tega pa še vedno in vztrajno omenjajo pedagoške sestavine in vsebujejo starostna priporočila. Avtorica se sprašuje, ali omejeno vsebino takih kritičskih zapisov pogojujejo njihovi bralci, se pravi kupci knjig za otroke, ki so hkrati zvečine njihovi odrasli skrbniki in jih zato zanima predvsem primernost besedila za otroka. To prepričanje utemeljuje z dejstvom, da take kritičske ocene ne omenjajo drugih, že priznanih 'resnih' literarnih besedil istega avtorja, ki so namenjena izključno odraslim bralcem, hkrati pa mladinskim besedilom sistematično pripisujejo manj literarnih sestavin, kot jih najdejo v besedilih za odrasle (prav tam, 8).

S kritičskim odnosom do mladinske književnosti so nezadovoljni tudi številni drugi preučevalci. Bettina Kuemmerling-Meibauer (1999: 13) se podobno prirožuje zaradi omejene kritičske obravnave mladinske književnosti in zaradi njene odsotnosti pri sprejemanju literarnega kanona. Vzrok za to vidi v dejstvu, da se mladinska književnost še vedno uporablja predvsem kot šolsko branje. Drug vzrok pa išče v samih postopkih ustanavljanja literarnega kanona kot trajno vrednih in univerzalno pomembnih besedil, pri čemer je usodno dejstvo, da kritiki, ki imajo moč za izbiranje in ustoličenje kanoničnih besedil, mladinskih besedil največkrat niti ne berejo niti ne poznajo. Kljub temu pa meni, da bi morali imeti pravico do lastnega kanona tudi otroci in mladi bralci, ki jih kanon za odrasle še ne zanima. Žal pa niti kot bralci niti kako drugače ne morejo vplivati na oblikovanje kanona, saj besedila zanje pišejo, objavljajo in izbirajo vedno le odrasli. Čeprav posledic tega dejstva mogoče ne moremo povsem razumeti, se z njim slej ko prej soočajo vsi strokovnjaki. Maria Nikolajeva (1996: 6; 1999: 74; prim. tudi Kushner 2002: 4) vedno znova poudarja, da besedila za otroke pišejo odrasli, zato koncepti otroštva, predstave o odraščanju, življenju in smrti, ki jih srečujemo v mladinski književnosti, vedno zrcalijo le predstave odraslih, ne glede na to, ali so skladne ali neskladne s predstavami dejanskih otrok in mladih bralcev v konkretni družbi in času. Čeprav lahko mladi in odrasli bralec uživata ob istem besedilu, je skoraj gotovo, da ga bosta brala in razumela precej različno. Ne nazadnje so celo posamezne sestavine, na osnovi katerih bi z gotovostjo lahko opredelili neko besedilo kot mladinsko književnost ali književnost za odrasle (in upali, da se njegov status ne bo spremenil ob prevodu v drug jezik ali v daljšem časovnem razmaku), manj zanesljive kot pogoste oznake besedil za določene starosti. Paula T. Connolly (1999: 149) se sprašuje, ali naj bi se pri opredeljevanju (mładinskih) besedil opirali na avtorjev namen, se pravi na njegovo oznako, ali na odziv bralcev, ali na trženje besedila, ali na kulturni kontekst, ali na kakšne druge dejavnike, ki jih še ne moremo ugledati. Kako nepričakovano se lahko odzivajo bralci ali deluje neko besedilo v nenapovedljivih kontekstih, nam je v zadnjem času nazorno pokazala pripoved Rowlingove o Harryju Potterju!

Če se po vseh teh opozorilih o pogostih pomanjkljivostih kritičskih zapisov o mladinski književnosti vrnemo k našemu uvodnemu vprašanju o potencialnem

naslovniku kritiškega zapisa, o mladem ali o odraslem bralcu, ki naj bi določal usmerjenost in funkcijo kritike, s tem pa tudi njeno vsebino, se moramo najprej vprašati, ali je to mladi bralec oz. pod kakšnimi pogoji, še zlasti pri kakšni starosti, bi to lahko bil kar mladi bralec, ali je to njegov odrasli sobralec, ali mogoče celo učitelj ali svetovalci v knjižnici. Pri tem moramo upoštevati še opozorilo Isaaca Bashevisa Sintera (Sinter 1979: 3) v govoru ob podelitvi Nobelove nagrade, namreč da otroci berejo knjige, ne pa recenzij, ker se na ocene poživljajo. Mladi bralci ne iščejo niti identitete, niti se ne poskušajo osvoboditi krivde ali se upirati, ne zanimata jih psihologija in sociologija, marveč ljubijo predvsem dobre zgodbe brez komentarjev, vodičev ali opomb, medtem ko nad dolgočasno pripovedjo neprekrto in brez sramu zehajo. Ob branju še verjamejo v stare vrednote in načine pripovedi, gre jim predvsem za bralni užitek, pa naj bo to razburljivo branje ali možnost bega iz neprijetne življenjske realnosti, kot ga navadno omogoča leposlovna pripoved.

Kritiški zapisi za mlade bralce

Ker na Slovenskem še nimamo poglobljenih raziskav o literarnih bralnih navadah mladih, lahko samo domnevamo, da Sinterjev opis odnosa do kritike velja tudi za naše mlade bralce vsaj do trenutka, ko jih bodisi šola prisili v branje kritiških in spremnih besedil jih bodisi starši navedejo na tako dodatno branje. Zato se ne bomo ukvarjali s kritiškimi besedili o mladinski književnosti, ki jih prinaša dnevno časopisje, da bi – tako vsaj lahko upamo – obvestili potencialne kupce o novostih na knjižnem trgu², in tudi ne s strokovno poglobljeno kritiko oz. oceno, kot jo prinaša npr. revija *Otrok in knjiga*, ki je naši mladi, žal, ne prebirajo. Če pa štejemo med mlade bralce tudi dijake zadnjih razredov gimnazije, pa lahko ugotovimo, da morajo začeti brati spremna besedila vsaj pri delih, ki so izbrana za maturo iz slovenščine in angleščine, in da si na osnovi svojega poznavanja le-teh ustvarijo tudi prve predstave o kritiških možnostih³. Zato se nam v kontekstu posvetovanja o kritiki mladinske književnosti zdi najbolj smiselno razmišljati o posebni obliki kritiške obravnave, kot jo srečujemo v spremnih besedah, ter o usmerjenosti le-teh k mladim in/ali odraslim bralcem. Pri spremni besedi namreč praviloma pričakujemo, da je namenjena bralcu, ki se je lotil branja izbranega besedila, zato se zdi premislek o njeni usmerjenosti in o vsebinah, ki jih ponuja, še posebej zanimiv. Pri tem pa velja takoj opozoriti, da branje spremnih besedil vsaj pred samim stikom z umetnostnim besedilom pogosto nima pozitivnih učin-

² Iz pogovorov s študenti sklepam, da kljub študiju jezika in književnosti še ne berejo niti *Književnih listov*. Pri svojem izboru neobveznih besedil se zvečine ravna po medsebojnih obvestilih. V angleški kritiki tako obveščanje poimenujejo kar 'od obraza do obraza' (angl. *face-to-face* obveščanje).

³ Precej določen vzorec pričakovanj o tem, kaj nam neko kritiško besedilo lahko ponudi, si dijaki ustvarijo na osnovi spremnih besed besedil, ki so določena za maturo. Ko morajo študenti prevajalskega programa na Filozofski fakulteti napisati komentar ali kritiko spremne besede izbranega slovenskega knjižnega prevoda, pričakujejo razporeditev podatkov, ki je skladna s spremnimi besedami za maturo izbranih besedil, in praviloma kritizirajo ali označijo kot nezanimive npr. precej dolge spremne besede, ki spremljajo npr. zbirko Sto romanov.

kov in ga zato ne gre priporočati. Bralec namreč navadno bolj pozorno zaznava tiste sestavine besedila, na katere ga je opozorilo predhodno prebrano spremno besedilo, in hkrati namenja manj pozornosti ali celo ne zaznava sestavin, ki jih spremno besedilo ne omenja. Tako pogosto ne more več ustvariti z besedilom skladnega/uravnovešenega lastnega besedilnega sveta oz. lastne mentalne podobe o prebranem besedilu. Kadar pa bere spremna besedila zato, da bi odgovoril na šolska vprašanja, ki jih je dobil ob obveznem besedilu, pa že usmerjenost k iskanju odgovora na vprašanja bistveno zmanjša tudi možnost bralnega užitka (prim. Grosman 2003). Podobno se lahko po končanem branju odloči za prevzemanje v spremni besedi ponujene interpretacije, namesto da bi sam tematiziral prebrano besedilo glede na lastno razumevanje, se pravi sam poskušal odgovoriti na vprašanje, kaj dano besedilo zanj pomeni. S takim branjem za šolske potrebe se sicer lahko uspešno pripravi za pridobivanje šolskih točk, žal pa ne razvija niti lastne bralne zmožnosti za književnost, niti sposobnosti kritičnega mišljenja, niti pozitivnega odnosa do leposlovja. Nasprotno pa branje spremnih besedil in drugih kritičskih zapisov po končanem branju umetnostnega besedila omogoča primerjavo z lastnim literarnim doživetjem in njegovo nadgrajevanje, zadovolji radovednost o zanimivem avtorju, pojasni okoliščine nastanka besedila, njegovega sprejema pri drugih bralcih, pri prevodnih besedilih pa pojasni tudi posebne prevajalske probleme in medkulturno pogojena vprašanja.

Da bi laže osvetlili sestavine nekaterih spremnih besed, s katerimi se bomo ukvarjali, moramo najprej pogledati tudi možne vsebine kritičskih zapisov. Pri tem se bomo oprli na dodelan opis možnih sestavin kritike nemškega literarnega teoretika Sigfrieda J. Schmidta (1982: 36 in sledeče), ki razčlenjuje celoten proces 'poznejšega procesiranja' že ustvarjenega in objavljenega umetnostnega besedila (v angl. *postprocessing*)⁴ v literarnem sistemu. Schmidt najprej opozarja, da kritiška beseda vedno teče o kritikovem lastnem doživetju, se pravi temelji na njegovi mentalni predstavi o prebranem besedilu, ki jo sam poimenuje 'komunikat', pri tem pa vseskozi opozarja na subjektivnost literarnega doživetja, ki od kritika terja skrben premislek o preseganju zgolj na impresionističnem vtisu utemeljene kritike. Sestavine kritike so lahko zelo raznolike, od zgodovinskih in literarnozgodovinskih podatkov, opisov razmerja v besedilu prikazane besedilne realnosti do (različnih) zunajbesedilnih realnosti, opisov in ocen oblike, prikazov funkcije jezikovnih sestavin, metaforike, simbolov, misli o avtorjevih namenih in medbesedilnih zaznav glede na avtorjev celostni opus in vplive drugih avtorjev, pomen avtorjeve osebne izkušnje in avtobiografske sestavine skupaj z možnostjo psiholoških razlag avtorja in/ali njegovega besedila, pa še kaj.

Podobnemu seznamu kritičskih sestavin je zgodnejši angleški kritik (Richards 1925: 6) že pred desetletji duhovito dodal še 'navdihnjeno ugibanje', 'majava mnenja', 'zadostno mero opozoril', 'veliko okrasne retorike', 'neizčrpno zmedo', 'precej predsodkov, kapric in drugih opornikov', 'malo izvirnega razmišljanja', vrsto 'naključnih dodatkov' in dobršno mero kritičskih zmot na osnovi prijateljske ali neprijateljske posebne motivacije kritika. Pri vseh naštetih sestavinah se kritik lahko omeji na opisovanje in naštevane, se odloči za razlaganje oz. interpretacijo

⁴ V svoji zgoščen in zanimivi predstavitvi Schmidtovega dela Marijan Dovič to 'poznejše procesiranje' besedila na osnovi nemškega izvirnega besedila iz leta 1980 prevaja kar kot 'obdelovanje'. Prim. Dovič 2003: 273.

in/ali oblikuje razne vrednostne ocene, glede na potencialne bralce, na potencialne funkcije za bralce, pa tudi glede na (prihodnje) mesto in pomen besedila v danem literarnem sistemu. Schmidt posebej opozarja, da so kritike nezanimive in zmedene predvsem zato, ker njihovi avtorji mešajo vse naštete sestavine, ne da bi jasno nakazali, za kaj jim pri posameznem opisu ali oceni gre. Zato so kritični zapisi za bralca pogosto neuporabni, saj si z njimi ne more prav nič pomagati, ko rabi napotke za izbiranje besedil spričo sodobne, domala nepregledne literarne tvornosti, pa tudi pomoč za boljše in bolj poglobljeno razumevanje. Slednje velja upoštevati še zlasti zaradi naglega spreminjanja besedil in novih pisateljskih pristopov – tudi v mladinski književnosti – ki terjajo večjo bralno izkušnost in bolj obveščenega bralca.

Spremnje besede k trem prevedenim mladinskim besedilom

Odločili smo se pogledati sestavine spremnih besed k trem slovenskim mladim bralcem dobro poznanim besedilom, k *Piki Nogavički* (2001/1996) Astrid Lindgren, k *Prigodam Huckleberryja Finna* (1974) Marka Twina in k Salingerjevemu *Varuhu v rži* (2002). Moja prva *Pika Nogavička* je močno zdelan in nešteto krat prebran stari natis iz leta 1958 brez spremne besede. Zadnja izdaja, ponatis z letnico 2001 (1996) pa ima dve spremni besedi, »O pisateljici« izpod peresa Darke Tancer-Kajnih (2001: 295) in zapis »O ilustratorici«, ki ga je prispevala Maruša Avguštin (2001: 303). Darka Tancer-Kajnih skrbno izbira podatke iz zanimive življenjske poti Astrid Lindgren in bralcu takoj v uvodnem delu razodene tudi njeno priljubljenost, prevode po vsem svetu in priredbe v drugih medijih ter s tem skladno veliko število nagrad, ki jih je dobila. Mlajši bralci se pri tem razveselijo njenega uspeha, malo starejši mladi bralci z že razvitimi zemljepisni predstavami pa se lahko tudi zamislijo nad svojim vstopom v mednarodno skupnost mladih bralcev in občudovalcev Lindgrenove, ki je niso uspeli preprečiti niti nedomiselni založniki. Pripoved o nastanku besedila in še zlasti o sedemletni hčerki, ki si je izmislila ime glavne junakinje Pike Nogavičke, bo v marsikateri bralki spodbudila tiho željo, da bi imela podobno posebno mamo ali celo skrivno zavist srečnice Karin. Dobrodošla je tudi razlaga sestavljenosti cele knjige iz treh ločeno nastalih besedil o Piki in pojasnila o njenih zgodnjih srečanjih z negativno kritiko zaradi nekonvencionalne pripovedi, ki je uvedla nove žanrske posebnosti. Čeprav strokovnjaki pravijo, da se današnji mladi ne zanimajo za preteklost in je zato tudi ne poznajo (Hobsbawm 2000), pa gotovo razumejo zmago zgodbe o Piki nad tistimi, ki so bili proti njeni objavi ali so jo kritizirali. Za slovenske (mlade) bralce je še posebej zanimiv opis okoliščin, kako je *Pika Nogavička* 'prišla' na Slovensko s pomočjo prevoda Kristine Brenk. Če pri starših ali v šoli dobijo pojasnilo o tem, kaj prevod pomeni, si mladi bralci lahko začnejo ustvarjati prve predstave o razlikah med izvirno in prevodno književnostjo. Dobrodošli so tudi podatki o vseh drugih delih Astrid Lindgren in prevodih v slovenščino, ki bolj navdušenim mladim bralcem lahko pomagajo k branju njenih drugih besedil, njim in odraslim bralcem pa hkrati omogočajo boljšo predstavo o njenem bogatem opusu in zadovoljstvo nad literarnimi uspehi.

Darka Tancer-Kajnih v svoji spremni besedi bralcu ne ponuja nepotrebne vsebine oz. alternativnega lastnega branja ali dolgoveznih opisov oseb, ki bi

bralca navdale z zaskrbljenostjo zaradi drugačnih misli ali mu celo kratile pravico do lastnih predstav. Skrajno ekonomično opozori le na fokus pripovedi, ki je zasnovana »iz zornega kota samostojno misleče in delujoče deklice« (Tancer-Kajnih 2001: 296) in lahko spodbuja tudi predstavo o subjektivnosti pripovedi in vseh njenih posledic. Vrednostne ocene izzvenijo objektivno, ker se opirajo na podatke o priljubljenosti pri bralcih in o številnih nagradah, iz vseh opisov pa žari avtoričino lastno spoštljivo občudovanje velike pisateljice, ki je močno nalezljivo. Ali spremna beseda Tancer-Kajnihove govori tudi odraslemu bralcu? Skrben izbor zgoraj naštetih podatkov je zanimiv tudi za odraslega bralca, za oba starša in učitelja, saj z njimi lahko pomagata tistim mladim bralcem, ki spremne besede ne bodo prebrali sami. Hkrati pa sta tako nizanje zanimivih podatkov kot tudi ton njene pripovedi globoko prepričljiva, tako ima tudi odrasli bralec lahko občutek novega in razburljivega srečanja s švedsko pisateljico, učitelji pa bogati vir navdihov za delo z učenci. Ne nazadnje kritičnemu zapisu sledi bibliografija pri nas dosegljivih virov o Astrid Lindgren, ki učitelju in knjižničarju omogoča nadaljevanje razmišljanja o tej pronicljivi pisateljici in njeni mali junakinji.

Besedilo Maruše Avguštin (2001: 303) ilustracije v *Piki Nogavički* omeni samo enkrat (prav tam, 304), sicer pa je v celoti posvečeno ilustratorki Marlenki Stupica. Žal nam ne pove niti, kako in zakaj so se njene ilustracije v različnih izdajah *Pike Nogavičke* spreminjale in kdaj so vse v nespremenjeni ali spremenjeni obliki dobile barve. Mladi bralci, ki so se vračali k branju pripovedi z novejšimi natisi in spremenjenimi ilustracijami, bi bili gotovo veseli takega pojasnila. Sama pa sem se večkrat zamislila nad spremembami v kakovosti Marlenkine risbe pri pobarvanih ilustracijah.

Ko se odpravljamo brat Gradišnikovo (1974: 190) »Besedo o delu«, ki neposredno sledi zadnjemu poglavju Twainovih *Prigod Huckleberryja Finna*, se moramo najprej zamisliti nad dejstvom, da je nastala pred več kot četrto stoletje. To so bili časi pred razcvetom literarne vednosti o medkulturnem posredovanju književnosti s pomočjo prevodov in pred nastankom danes zajetne jezikoslovne vede prevodoslovja. Le s tako prilagojeno optiko lahko začnemo razmišljati o njegovi spremni besedi k Twainovemu velikemu romanu, ki v ameriškem literarnem sistemu šteje za enega izmed treh največjih romanov 19. stoletja, mnogim ameriškim pisateljem in kritikom pa vse do danes pomeni največji ameriški roman.

V Gradišnikovi »Besedi o delu« implicitni visoki oceni tega romana kot za sluge nesmrtnosti za Marka Twaina sledijo podatki o Tomu Blankenshipu, ki naj bi bil vzornik za glavnega junaka Hucka. Te razlage twainoslovci niso nikoli povsem sprejeli, nič manj gotovo pa je ni podprl sam Twain. Gradišnik pohvali tudi to, da je Twain v tem delu oživil neko dobo ameriške zgodovine in omike. Zanimanje za tako predstavitev bralcu neznanih časov in kultur tvori pogosto sestavino bralne motivacije za prevodna besedila. Uvodnim pohvalam sledi neke vrste povzetek glavnega dogajanja pripovedi, ki opozarja tudi na nekatere posebnosti prvoosebne pripovedne tehnike. Le-te pa bolj kažejo na odraslo branje kot pa na posebno zanimanje mladih bralcev med dvanajstim in štirinajstim letom, katerim naj bi bil prevod namenjen na policah knjižnic in knjigarn. Tudi sklicevanje na kritiška mnenja W. H. Audna in Ernesta Hemingwayja se zdijo manj zanimiva za ciljno starostno skupino mladih kot za odrasle bralce, ki so jim ti avtorji lahko vsaj poznani. Z današnje perspektive, ko premoremo brezštevne

blesteče psihološke in drugačne razčlenitve pripovedne osebe Hucka, pa se zdi še težko razumljivo pripisovanje nekaterih slabosti, kot so izguba verjetnosti pripovedi in spremembe Huckovega značaja v primerjavi s pripovedno osebo z istim imenom v zgodnejšem romanu o Tomu Sawyerju. Neposredna kritika Hucka, ki »si kar naprej izmišlja neresnične zgodbe, večkrat po nepotrebnem in tako, da bravca (sic) že nekoliko motijo« (Gradišnik 1974: 194), pa je verjetno enako nerazumljiva za mlade in odrasle bralce. To kritično nezadovoljstvo z osrednjo pripovedno osebo nam daje slutiti, da že sama kritiška perspektiva izhaja iz branja odraslega bralca, brez posebnega razumevanja za odprtost branja in zanimanje mladih bralcev, ki ob Huckovih izmišljajah še posebej uživajo tudi potem, ko so starejši od štirinajst let. Seveda pa moramo v tej zvezi opozoriti, da samo besedilo v angleškem izvirniku *The Adventures of Huckleberry Finn* (1884 in 1885) sploh ne velja za mladinsko besedilo, marveč za ameriško klasično delo, ki ga lahko berejo tudi mladi bralci (prim. Grosman 1999: 75), se pravi, da ga moramo šteti za izrazito literarno besedilo z dvojnimi naslovniki. Po tem se zdi, da ima »Beseda o delu« več posluha za odrasle naslovnike brez mladostne fantazije in tolerance do Huckovega izvirnega in domiselnega jezikovnega obnašanja, čeprav naslovna stran z narisanimi obrazi vseh treh glavnih junakov in tudi poznejše ilustracije Marijana Amalietija odločno podpirajo prevodno spremembo statusa Twainovega besedila v mladinsko pripoved.

Salingerjev roman *The Catcher in the Rye* (1951), ki nagovarja mlade/najstnike na ravni srednje šole, je bil v slovenščino preveden večkrat. Najprej ga je v slovenščino prevedla Milka Mirtič Saje in objavila Mladinska knjiga z naslovom *Igra v rži* leta 1966, kot Žepno knjigo ZENIT 21. Nato ga je ponovno prevedel Boris Jukić, natisnila pa spet Mladinska knjiga pod naslovom *Varuh mlade rži* leta 1900 spet v zbirki ZENIT. Krepko popravljen Jukićev prevod, za katerega avtor spremne besede Andrej Blatnik (2002: 256) predlaga, da ga upravičeno štejemo kar za tretji prevod, je Mladinska knjiga prinesla še v zbirki Kondor z naslovom *Varuh v rži* leta 2002. Prva natisa oz. prevoda spremljajo le osnovna pojasnila o avtorju in o veliki odmevnosti dela, tako ima izdaja iz leta 1966 na hrbtni platnici dvajset vrstic dolgo izrazito pohvalno besedilo, ki vabi in izziva k branju, nov Jukićev prevod leta 1900 pa na obeh zavihkih ovitka kratko spremno besedo urednika zbirke Aleša Bergerja. V omejenem prostoru roba ovitka Berger posreduje bistvene podatke o avtorju in tudi o romanu, še zlasti o glavnem junaku Holdenu, na način, ki lahko zbudi radovednost mladih bralcev o težavah ameriškega vrstnika – najstnika in spodbudi tudi zanimanje odraslih bralcev za njim znane probleme odraščanja in odklanjanja sprejetih vrednot v kulturno/šolsko drugačnih okoliščinah. K izzivu za branje prispeva tudi na hrbtni strani ovitka natisnjen citat iz samega besedila, v katerem Holden pripoveduje, kako so ga izključili iz šole. Natis v zbirki Kondor pa ima, skladno s politiko zbirke, obsežno (14 strani dolgo) spremno besedo izpod peresa Andreja Blatnika (2002: 249–262) z naslovom »Holden, neprilagojen za sen«.

Blatnikova spremna beseda prinaša večino dosegljivih podatkov o Salingerjevem življenju, od zgodnje mladosti v družini ter njenega vpliva in šolskih neuspehov do njegove udeležbe v drugi svetovni vojni in imen vseh treh žena in nekaterih drugih žensk v njegovem življenju. Posamezne biografske podatke spremljajo sprotna opozorila na neposreden pomen teh doživetij za njegovo li-

terarno ustvarjalnost. To razmišljanje o avtorju pa vedno omejuje znano dejstvo o Salingerju, da je skrajno varoval svojo zasebnost, zato se je tudi zelo zgodaj povsem umaknil iz javnega življenja (na veliko žalost njegovih kritikov). V nadaljevanju Blatnik opisuje zanimivo recepcijo romana pri ameriških bralcih in spregovori o njegovi trajni popularnosti, saj je očitno zajel »duha svojega časa« (prav tam, 254), ter o številnih možnostih medbesedilnih bralnih navezav, seveda če je bralec dober poznavalec vseh omenjenih besedil. Predstavitev vsebine in glavnega junaka podobno združuje razčlenitve samega besedila in iskanje tradicionalnih tem ter simbolov in njihovih medbesedilnih navezav. Poglobljene razlage tako mestoma postanejo težje razumljive za mladega in odraslega bralca, v kolikor nista precej strokovno podkrovana. Ne več povsem upravičeno v kategoriji mladih bralcev so študenti 2. letnika prevajalstva, ki obravnavajo in razčlenjujejo spremne besede v sklopu predmeta Sistemska teorija književnosti, to spremno besedo šteli za razumljivo na ravni opisov Salingerjevega življenjepisa in interpretacij romana, vendar za težko razumljivo zaradi pogostega navajanja njim neznanih avtorjev. Glede na svoja pričakovanja kritičskih spremnih besed, ki so osnovana na izkušnjah z maturitetnimi besedili in njihovimi vedno bolj sistematično členjenimi spremnimi besedili, pa so Blatnikovo besedilo zvečine ocenili tudi za preobsežno, vsaj s stališča običajnega odraslega bralca.

Po našem kratkem prikazu treh spremnih besedil, ki spremljajo mladinska dela za različne starosti mladih bralcev, lahko ugotovimo, da vsa tri spregovorijo obojim potencialnim bralcem, mladim in odraslim, čeprav je njihova »uporaba« pri obeh kategorijah verjetno različna.⁵ Vsa tri besedila vsebujejo biografske podatke o avtorjih, izbor in obseg pa se precej razlikujeta tudi po prijaznosti do potencialnih, še zlasti mladih bralcev, prikazan pa je tudi pomen avtorjevih osebnih doživetij (biografskih podatkov) za obravnavano delo. Nadalje vsebujejo osnovne literarno-zgodovinske podatke in poročila o recepciji besedila brez diferenciacije na sprejemanje v izvirnem literarnem sistemu in sprejemanje slovenskega prevoda v medkulturnem položaju, opise razmerja v besedilu prikazane besedilne realnosti in zunajbesedilne realnosti izvirne kulture, oznake in opise oblike, omembe in opise razmerja besedila do avtorjevega celotnega opusa in podatke o drugih avtorjevih delih ter pri obeh ameriških romanah možne medbesedilne navezave za branje in razumevanje. Skromnejše so obravnave funkcij besedilnih sestavin in metaforike, ki ostajajo bolj na ravni opisa kot razčlenitve. Implicitne ocene in pre-pričevanja o pomenu besedila pa se zvečine opirajo na že dosežen kanoničen status v izvirni kulturi, pa tudi na mednarodno uspešnost vseh treh besedil. Zlasti pri obeh ameriških romanah pogrešamo usmerjenost k slovenskim bralcem s pojasnili o družbeno-kulturno različnih izkušnjah in pričakovanjih mladih bralcev v ZDA, ki bi slovenskim bralcem poleg skupnih mladostniških izkušenj pomagale pri razumevanju razlik in posebnosti v doživljanju obeh ameriških pripovednih junakov in tako prispevale tudi k razvoju njihovega medkulturnega razumevanja in zavesti (prim. Grosman 2002a: 5). To ne velja za spremno besedo k *Piki Nogavički*, ki

⁵ O tem, kako spremne besede berejo, razumejo in 'uporabljajo' odrasli bralci, ki so se šolali (in imeli književni pouk) v različnih preteklih šolskih sistemih, nimamo nobenih podatkov, branja spremnih besed pri študentih višjih letnikov jezikovnih programov namreč zaradi njihove dodatne književne socializacije ne moremo posploševati.

očitno uspešno nagovarja vse mlade v starosti, ko je njihova življenka izkušnja še bolj univerzalna in manj kulturno specifična, kot je najstniško uporno premišljanje in preizkušanje odraslega sveta v *Huckleberryju Finnu* in *Varuhu rži*.

Viri

- Avguštin, M. (2001/1996). O ilustratoriki. V Lindgren, A. 2001/1996, 303–307.
- Beckett, S. L. ur. (1999). *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York/London: Garland Publishing.
- Blatnik, A. (2002). Holden, neprilagojen za sen. V Salinger J. D. 2002, 249–262.
- Connolly, P. T. (1999). Crossing Borders from Africa to America. V Beckett, S. L. ur. 1999, 149–164.
- Dovič, M. (2003). Empirična literarna znanost in literarni sistem S. J. Schmidta. *Slavistična revija* 51: 267–284.
- Kushner, E. (2002). Liberating Children's Imagination. V Neubauer, P. ur. 2002, 13–22.
- Gradišnik, J. (1974). Beseda o delu. V Twain, M. 1974, 190–194.
- Grosman, M. (1997). Kritika kot govorno dejanje. *Slavistična revija* 45/1–2 (Zdravčev zbornik): 269–292.
- Grosman, M. (1999). Huckleberry Finn v medkulturni perspektivi. *Otrok in knjiga (posebna številka)*: 75–87.
- Grosman, M. (2002). Is Literature for Children Still Necessary? V Neubauer, P. ur. 2002, 23–34.
- Grosman, M. (2002a). American Novels through the Eyes of Slovene Readers. *Intercultural Studies of Literature. (A Special Issue of) Language and Literature* 27: 5–26.
- Grosman, M. (2003). Pogovor o umetnostnem besedilu. V Ivšek, M. ur. 2003, 73–90.
- Hobsbawm, E. (2000). *Čas skrajnosti. Svetovna zgodovina*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ivšek, M. ur. (2003). *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kuemmerling-Meibauer, B. (1999). Crosswriting as a Criterion for Canonicity: The Case of Erich Kaestner. V Beckett, S. L. ur. 1999, 13–30.
- Kushner, E. (2002). Liberating Children's Imagination. V Neubauer, P. ur. 2002, 13–22.
- Liepor-Debrauwer, H. Van. (1999). Crossing the Border: Authors Do It; but Do Critics? The Reception of Dual-Readership Authors in the Netherlands. V Beckett, S. L. ur. 1999, 3–12.
- Lindgren, A. (2001/1996). *Pika Nogavička*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Neubauer, P. ur. (2002). *Children in Literature – Children's Literature*. (Acta of the XXth FILLM Congress, 1996, Regensburg, Germany) Frankfurt am Main/Berlin itd.: Peter Lang.
- Nikolajeva, M. (1996). *Introduction to the Theory of Children's Literature*. Tallin: Tallin Pedagogical University.
- Nikolajeva, M. (1999). Children's, Adult, Human ...? V Beckett, S. L. ur. 1999, 63–80.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno / Slikanica kot medij. *Otrok in knjiga* 58: 5–26.
- Richards, I. A. (1925). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Salinger, J. D. (2002). *Varuh v rži*. (Prevod B. Jukič) Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Schmidt, S. J. (1980). *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft*. (Konzepte Empirischer Literaturwissenschaft Band 1, Teil 1) Barunshweig: Vieweg.
- Schmidt, S. J. (1982). *Foundations for the Empirical Study of Literature. The components of a basic theory*. (Prevod in priredba R. de Beaugrande) Hamburg: Helmut Buske Verlag Hamburg.

Shavit, Z. (1999). The Double Attribution of Texts for Children and How It Affects Writing for Children. V Beckett, S. L. ur. 1999, 83–98.

Singer, I. B. (1979). *Nobel Lecture*. New York: Farrar, Straus & Giroux.

Tancer-Kajnih, D. (2001/1996). O pisateljici. V Lindgren, A. 2001/1996, 295–302.

Twain, M. (1974) *Prigode Huckleberryja Finna*. (Prevod J. Gradišnik) Ljubljana: Mladinska knjiga.

Summary

WHO IS THE ADDRESSEE OF CRITICAL STATEMENTS CONCERNING JUVENILE LITERATURE

Viewing critical statements as a critical discourse about literary texts makes it possible for us to direct our attention to various aspects of a critical verbal act basically considered as a special speech act. This possibility of viewing criticism seems of special interest when we examine criticism of literature for juvenile readers often addressing so called dual readers, i.e. young and adult readers. To be functional and persuasive critical statements should have determinable addressees and show some awareness of their reading competence and special needs in understanding the discussed text. The dual readership of juvenile literature, however, has been found to produce problems in the target reader orientation.

The paper attempts to shed light on the metacritical possibilities of observing the critique of three Slovene authors by analysing their afterwords to the Slovene translations of the following books for young readers: *Pipi Longstocking* by Astrid Lindgren with the afterword by Darka Tancer-Kajnih, *The Adventures of Huckleberry Finn* by Mark Twain and the afterword by Janez Gradišnik, and Jerome D. Salinger's novel *The Catcher in the Rye* with the afterword by Andrej Blatnik. Though differing in length the three afterwords share several characteristics, obviously following the familiar pattern of such texts: they include author's biography and its relevance for the text under discussion, the canonical status of the text and its reception in the original literary system, the summary of the story with some analytical elements, general comments on linguistic devices, and no particular information targeted at its Slovene readers. Of the three texts the afterword by Darka Tancer-Kajnih shows by far the most awareness of the target readers and is most persuasive and reader friendly.

Vanessa Matajč
Filozofska fakulteta, Ljubljana

ESTETSKE STRUKTURE V MLADINSKI LITERATURI: ZRENJSKA TOČKA NJENE KRITIKE

Mogoče najeksplicitneje je vrednostna stališča o mladinski književnosti opredelil roman, ki skozi napeto zgodbo razmišlja pravzaprav o eksistencialnem smislu otrokovega branja. Gre za roman *Matilda* (1988) angleško-norveškega pisatelja, zagrizenega in spoštovanja vrednega moralističnega pisca Roalda Dahla. Kakšna so Dahlova (Matildina) stališča in kakšne implikacije lahko izpeljemo iz njih pri teoretskem zarisu kritike mladinske književnosti?

»Nekatere /knjige/ so se mi zdele bolj revne,« je rekla Matilda, »nekaj pa je bilo sijajnih. Najbolj vseh mi je bil Skrivnostni vrt. Toliko skrivnosti je v njem.«

»Gospod Hemingway pove marsikaj, česar ne razumem,« je rekla Matilda. /.../ Pripoveduje pa tako, da se počutim, ko da sem zraven in gledam, kako se vse tisto dogaja.«

»Dober pisatelj ti bo zmerom dal ta občutek,« je rekla Felčeva.

Knjige so jo odnašale v nove svetove in jo seznanjale s presenetljivimi ljudmi, ki so živeli razburljiva življenja. /.../ Medtem ko je sedela v sobici v svojem rojstnem kraju, je potovala po vsem svetu.

»Misliš, da bi morale biti vse otroške knjige vsaj malo smešne?« je vprašala Medica.

»Ja,« je rekla Matilda. »Otroci so manj resni od odraslih in se radi smejejo.«

Ta vrednostna stališča o mladinski književnosti, ki jih najdemo v navedenih fragmentih, se nanašajo na svobodno igro domišljije (odpiranje »skrivnosti« čez meje kavzalno-logično urejene, kognitivno manj svobodne vsakdanje realnosti, v svobodno – literarno – fikcijo). Nato se nanašajo na razširjanje spoznanja (ki spet povečuje mišljenjsko svobodo in predstavlja objektivno stvarnost skozi množstvo najrazličnejših vidikov). Naposled se nanašajo tudi na »subverzivno« funkcijo smeha (smeh, literarno-estetsko postavljanje objektivne realnosti v komično luč, na način bahtinovskega karnevalskega momenta literature spodbija spoznavno-etične konstante – omejitve – ki jih vzpostavlja dominantna ideologija neke družbe. S predstavitevijo komičnih implikacij teh resnobnih, na videz neproblematičnih in samoumevnih konstant se razkrije njihova problematična in celo relativna veljavnost; v romanu *Matilda* je na primer groteskno, komično predstavljena samoumevna vrednota družine, pa tudi šolskega izobraževalnega sistema.).

Če ta stališča povzamemo v literarnoteoretsko izrazje, se združijo v sintezo, ki opredeljuje klasično umetniško literaturo, kakor jo prepozna še vedno živa dediščina romantične estetike: gre za harmonično razmerje spoznavno-etičnih in estetskih razsežnosti literarnega besedila. Morfološko premišljeno predstavljane določenega pogleda na svet je v svojih pojavnih oblikah seveda historično in s tem relativno aktualno, harmonično razmerje spoznavno-etičnih in estetskih razsežnosti v umetniškem besedilu, najsi je namenjeno mladinskemu ali odraslemu bralcu, pa kot harmonična sinteza dveh historičnih razsežnosti pridobi transhistorično veljavo, ki ji preprosto rečemo »večna aktualnost« ali »klasičnost«. Na takšno klasičnost kot visoko vrednoto literarnega besedila bi najbrž morala biti pozorna tudi kritika mladinske (ne le »odrasle«) književnosti. Vprašanje pa je, ali kritika *mladinske* književnosti – tiste književnosti, v kateri naj bi bila spoznavno-etična razsežnost iz vzgojnih ozirov še posebej poudarjena – vselej upošteva uravnoteženost obeh razsežnosti umetniškega besedila: vprašanje je torej, ali se kritika mladinske književnosti dovolj zaveda, da umetniška sporočilna moč tudi mladinske književnosti ni mogoča brez estetskega oblikovanja spoznavno-etičnega sporočila. Ob pregledih sodobnih slovenskih recenzij mladinske književnosti, včasih še celo ob teoretskih refleksijah mladinske književnosti, lahko dobimo vtis, da komentatorja bolj zanimata snov in ideja mladinskega besedila ter možnost, da konstruktivno prispevata k vzgojni izgradnji mladega bralca za neproblematično eksistiranje v aktualni zgodovinski, tj. v naši sodobni družbi.¹ Zakaj se zlasti v obravnavah mladinske književnosti dostikrat ohranja takšen razsvetljski progresivistični, v drastičnih primerih celo utilitaristični koncept na račun estetskih vrednosti in s tem tudi na račun osvobajanja domišljije iz socialno-ideoloških kognitivnih omejitev bralca?

Spoznavno-etična razsežnost literarne umetnine implicira razmerje umetnine do zunajliterarne resničnosti: literarno besedilo dobiva referenco v bralčevi izkušnji resničnosti, bodisi da to izkušnjo potrjuje bodisi da jo (tudi s problematizacijo) razširja. To je izhodišče za spoznavno-etično namenskost oziroma funkcionalnost literature, ki se lahko stopnjuje celo v odkrito didaktičnost: potrjuje, razširja ali celo vzpostavlja znanje in vrednote, ki naj si jih bralec izmenjuje v dialoškem razmerju z besedilom. Če spoznavno-etično funkcijo literarnega besedila abstraktno osamosvojimo od estetske funkcije, lahko rečemo, da tako osamosvojena vzpostavlja pragmatično komunikacijsko situacijo, značilno tudi za neumetnostna besedila: besedilu omogoča (zgolj) izmenjavo utilitarnih informacij z bralcem. Na takšni pragmatični komunikacijski situaciji temelji tista »bralna strategija«, ki motivira bralca, da besedilne informacije uporablja za razreševanje problemov v zunajliterarni resničnosti. Ta bralna strategija, ki spominja na pragmatično ko-

¹ V sicer teoretsko pretehtani razpravi M. Nikolajeva (*Odraščanje. Dilema otroške književnosti*) najdemo formulacije, ki upoštevajo mimetično razmerje med sodobnim zahodnim življenjskim pojavom in sodobno mladinsko literaturo, vendar se spontano preobrnejo izključno v didaktično (spoznavno-etično) presojo literarne vrednosti: »Avtorji tovrstnih knjig /s samomorilno tematiko/, ki samomor prikazujejo kot rešitev nezdružljivih želja, svojih bralcev najbrž ne vzpodbujajo namerno, naj sledijo usodi knjižnih junakov. Toda to njihove odgovornosti ne zmanjšuje, naj je njihov vpliv še tako neznat. /.../ Ali ni tvegane, da bi se /bralci/ istovetili z nesrečnimi liki v knjigah, preveliko, morda celo usodno?« (Nikolajeva, 2004, 20).

munikacijsko situacijo, je najbrž smiselna za motivacijo otroškega bralca, ki se veščini branja – in s tem tudi literarno-receptijskega branja – šele priučuje (prim. Kordigel in Saksida, 1999, 11–12) in še nima izoblikovane receptijske razlike med literarno-fikcionalno in socialno, objektivno stvarnostjo.

Pedagoška veda v tem pogledu razvija dokaj trdno stališče: majhni otroci uporabljajo književnost za (pragmatične) semiotične funkcije, ker ob literarnih besedilih razmišljajo o svojih (zunajliterarnih, vsakdanje-stvarnih) problemih in jih razrešujejo na način pozitivne ali negativno-kritične identifikacije z literarnim likom. Ob literarno-receptijskem spoznavanju in vrednostnem hierarhiziranju različnih pojavov resničnosti ostaja v aktu branja torej prevladujoča tista funkcija literature, ki izhaja iz spoznavno-etične razsežnosti besedila: po P. Wittyju literarna besedila pomagajo otroku, da bolje razume sebe, razvija ideal svojega jaza, dojema socialno okolje in se mu je sposoben prilagajati, tako da – v naši socialno-zgodovinski ideološki situaciji – sprejme odgovornost, s katero sodeluje v demokratičnih družbenih oblikah življenja (prim. Kordigel, 1994, 27). Dejanjsko imamo opraviti s pretvorbo umetniške literature v sredstvo za uresničevanje – očitno – vrednostno nadrejene družbene realnosti,² iz katere potem izhajajo pedagoško-kritični očitki o eskapizmu otroške in mladinske literature (na primer *Medved Pu*): le-ta mlademu bralcu bojda prikriva kaotičnost resničnega sveta s konstrukti »arkadijskih« ali v arkadijski okvir vključenih »karnevalskih« (Nikolajeva, 2004, 21), v obeh primerih torej varnih, izključno domišljjskih, nerealnih besedilnih resničnosti.³ Ko se takšna kritika domišljjskega »eskapizma« otroške književnosti sopostavi ob kritiko »pretirane« mimesis mladinske (»postarkadijske«) književnosti, se samodejno razkrije paradoks in s tem problematičnost takšne kritike otroške in mladinske književnosti, ki izhaja izključno iz spoznavno-etičnih, socialno-funkcionalnih vrednot: domišljjski eskapizem z vzgojnega vidika ni primeren (dejansko: socialno funkcionalen), ravno tako ni v mladinski književnosti primerna »neodgovorna«, visoka mimetičnost – kakšna snov in oblika sta torej mladinski književnosti sploh še primerni, da bi lahko ohranila socialno »idealno« razsvetlensko-horacijevsko literarno ravnotežje med »prodesse et delectare«? Ker bi po teh socialno-funkcionalnih vrednotenjskih vidikih mladinska književnost torej komajda še lahko našla kakšno socialno »primerno« snov in obliko, si upamo domnevati, da ne z eskapistično ne s hipermimetično mladinsko književnostjo ni nič narobe, pač pa se kritiki mladinske književnosti ni potrebno zapirati v socialne funkcije (v izključno spoznavno-etično razsežnost) mladinske književnosti. Tako domišljjska kot »objektivna« (v literaturi torej hipermimetična) resničnost razpirata spoznavne možnosti, širita posameznikovo

² Ideološko diktaturo jezikovnega sporočanja je najrazločnejše razkrinkal R. Barthes s tezo, da je jezik »fašističen«. Jezik kot artikulacija mišljenja je človeku predpostavljen, tako da ta sprejme jeziku implicitno socialno-zgodovinsko ideologijo kot samoumevno klasifikacijsko sredstvo pri dojetju sveta. Moč jezika nadzoruje dominantna družbena ideologija z nagrajevanjem in kaznovanjem socialno konstruktivnih oziroma socialno subverzivnih načinov izražanja (Barthes, 1975)

³ Le-te »mladim bralcem sporočajo, da je otroštvo sinonim za varnost in večno zatočišče, odraslim bralcem pa obljublja beg v neko za vedno izgubljeno stanje. Kot odrasli se seveda zavedamo lažnosti takih obljub in se čutimo krive, ker z njimi zavajamo otroke« (Nikolajeva, 2004, 23).

celostno izkušnjo resničnosti z novimi vidiki sveta, ki ga obdaja, te nove vidike pa literatura ustvarja na specifičen način, z estetskimi izraznimi sredstvi (metaforo, besedno igro, simbolom, grotesko in podobno, ki predstavljene prvine objektivne stvarnosti osvetlijo v vselej novi luči).

Z ozirom na same značilnosti mladinske književnosti bi bilo morda bolj smiselno, da se kritika mladinske književnosti, tudi če vztraja pri didaktičnem pomenu mladinske književnosti, manj posveča sami izbiri njenih snovi in idej, bolj pa pojavu, ki se zdi konstanta velikega dela mladinske književnosti – konstanta, ki je hkrati spoznavno-etična (v našem primeru to pomeni, da ima tudi didaktično težo) in estetska, strukturna značilnost, iz katere izhajajo v precejšnji meri tudi druge estetske značilnosti mladinskega besedila. Zdi se, da gre pri mladinski književnosti za precej značilno razmerje med pošiljateljem, prejemnikom, subjektom in pomočnikom/zaupnikom v aktantskem modelu besedila, to specifično razmerje pa je povezano še z vlogo pripovedovalca besedila.

Preseganje konflikta med posameznikom in svetom oz. socialno-asimilacijski proces, ki po dogajalnem zapletu ponovno harmonizira predstavljeni svet, s svojo strukturo ustreza shemi iniciacijskega postopka ali preizkušnje, s katero junak dobi pravico vstopiti v svojo socialno skupnost oz. s svojimi dejanji prispeva k njeni notranji harmoniji: možnosti (značilni že za najstarejše literarne zvrsti sveta, za mitski čas arhaičnih družb) sta dve. Prva izhaja iz dejstva, da vsak socialno še neizoblikovani, doraščajoči, progresivni posameznik (neposvečen⁴ v tabuje smrti, spolnosti in svetega, ki jim smisel podeljuje vsakokratna historična družba na svoj način) dejansko predstavlja potencialno nevarnost za že obstoječo kolektivno-predstavno, socialno statiko (stanje). Iniciacija, ki se preseli tudi v literaturo historične družbe, pripelje v junakovo asimilacijo, v kateri družbe ne ogroža s svojo nezrelostjo oz. se družbi neha upirati. Druga možnost, ki se prav tako prenaša v literaturo historične družbe je v tem, da junak s svojimi dejanji in moralnimi kvalitetami na način eksempla družbo reharmonizira. Ni naključje, da je aktantski model nastal na podlagi rusko-formalistične analize ene najstarejših kratkih epskih zvrsti (pravljice; V. Propp: *Morfologija pravljice*, 1928) in v strukturalistični nadgradnji (Souriau, Greimas, A. Ubersfeld. Gl. Ubersfeld, 2002) postal interpretativno sredstvo zlasti za analizo dramskih besedil, vendar je z modernimi dopolnitvami vred še vedno zelo uporaben interpretativni model tudi za besedila epske nadzvrsti – tista besedila torej, ki so za mladinsko književnost količinsko najznačilnejša.

Aktantski model besedilnih struktur je induktivni rezultat literarno-tipičnih razmerij med posameznikom in njegovim socialnim okoljem in torej zelo primerno predstavlja tudi zunajliterarne situacije, ki nastajajo ob konfrontaciji še neizdelanega socialnega, otrokovega jaza in socialne okolice, ki jazu postavlja nujna pravila delovanja. Epske zvrsti s svojo besedilno strukturo pa najbrž najbolj (bolj kot dramske zvrsti)⁵ spominjajo na otrokove pragmatične komunikacijske

⁴ Na podlagi razlike med mitskim in zgodovinskim časom (M. Eliade, *Kozmos in zgodovina*, 1992) in z njima povezanim procesom posameznikove iniciacije M. Nikolajeva (2004, 7–8) utemeljuje tri temeljne tipe mladinske književnosti in definira specifično mladinske književnosti z dogajalno »možnostjo vrnitve v krožni /mitski/ čas (n. d. 21–23).

⁵ Tradicionalna dramatika se (po M. Schmidu) od epike loči po tem, da nima pripovedovalca, ki bolj ali manj neposredno izraža vrednostna stališča o svetu, o katerem pripoveduje.

situacije in njihov socialni kontekst, najbolj torej spominjajo na izkušnjo vsakdanje zunajliterarne resničnosti, ki jo otroku pomaga profilirati in ovrednotiti oče, mama, babica, ded, učitelj, lahko tudi bolj izkušeni vrstnik, skratka, nekakšen vodnik, ki mu otrok zaupa in je hkrati (delni ali absolutni) zastopnik skupnejših socialnih vrednot. Razlika med posamezno izkušnjo in občo vednostjo se najprej, v zgodnejšem obdobju profiliranja jaza, vzpostavlja »dialoško« na način vprašanj in presega z usklajevanjem odgovorov nanje. Ko se (že starejši) jaz čedalje bolj individualno profilira, pa se ista razlika vzpostavlja na način dogajalnega (»dramatičnega«, akcijskega) konflikta, ki ga je za uskladitev razmerja med jazom in socialno okolico v procesu odraščanja treba preseči: to pomeni, da se v aktantskem modelu literarnega besedila vsebinsko prekrijejo mesta transcendentnega pošiljatelja vrednot (družbe), prav takega prejemnika vrednot (družbe), subjekta (išočega posameznika, otroka) in pomočnika (zaupnika, starša ipd.): dogajanje napreduje v smer identifikacije posameznih in občih vrednot, v preseganje razlike med posameznim (tudi otrokovim) jazom (ko se ta že profilira kot jaz) in svetom. V t. i. postarkadijski književnosti je subjekt bistveno bolj osamljen, pogosto uporni mladostnik, vendar so dela, v katerih absolutno zavrne vrednote pošiljatelja in prejemnika in blokira kompromis med sabo in svetom, najbrž razmeroma redka. Identifikacija se zgodi vsaj v območju kakšne ožje socialne skupine.

V nadzvrsti epike to identifikacijo z opisno-razlagalnimi odlomki (komentarji) – kar je za didaktični moment mladinske literature ključno – podpira pripovedovalec. Če besedilo didaktično teži k identifikaciji občih in posameznih vrednot, bo pripovedovalec učinkoval objektivno in avktorialno, tudi če pripoveduje o irealnih likih in v irealnem referenčnem okviru (v zvrsti pravljice ali fantastičnega besedila) in tudi če se formalno pojavlja v obliki prvoosebne ali personalnega pripovedovalca: dogajanje bo povzegal v kontekst občih (spoznavno-etičnih) vrednot neke historične socialne skupnosti, se pravi, v njeno dominantno ideologijo. To je značilno za tradicionalno mladinsko literaturo, torej tisto, ki sega približno od razsvetljenstva (Perraultova meščansko-ideološka predelava arhaične *Rdeče kapiče* in formiranje Bildungsromana, ki Heglu postane idealno sredstvo za literarno redukcijo romantičnega subjektivizma; G. Lukacs ga stoletje pozneje (1915) zelo primerno poimenuje »roman kompromisa«)⁶ do modernizma. Isti model se v mladinski literaturi dokaj vztrajno ohranja tudi znotraj obdobja modernizma. Velik del otroškega/mladinskega romanopisja tudi v drugi polovici 20. stoletja v različnih pojavnih oblikah, kljub »potujitveno-efektnim« vporabi groteske, ironije, parodije in fantastike variira osnovni vzorec Bildungsromana. To trditev potrjujeta tako različni mladinski deli, kot sta socialno-ideološko precej subverzivna Dahlova *Matilda* in niti malo subverzivna knjižna hobotnica z naslovom *Harry Potter*. Izrazitejši vzgojni, kompromisni moment (spoznavno-etična razsežnost) torej v dokaj konstantni estetski strukturi (istih značilnih notranjih razmerij v aktantskem modelu in iste funkcije različnih tipov pripovedovalca) je torej očitno dokaj značilna posebnost tako umetniške kakor tudi trivialnejše (epigonske, estetsko neizvirne) mladinske literature. Kritika in teoretska refleksija mladinske literature ga,

⁶ »Njegova tema je sprava problematičnega individua, ki ga vodi doživljeni ideal, s konkretno, družbeno resničnostjo; »sprava /posameznikove psihične/ notranjosti in sveta je problematična, vendar mogoča« in »zanjo si je treba prizadevati v težkih bojih in blodenjih, a jo je mogoče najti« (Lukacs, 2000, 99). Gre za preseganje razkoraka med željo in nujnostjo.

kot rečeno, včasih kar pretirano upošteva.⁷ Osnovni problem te teoretske/kritiške, v praksi torej nekam prioritete zrenjske točke⁸ je torej v tem, da ne more ločevati med umetniško in trivialno (mladinsko) literaturo, saj ne registrira specifičnosti literarne izjave (v najslabšem primeru literaturo spreminja v priročnik z navodili za uporabo življenja, v najboljšem opisuje motivno-tematsko in idejno vsebino dela) – s tem pa seveda osiromaši, če ne celo zgreši celovito sporočilnost literarnega besedila. S tem prihaja v nasprotje celo z lastnimi modernimi teoretskimi izhodišči, s književno didaktiko, ki temelji na modelu »komunikacijskega pouka«, ki predpostavlja avtonomnost književnosti in prioriteto literarne vede pri reflektiranju (mladinske) književnosti (prim. Saksida, 2003, 9). Kako preseči ta problem nasprotja med teoretskimi izhodišči moderne književne didaktike in pogosto teoretsko/kritiško prakso pri reflektiranju mladinske literature, kljub temu da estetsko-strukturna specifičnost mladinske književnosti vendarle do neke mere in zagotovo bolj od odrasle literature⁹ implicitno uresničuje socialno-asimilacijsko, poudarjeno spoznavno-etično, vzgojno razsežnost?

Z drugimi besedami, kaj naj bo torej »imanentna zrenjska točka« (H. P. H. Teesing) oziroma »literarna referenčna točka« (M. Bradbury), iz katere naj izhaja teorija/kritika (mladinske) književnosti, tako da jo kritika seveda išče v literarno-tekstnih objektih (o teh zrenjskih točkah kritike prim. Matajč, 2000, 18–20). Specifičnost literature in pogoj za njeno (relativno) avtonomnost med drugimi oblikami socialne komunikacije je estetska strukturacija izjavljanja: slog, kompozicija, oblike in zvrsti, konstrukcija referenčnega okvira, simbolne in alegorične strukture, potujitveni efekti, tip pripovedovalca itn. Takšna estetska sredstva omogočajo besedilu, da namesto sporočilne enodimenzionalnosti, popreproševalnih klišejev, značilnih za trivialno literaturo, ustvarja mimesis (tudi

⁷ Eksemplarično za to trditev zveni uvod h gimnazijskemu književnemu priročniku, ki mlademu bralcu poskuša pojasniti smisel branja: »Leposlovje odkriva bralcu življenje ljudi in narodov v vseh časih, mu vliva vero v zmago dobrega nad zlim, hkrati pa ga opozarja, da je gladka, z rožicami posuta pot prazno upanje; zato ga pripravlja na boj s sovražnimi silami ter z njegovimi /bralčevimi/ protislovji /.../, prek katerih se bo dokopal do /.../ trdnega značaja in plemenitega srca. Pa do smisla življenja« (Remic Jager, 1997, 5). Omembe estetskega doživljanja tu ni najti.

⁸ Literarnorecenzentska praksa – besedo recenzentska uporabljamo, ker gre za opise literarnih objektov in ne za eksplicitne vrednostne opredelitve – prevodne in izvirne mladinske književnosti v prilogi *Književni listi* časnika *Delo* se je v zadnjih letih dejansko več ali manj omejevala na opise besedilnih vsebin: kakšni so literarni junaki, kaj se jim dogaja in koliko so njihovi problemi lahko zanimivi za bralca ustrezne starosti. Umetniškost besedil oziroma estetska prepričljivost njihove sporočilnosti je redko omenjena ali pa sploh ni. Glede na to, da prevodno mladinsko književnost predstavljajo tako dela iz zbirke »Andersenovi nagradenci« kakor tudi zgolj približno literarno oblikovana dela tipa »tudi jaz ljubim zdravje«, vsebinsko-opisni pristop ne zadošča, saj problemsko aktualno besedilo s tem implicitno izenačuje s klasičnim delom vselej aktualne sporočilnosti. Precej značilen vsebinsko-opisni primer, ki poudarja zlasti ideološko aktualnost literarnih besedil (različnost Vzhoda in Zahoda) je literarna ocena A. Babšek (2003).

⁹ »Sodobni (po Bahtinu) polifoni /dejansko torej spoznavno-etično relativistični in s tem nihilistični/ polifoni, večglasni roman za odrasle ponavadi prikazuje neuspešno iniciacijo« (Nikolajeva, 2004, 21): njegova sukcesivnost ne privede do potrditve absolutno veljavnih, absolutno občnih vrednot in spoznavnih stališč, ki bi zagotavljala metafizično varnost romanesknim likom – in njihovim bralcem.

domišljjski svet je mimetičen z ozirom na ti. objektivno, vsakdanjo življenjsko stvarnost; od tod je sploh možna zvrstna delitev na »fantastično« in »realistično pripoved«; prim. M. Kobe, 1987). S tem ob njeni obči veljavnosti ohranja tudi njeno individualno enkratnost. Če je mladinska književnost v svoji prevladujoči estetski strukturiranosti torej v precejšnji meri vendarle »kompromisna«, je mogoče kritiško prepoznavati njeno umetniško/trivialno vrednost (kar je morda celo temeljna naloga vsakršne literarne kritike).¹⁰

V polju mladinske književnosti lahko torej kritika izhaja iz zrenjske točke, kolikšen »kompromis« med individualnim in občim uresničuje mladinsko besedilo, da ne zdrsne v ničelno sporočilno vrednost trivialne literature – da torej lahko ohranja določeno individualnost literarnega lika in referenčnega okvira, kar recipientu skozi estetsko specifičnost besedila širi spoznavno-etično izkušnjo: prevladanje individualnega je posledica (ožje) »infantilne pesniške naravnosti« (Saksida, v: Kordigel, Saksida, 1999, 61) ali (literarno najširše) selekcije in stilizacije zunajliterarne stvarnosti v izolirane in z novimi vidiki postavljene posamične fragmente, to pa pomeni, da dejansko šele estetsko oblikovanje sporočila, od sloga do načinov karakterizacije itn. predstavlja zunajliterarno referenco (tisto splošno, kar naj bi besedilo sporočalo) z novih vidikov in tako širi spoznavno-etično recipientovo izkušnjo: pušča prazen prostor za aktivacijo domišljije (prim. Kordigel, Saksida, 1999, 28–29 in Saksida, 2003, 11). To je sicer specifična literarno-recepcijska situacija v primerjavi s pragmatično komunikacijsko situacijo, a literarno-recepcijska situacija ima zlasti v mladinski literaturi, kjer je stopnja identifikacije med bralcem in tekstom najbrž močnejša kot pri odrasli literaturi, tudi močan splošno-kognitivni, torej tudi zunajliterarni naboj. Pogoj, da se sploh lahko recepcijsko realizira, pa je torej estetska strukturacija besedila. Pogoj za tisto – vsebinsko – kvaliteto, na katero se navadno obrača kritika mladinske književnosti, je torej prav predstavljanje in prikazovanje – ne pa posnemanje! – v smislu aristotelovske mimesis, zato bi to, estetsko razsežnost kritika mladinske književnosti morala upoštevati celo kot svojo prioriteto zrenjsko točko in je, kot tako pogosto počne, ne pustiti ob strani.

S tem vprašanjem, z razmerjem »kompromisa« med posameznim in občim in njegovo estetsko izraznostjo, je povezana kvaliteta besedil, ki v mladinski književnosti veljajo za klasična – ki torej z do neke mere odprtim smislom segajo čez aktualno problematiko svojega izhodiščnega socialnozgodovinskega konteksta. To jim uspeva tako, da celo v literaturi za otroke razkrivajo tudi problematične plati dominantne socialne ideologije z njenim spoznavno-vrednostnim sistemom

¹⁰ Umetniško besedilo je kot oblika socialne komunikacije sicer prepoznavno navezano na svoj socialnozgodovinski okvir, vendar bralec, kljub temu da v tekstni motiviki, vedenjskih značilnostih likov, vrednostnem sistemu itn. prepozna historičnost besedila, v njem odkriva ahistorično veljavnost. Trivialna literatura, nasprotno, na popreproščen, klišejski način ponavlja najaktualnejše spoznavno-etične predstave svoje historične družbe, zato je njena sporočilna vrednost ničelna, ugodje, ki ga vzbuja, pa ima omejen rok trajanja. Če »konstrukcijski princip« s tega vidika nadomestimo s historično-specifičnimi spoznavno-etičnimi predstavami, lahko dinamiko med umetniškim in trivialnim opišemo tudi s štirimi fazami literarne dinamike po J. Tinjanovu (novost, njena aplikacija v drugih delih, množična širitev novosti, njena avtomatizacija in s tem potreba po naslednji novosti; *Ruski formalisti*, 1984). Trivialnemu ustreza faza avtomatizacije, ki sporočilnost ohranja, z Jaussovimi besedami, popolnoma znotraj »horizonta pričakovanja«.

(čeprav ga ne zanikajo v celoti, ampak obče veljavne vrednote parcializirajo na ožjo skupnost). Dahlova *Matilda*, kot rečeno, problematizira idealiteto družine in šolskega sistema, to je tistih območij, ki naj bi bila najvarnejše otrokovo okolje. Dahlove *Čarovnice* zanikujejo rousseajevski aksiom o imanentni dobroti vseh ljudi. Zelo podobno ravna Astrid Lindgren v *Bratih Levjesrčnih*, le da konflikt še okrepi s tabu temo smrti in s problematizacijo religioznih ideologij o pomirljivem svetu posmrtnosti. *Ronja, razbojniška hči* iste pisateljice z majavim kompromisom komajda razrešuje konflikt med ideologijo družine in prijateljstva. Maria Grippe v *Agnes Ceciliji* razkriva delno zlaganost ideologije družine in uničujoče psihične posledice tabuizacije smrti. Janja Vidmar gre v *Debeluški* in *Barabi* še dlje: konflikt med prvinami socialnih vrednot in posameznikovo graditvijo lastnega vrednostnega sistema pušča odprt.

Če subverzivnost slednjih dveh romanov res lahko razumemo kot specifiko postarkadijske književnosti po tipologiji Nikolajeve (z odsotnostjo pravega zaupnika in z vdorom osamljenega prvoosebnega pripovedovalca), pa niti v arkadijsko niti v karnevalsko literaturo ne moremo umestiti vseh drugih naštetih del, saj kljub relativno srečnim koncem in fantazijskim ekskurzom ne vzbujajo občutka absolutne varnosti: njihov kompromis je majav, obravnava socialno dominantnih ideologij pa deloma subverzivna – vendar se zdi, da prav zato omogočajo bralcu močnejšo identifikacijo in estetski doživljaj: njihova mimesis je močnejša, ker ne prikriva logičnih lukenj v spoznavno-vrednostnem sistemu dominantne socialne ideologije z vsemi njenimi tabujskimi, idealitetnimi in spoznavnimi vozlišči. S tem literatura po R. Barthesu (1975) izpolnjuje svojo pravo socialno funkcijo, to je socialno-ideološko subverzivno funkcijo: z odpiranjem smisla in z učinki paradoksov osvobaja jezik in mišljenje iz primeža dominantne ideologije. Ta, v resnici paradoksalno okrepljena mimetična moč – mimetična z ozirom na zunajliterarno ideologijo in v opoziciji z njo – je v naštetih delih dosežena prav z estetskimi postopki »potujitvenih efektov« in lahko tako subverzivno učinkuje le skozi: pogosti potujitveni efekti v mladinski književnosti so tisti, ki jih omenja tudi Dahlova *Matilda*: »smeh« (besedna in situacijska komika v obliki besednih iger ali značajske oz. situacijske karikature; ironija, parodija, groteska) in »skrivnostnost« (vdor fantastičnih motivno-tematskih prvin v problematizirano, a delno ohranjeno spoznavno-etično ideologijo zunajliterarnega sveta). Dahlova *Matilda* in *Čarovnice* so izjemen primer sistematične groteskizacije idealitet. Astrid Lindgren straši in hkrati pomirja s tabujem smrti, tako da združuje neznanost fantazijskega sveta z razmerji znanega tostranstva. Kako bi bilo mogoče prepričljiveje predstavljati iskanje identitete in preseganje tabuja smrti – zamajati samoumevnost spoznavnega sistema in etično hipokrizijo družine – kakor z magično-realističnim prelivanjem kronotopskih in kromosomskih mej, kakor stori Maria Grippe? Bi oba romana Janje Vidmar lahko tako zaostri la sporočilnost brez monološko-dramske strategije prvoosebne pripovedovalca in njegovih spontanega impulzov? Konec koncev celo priročniški *Blazno resno* Dese Muck, ki sicer nimajo ideološko subverzivnih namer *en gros*, svojo eksplicitno utilitarnost dosegajo prav s potujitvenimi efekti groteske, parodije in (samo)ironije. Celo ta, eksplicitno vzgojna dela, se z estetskimi sredstvi izmikajo izključno aktualnemu ideološkemu (spoznavno-etičnemu) propagandizmu in avtonomizirajo literaturo, ne da bi jo izmaknili zunajliterarni, socialni referenci, ki je zaradi specifične strukture mladinske književnosti – ne očitnejša, marveč recepcijsko

pomenljivejša, kot je morda v literaturi za odrasle. To pomenljivost si omogoča z estetskimi sredstvi. Če jih kritika pušča ob strani, usodno zreducira sporočilnost obravnavanih besedil.

Naposled je seveda vsako literarno delo določeno s svojim socialno-kulturnim okoljem. S tem je implicitno »prilagojeno« svojemu specifičnemu bralcu (prim. M. Grosman, 1989, 19) ter interpretu teksta iz tega okolja oziroma tamkajšnji interpretacijski »shemi« – družji jih skupna zunajliterarna referenca, ki se v besedilu oblikuje v motivno-tematsko in idejno strukturo dela. Vse troje je lahko bralcu iz drugačnega socialno-kulturnega okolja tuje in tako pride do trka, ne pa do jaussovskega »stapljanja horizontov«. Ta trk je v literaturi, katere prioriteta ni pragmatično spoznavanje, marveč (v izhodišču »breznamensko«) estetsko doživljanje (in v njem implicitno tudi spoznavanje), presegljiv v »spajanje horizontov« le z estetsko oblikovanostjo sporočila, ki sporočilo sicer individualizira v enkratno in neponovljivo, a ga, s paradoksom aristotelovske mimesis, hkrati tudi posplošuje v občečloveško izkušnjo oziroma ga univerzalizira: aktantski model mladinske literature ima sicer drugačne, iz drugačnega okolja izhajajoče vsebine pošiljatelja, prejemnika in objekta, a razmerja med njimi so ista in tipična. Celo v tem, spoznavno problematičnem primeru se estetska strukturacija zdi vstopnica v spontano sprejemanje besedila, ki mu kljub tujosti šele kot drugotno sledi refleksivno sprejemanje. *Savitri* Silvestre Rogelj Petrič je s svojo tujo motiviko, ne pa tudi tujo vrednostno ideologijo, sicer manj ustrezen primer, vendar je dejstvo, da lahko tematika drugačnega sveta mladinskega bralca povleče vase predvsem z estetskim sredstvom kontrasta in kompozicijskim likom otroškega posrednika med dvema svetovoma, to je deklice Eve. Temeljitejša razlaga tujega referenčnega okvira in spoznavno-etičnega sistema je v takšnem primeru sicer neizogibna kritikova naloga, ki bralcu olajša globino trka s tujostjo, a samo na tekstno vsebino osredotočena kritika utegne tako celo spregledati vrednost »tujega« besedila, ga pustiti ob strani in s tem deformirati njegovo recepcijo v novem okolju.

Episteme, iz katerih izhaja vsakršna kritika, so seveda historično minljive in s tem relativne. Subjektivnost, ki se ji ne more izogniti noben kritik in jo določa poleg osebnih tematskih in idejnih prioritet tudi njegovo individualno literarno obzorje, je prav tako relativizirajoča razsežnost vrednotenja. Te relativnosti in poljubnosti je mogoče omejiti: poleg »eklektičnosti« (poznavanja različnih estetskih možnosti in ideologij) in same zavesti o relativnosti presoje, kar oboje bliža kritiko literarni vedi skladno z eksplicitno zahtevo N. Frya, si lahko tudi kritika mladinske književnosti pribije na steno njegov credo: »aksiomi in postulati kritike morajo vzrasti iz umetnosti, s katero se ta ukvarja.« (Credo in ne aksiom; kajti njegovo veljavnost smo poskušali dokazati z argumenti literarne estetike.) Umetnost, s katero se ukvarja kritika mladinske književnosti, je seveda literatura,¹¹ to je estetsko izraženo sporočilo, ki sporoča to, kar sporoča, izključno v svoji estetski formi. Ta določa njegovo vsebino (in nasprotno); to ji daje izvirnost in s tem tudi zunajliterarno učinkujočo kognitivno vrednost. Kognitivno vrednost estetskega

¹¹ Celotna znanstvena teorija kritike v 20. stoletju (političnoideološka kritika nima znanstvene podlage), najsi se nanaša na literarnozgodovinsko upoštevanje historičnih estetik najsi na emocionalnost recipientovega estetskega doživljanja najsi na učinke matematično doumljivih ahistoričnih estetskih struktur na prvo mesto interpretacije – z implikacijo vrednotenja – postavlja estetske strukture literature. Prim. Radović, 1987.

je, kot omenjeno, sprevidela moderna književna didaktika z avtonomizacijskim pristopom k literaturi in s poudarjanjem razlike med recepcijsko ter pragmatično bralno situacijo. Želeti bi si bilo, da bi ji kritika, ki pač vedno učinkuje tudi kot propagandni stroj, vpliva na kanonizacijo besedil in včasih celo spodbuja novo literarno produkcijo, v tem sledila.

Literatura

- A. Babšek, 2003: Med Vzhodom in Zahodom. V: *Otrok in knjiga*, 58. Str. 88–92.
- R. Barthes, 1975: *Zadovoljstvo u tekstu*. Niš: Gradina.
- R. Dahl, 1996: *Čarovnice*. Prevedel Bogdan Gradišnik. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- R. Dahl, 1992: *Matilda*. Prevedel Branko Gradišnik. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- N. Frye, 1979: *Anatomija kritike. Četiri eseja*. Preveo G. Gračan. Zagreb: Naprijed.
- M. Grippe, 1998: *Agnes Cecilija*. Prevedla H. Bauman. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- M. Grosman, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.
- H. R. Jauss, 1988: *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Prevod: T. Virk. Ljubljana: LUD Literatura.
- A. Lindgren, 1984: *Brata Levjesrčna*. Prevedla L. Holmqvist. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- A. Lindgren, 1999: *Ronja, razbojniška hči*. Prevedla L. Holmqvist. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- M. Kobe, 1987: *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- M. Kordigel, 1994: *Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti*. Zavod RS za šolstvo in šport: Ljubljana.
- M. Kordigel, I. Saksida, 1999: *Jaz pa berem! Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- V. Matajč, 2000: Premišljanje o smislu in načinih kritike. V: *Osvetljave*. Ljubljana: LUD Literatura. Str. 9–27.
- D. Muck, 1996: *Blazno resno zadeti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- M. Nikolajeva, 2004: Odraščanje. Dilema otroške književnosti. V: *Otrok in knjiga*, 59. Str. 5–27.
- V. Propp, 1984: Morfologija pravljice. V: *Ruski formalisti*. Prevedel D. Bajt. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 400–406.
- M. Radović, 1987: Aksiološka kontroverza u XX veku. V: *Književna aksiologija. Problemi I teorije književnog vrednovanja u dvadesetom stoleću*. Bratstvo-Jedinstvo: Novi Sad. Str. 15–38.
- V. Remic-Jager, 1997: *Razčlemba in vrednotenje leposlovnih del*. Ljubljana: Rokus.
- S. Rogelj Petrič, 2000: *Savitri*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- I. Saksida, 2003: Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. V: *Otrok in knjiga*, 57. Str. 5–18.
- J. Tinjanov, 1984: Literarno dejstvo. V: *Ruski formalisti*. Prevod: D. Bajt. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 91–108.
- A. Ubersfeld, 2002: Aktantski model v gledališču. V: *Brati gledališče*. Prevedel J. J. Javoršek. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko. Str. 53–94.
- J. Vidmar, 2001: *Baraba*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- J. Vidmar, 1999: *Debeluška*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Summary
AESTHETIC STRUCTURES IN CHILDREN'S LITERATURE:
POINT OF REFERENCE FOR ITS CRITICISM

Children's literature does not essentially differ from adult literature: it conveys meaning through aesthetic structures which determine the content of the message (as well as being determined by it). In this respect the reception of literature differs from pragmatic communication. However, in the field of children's literature which is to a certain degree adapted to the specific perception of the audience of children's literature, the reception remains closely linked with extraliterary reality, and with its ideological presentation of socio-historical reality. Children's literature avoids triviality by aesthetic means; classical status, on the other hand, is achieved through the application of aesthetic elements which balance the mimetic aspects with the extraliterary ideology by introducing a slight degree of subversiveness towards the dominant social ideology. Accordingly, the aesthetic components of children's literature represent a crucial point of reference for its criticism.

Translated by Darja Mazi - Leskovar

Darja Mazi-Leskovar
Pravna fakulteta, Maribor

ALI JE KRITIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI ŠE VEDNO NA POTI ODRAŠČANJA?

Kritika mladinske književnosti tradicionalno niha med literarno-kritiškim in didaktičnim pogledom na predmet svoje obravnave, kar potrjujejo tudi študije, ki so se uveljavile v mednarodnem prostoru 20. stoletja. Večino sodobnih kritiških zapisov pa lahko proučujemo tudi glede na njihovo videnje odnosa med književnostjo za odrasle in mladinsko književnostjo. Istočasno z oblikovanjem stališč, ki opozarjajo na možnosti povezovanja kritike mladinske književnosti s kritiko književnosti za odrasle, so se izoblikovali pogledi, ki zagovarjajo stališče, da sama narava mladinske književnosti zahteva specifične kritiške pristope. Znotraj obeh osnovnih tendenc se razvršča paleta pogledov in usmeritev, ki so predvsem sad sprememb, ki jih v kritiko vnaša razvoj literarnega snovanja in pogleda nanj ter različnih poskusov ponovnega vrednotenja preteklega, tradicionalnega kritiškega pristopa h književni ustvarjalnosti za otroke in mladino.

Tako nastali raznolikosti videnj in interpretacij se pridružujejo tudi kulturno in narodnostno pogojene značilnosti vrednotenja mladinske književnosti. Nanje je opozoril že Paul Hazard v svojem znamenitem delu *Knjige, otroci in odrasli ljudje*.¹ Tudi slovenska podoba kritike mladinske književnosti je sad našega kulturnega razvoja in stanja duha v najširšem pomenu besede. Kljub vpetosti v širše zgodovinsko-geografsko pogojene zveze ali pa ravno zaradi njihove številčnosti in različnosti Slovenci nedvomno lahko ponudimo svojo sliko vrednotenja mladinske književnosti. Njene specifičnosti se verjetno bolj zavemo, kadar nam je dana možnost primerjave stališč in izmenjave mnenj, pri čemer pa praviloma ugotavljamo, da so s predmetom obravnave nemalokrat povezane terminološke razlike ali vsaj razhajanja v razumevanju odtenkov ključnih pojmov.

Med slednje lahko uvrstimo tudi pojem literarne kritike, predvsem če se soočamo z rabo termina v angleškem jeziku.² V Združenih državah Amerike, kjer je tiskana velika večina uveljavljene strokovne literature, ki se posveča literar-

¹ Američani naj bi imeli bistveno boljši odnos do otrok, zato je tudi bolj ustrezno vrednotenje mladinske književnosti kot Evropejci.

² Opozarjam na razliko, ki je pomembna za bralca literarnokritičnih in literarnovednih besedil v angleškem jeziku, vendar se pričujoči prispevek ne omejuje na angleško govorno področje.

nokritičkim vprašanjem in mladinski književnosti, se pojem navezuje zgolj na akademske literarne vede, kot potrjuje tudi Miran Hladnik v članku *Evropa in Amerika pa slovenska literarna veda*.³ V tem smislu lahko beremo izraz 'kritika' v pomenljivi navedbi, da je »med strokovnimi krogi zaslediti mnenje, da kritike mladinske književnosti skoraj ni«, ki je bila zapisana na predstavitvi iztočnic za ta simpozij. V enakem pomenu ga bom uporabljala v pričujočem prispevku, ki bo izpostavil izbrana pojmovanja kritičskih izhodišč in osvetlil vlogo kritike in metakritike mladinske književnosti v oblikovanju sodobnega videnja mladinske književnosti.

Kakšen je sodoben pogled na mladinsko književnost?

V skladu s strukturo postmodernega pogleda na svet lahko pričakujemo, da pogled na literarno ustvarjanje za mladino ne bo odkrival enoplastnosti in enozvočnosti, da bo razpoznaval spreminjanje, pa vendar omogočal razbrati skupne poteze in silnice razvoja. Omogočal naj bi pregled nad vprašanji, ki se zdijo opazovalcu zanimiva, na primer nad izzivi, ki jih kritika odkriva v mladinski književnosti in tistimi, ki jih mladinska književnost ponuja kritikom književnosti za odrasle. Nakazal naj bi odgovor, kako v očeh zunanjega opazovalca, nekritika, kritika pripomore, da mladinska književnost vstopa v svet odraslih ljubiteljev dobrega branja.

Vstopanje mladinske književnosti v svet, za katerega se zdi, da tradicionalno visoko vrednoti predvsem literaturo za odrasle bralce, poteka prek različnih vhodov. Prvega, ki omogoča nemoten prehod iz književnosti za odrasle v književnost za ne-odrasle bralce, sprejemamo kot samoumevnega, saj so številna dela, ki danes predstavljajo kanon mladinske književnosti, izšla kot knjige za odrasle, pri tem pa običajno pozabimo, da so ta dela morala zadostiti literarnokritičnim pričakovanjem svojega časa.⁴ Danes se vsekakor bolj zavedamo, da je za prodor mladinske književnosti potrebna njena kritika, ki se pojavlja v sredstvih množičnega obveščanja. Ta je nedvomno odigrala bistveno vlogo ob promociji knjig J. K. Rowling, ko so bralci vseh starosti postali pozorni na mladinsko književnost.

Uspeh knjig o Harryju Potterju, ki so podirale vse rekorde branosti, je primoral množične medije v različnih deželah, da so val zanimanja za knjige sprejeli kot izziv in se začeli bolj intenzivno ukvarjati z mladinsko književnostjo. V ZDA, na primer, so knjige J. K. Rowling ostale tako nezaslišano dolgo na listi najbolj branih del, da je ugledni *New York Times* leta 2000 začel izdajati tedensko prilogo, posvečeno izključno najbolj prodajanim knjigam za neodrasle bralce. Mladinska književnost je pridobila ugled, krog bralcev mladinske literature je dobil nove razsežnosti, kritika mladinske književnosti je postala nadvse pomembna. Pa ne le sama po sebi, temveč tudi zato, ker je v svoji multidisciplinarni naravnosti opozorila, da so knjige J. K. Rowling razbile celo vrsto tabujev, ki so dotlej bili

³ Miran Hladnik, XXXI. SSJLK: Zbornik predavanj. Ljubljana: FF Univerze v Ljubljani, 1995. 111–121.

⁴ *Koča Strica Toma, Robinson Crusoe, Guliverjeva potovanja* so slovenskim mladim bralcem dobro znana dela iz angleško govorečega območja, napisana za odrasle..

sestavni del prepričanja odraslih o bralni kulturi otrok in mladostnikov. Morda je bilo najbolj zastrašujoče prepričanje, da mladi v dobi avdiovizualnih in elektronskih medijev niso dovzetni za knjige. Podrli so se stereotipi o mladostnikih, ki naj jih ne bi mikalo prebiranje fantazijskih pripovedi. Zrušil se je tudi predsodek tistih raziskovalcev bralnih navad mladih generacij, ki so trdili, da so med mladimi lahko dlje časa popularne le povsem nezahtevne knjige.⁵ Korenite spremembe pa so zajele tudi lirarnokritične kroge. O knjigah za mladino so začeli pisati literarni kritiki, ki so se do prodora serije o Harryju Potterju posvečali le književnosti za odrasle. Seveda se postavlja vprašanje, če le zato, ker se je mladinska književnost izkazala kot medijsko hvaležen predmet obravnave ali pa tudi zato, ker so jo odkrili kot dovolj literarnokritično zanimivo. Predvidevam, da je medijski uspeh neprimerno bolj zahtevnih del J. R. R. Tolkiena prinesel novepečenim kritikom mladinskih del toliko strokovnih in umetniških užitkov, da bi v bodoče zmogli pripraviti bralce na nova presenečenja, ki jih je ta književnost sposobna ponuditi širokemu krogu ljubiteljev dobre knjige.

Vendar pa se sodoben pogled na mladinsko literaturo ne omejuje na literarnokritične ocene v sklopu dnevno-publicistične kritične dejavnosti in akademskih razprav, temveč se razširja na mejna področja, ki poskušajo razložiti fenomen vzpona mladinske književnosti v luči različnih teorij in študij. Razmišljanje Neila Postmana o sodobni družbi, ki naj bi vodila k neizogibnemu zmanjševanju razlik med odraslimi in otroki, po eni strani ponovno razburja duhove, po drugi pa opozarja na nekatere točke človeške narave in sodobne družbe, ki bi utegnile biti vredne premisleka, tudi kadar govorimo o sodobni podobi mladinske književnosti in o njenem odnosu s književnostjo za odrasle.⁶

Vprašanje statusa mladinske književnosti – kot ga vidijo književniki, ki pišejo za odrasle in mladino

Med literarnimi kritiki in raziskovalci mladinske literature je konec 20. stoletja ponovno naraslo zanimanje za ustvarjalce, katerih dela nagovarjajo odrasle in mladino, kljub temu pa se zdi, da je laična javnost premalo seznanjena, da so številni veliki literati pisali za bralce vseh starosti.⁷ Celo kultivirane bralce bi najbrž presenetilo, da se med take mojstre sodobnega izraza uvrščajo ne le Antoine de Saint-Exupéry in Julien Green, temveč tudi Eugene Ionesco, Marguerite Duras in Daniel Pennac, če navedem le nekaj imen iz francoske književnosti, ki so uveljavljena tudi v slovenskem prostoru. Med nemškimi ustvarjalci naj omenim le Bertolda Brechta in Ericha Kästnerja, katerih dela so sprožila številne literarnokritične obravnave v domačem in mednarodnem prostoru. Kästner se je v literarno zgodovino zapisal tudi z izpostavljanjem vprašanja statusa mladinske književnosti ter njene literarne kritike. V razmišljanju o mladostnikih, književnosti in mladinski književnosti (*Jugend, Literatur und Jugendliteratur*) je v petdesetih letih preteklega stoletja provokativno zapisal, da »pisatelji, ki pišejo le za mladino,

⁵ Iz dela *The Pleasures of Children's Literature*, Perry Nodelman, Mavis Reimer, sem izbrala tiste primere, ki jih zlahka apliciramo na videnje v slovenskem prostoru (123).

⁶ Neil Postman je že leta 1983 izdal knjigo *The Disappearance of Childhood*.

⁷ Glej Beckett, 1999.

niso pravi pisatelji ter da nikakor niso mladinski avtorji.«⁸ Če je s tem Kaestner kot neizpodbitna avtoriteta (kasnejši dobitnik Andersenove medalje⁹) na svojstven način opozoril, naj ustvarjalci za mladino stremijo, da bi presegali standarde, za katere si prizadevajo pisci del za odrasle, pa je istočasno opozoril na vprašljivo razmejitev med mladinsko književnostjo in literaturo za odrasle.

Dandanes, petdeset let po Kaestnerjevi izjavi, ni nič nenavadnega, če so avtorji, ki pišejo za odrasle in mladino, bolj inovativni in provokativni prav v mladinskih besedilih.¹⁰ Mladinska književnost jim kot področje umetniškega izraza daje možnosti, ki bolj ustrezajo njihovi ustvarjalnosti, pa vendar morajo še vedno številni avtorji, ki so najprej uspeli kot pisci del za odrasle, utemeljevati svojo odločitev za prekoračitev meje, ki ločuje obe književnosti. Morda je to tudi eden izmed razlogov, da se nekateri pisci približajo mladinski književnosti s trditvijo, da mora »'dobra' literatura za odrasle nagovoriti tudi otroke.«¹¹ Tako mnenje zagovarja tudi priznani sodobni francoski pisec Michel Tournier, ki je v članku *Avant tout plaire aux enfants/Predvsem ugajati otrokom* zapisal: »... včasih se tako zelo potrudim in imam toliko navdiha, da lahko napišem kaj takega, kar lahko prebirajo tudi otroci. Ko je moje pero manj obdarjeno, lahko piše le to, kar je dovolj dobro za odrasle.«¹²

Vprašanje statusa mladinske književnosti – kot ga vidijo literarni teoretiki in kritiki

Mladinska književnost kot 'drugačna'

Knjige za mladino so drugačne od knjig za odrasle: napisane so za drugačne bralce, za bralce z drugačnimi spretnostmi, z drugačnimi potrebami, z drugačnimi načini branja ... Če bi presojali mladinske knjige (pa čeprav podzavestno) z enakim sistemom meril kot knjige za odrasle – v katerem morajo *že po definiciji biti manjvredne* – si sami ustvarjamo nepotrebne težave.¹³

Izpostavljanje tistih elementov, ki poudarjajo enkratnost in istočasno drugačnost mladinske književnosti v primerjavi s književnostjo, ki naj bi nagovorila odrasle, je izhodišče cele vrste raziskovalcev in literarnih kritikov, med katere se uvršča tudi Peter Hunt, avtor zgornjega citata. Ob takem videnju, ki je osredotočeno predvsem na mladega bralca, ne preseneča, da Hunt v svojem bogatem opusu obravnava literarnoteoretična vprašanja s stališča obrobneža, ki vzbuja vtis, da ne verjame, da bi ga 'drugi,' torej 'nemladinska' literarna kritika, kdajkoli lahko priznala za sebi enakega. Zazdi se, da literarnokritično obrobje, v katerega se kot

⁸ »Schriftsteller, die nur Jugendbuecher schreiben, sind keine Schriftsteller, und Jugendschriftsteller sind sie schon gar nicht.« Erich Kaestner, *Gesammelte Schriften/Zbrana dela*, 7, Koeln, Kiepenheuer, Witsch 1959, 216.

⁹ Andersenovo priznanje so prvič podelili leta 1956. Kaestner ga je prejel leta 1960, torej je nasledil Astrid Lindgren v času, ko je na medaljo upravičeno čakala vrsta izjemno zaslužnih ustvarjalcev mladinske književnosti.

¹⁰ Beckett, xvii.

¹¹ Beckett, xviii.

¹² Beckett, 31.

¹³ Hunt, 1999, 3–4. Poudarek v citatu je avtorjev.

kritik mladinske književnosti vidi potisnjen, postane prav z njegovim poudarjanjem drugačnosti na svojstven način tudi njemu lasten, torej sprejeti prostor. Iz take perspektive je poziv, da se »študije mladinske književnosti ne bi smele getoizirati«, ¹⁴ vsaj malce presenetljiv, pa čeprav se nanaša na uporabo aparata, ki ga lahko ponudi literarna kritika književnosti za odrasle. Hunt razen tega meni, da bi bilo potrebno ugotoviti, katere oblike literarnokritičskega diskurza posebej ustrezajo naravi mladinske književnosti ter pri oblikovanju kritičnega aparata uporabljati tudi ustrezne metodološke postopke in empirične metode ostalih družboslovnih znanosti. Prepričan je, da bi bilo smotno razmisliti o oblikovanju take »literarnokritične teorije in prakse, ki bi bili prilagojeni posebnim potrebam ‘mladinske književnosti’«. ¹⁵

Mladinska književnost kot enakopravna partnerka

Tako kot med pisci za otroke zasledimo prepričanje, da je ustvarjanje za mladega bralca povsem enakovredno tistemu za odraslega bralca, tudi nekateri kritiki mladinske književnosti zagovarjajo stališče, da je ustvarjalnost za otroke in mladino dosegla tako kompleksnost izraza in vsebin, da jo je potrebno le primerno predstaviti in povezati njeno kritiko z literarno kritiko, ki se je doslej posvečala izključno književnosti za odrasle. V akademsko usmerjeni literaturi tako rešitev vprašanja položaja mladinske književnosti in s tem povezane literarne kritike predstavlja Maria Nikolajeva. Avtorica v vrsti odmevnih literarnokritičskih del raziskuje mladinsko književnost kot sistem in njene posamezne vidike v skladu s prepričanjem, da si ustvarjanje za neodraslega bralca zasluži primeren literarnokritičski pristop. Nikolajeva je zato v uvodu v delo *Children's Literature Comes of Age* (1996) zapisala, da bi uresničitev Huntovega predloga, naj bi oblikovali kritiko, ki bi izhajala iz perspektiv mladinske književnosti, vodila v še večjo osamitev in odmik od splošne literarne vede in kritike. ¹⁶ Zato predlaga, naj bi študije mladinske književnosti izhajale iz enakih izhodišč kot študije literature za odrasle.

Meni, da je poudarjanje didaktičnega vidika mladinske književnosti porodilo predsodke, ki jih literarni kritiki s svojimi nacionalno in ideološko pogojenimi študijami le utrjujejo. Videnje mladinske književnosti naj bi bilo preveč pragmatično, saj se vse prevečkrat zoži na predstavljanje funkcionalnega modela trikotnika, v katerem so ključni akterji otrok, družina in družba. Sama se pridružuje skupini teoretikov mladinske književnosti, ki obravnavajo ustvarjanje za neodraslega bralca kot književnost, zato obravnava besedila v luči njim lastnih značilnosti in z vidika medbesedilnosti. Tak pogled naj bi omogočil videnje mladinske književnosti, ki bi presegalo meje posameznih stvaritev, opusov posameznega književnika ali nacionalnih okvirov ter vodil k odkrivanju notranjih zakonitosti literarnega dela. ¹⁷ Ob tem izpostavlja elemente, ki odlikujejo in opredeljujejo mladinsko ustvarjalnost, ter primerja svoj pogled s tistim, ki ga odkriva literarnokritična obdelava v književnosti za odrasle. Tako v uvodu študije o literarnih junakih v mladinski

¹⁴ Hunt, 1999, 10. Avtor uporablja izraz 'children's literature studies.'

¹⁵ Hunt, 1999, 2.

¹⁶ Nikolajeva, 1996, uvod.

¹⁷ Nikolajeva, 1996. 3–4.

književnosti, *The Rhetoric of Character in Children's Literature/Retorika značajev v mladinski književnosti* (2002), zapiše, da se raziskovalec ob tovrstni raziskavi znajde v dilemi, saj je dognanja naratoloških študij skoraj nemogoče prenašati iz književnosti za odrasle na področje mladinske proze.¹⁸

Verjetno je na podlagi take ugotovitve mogoče sklepati, da je med na videz bistveno nasprotnimi izhodišči metakritikov mladinske književnosti vendarle mogoče najti tehtna povezovalna stališča.

Mladinska književnost med drugačnostjo in enakopravnostjo

Med že predstavljenima stališčema literarnih teoretikov in kritikov, med tistim, ki propagira 'osamosvojitve' od superiorne književnosti za odrasle, in tistim, ki si prizadeva za 'pridružitve' k obstoječim merilom 'odrasle kritike', lahko odkrijemo celo paletu pogledov, ki sicer priznavajo velik pomen sprememb, ki so jih predvsem v mladinsko prozo prinesla zadnja desetletja 20. stoletja, vendar pa menijo, da mladinska književnost ne more bistveno spremeniti svojega statusa. Kljub vsej večpomenskosti, medbesedilnosti, raznolikosti perspektiv in pripovednih tehnik, ostaja književnost, ki jo odrasli pišejo za mladino, ker menijo, da je to neobhodno potrebno.¹⁹

Tako stališče zastopata tudi Perry Nodelman in Mavis Reimer, uveljavljena kanadska raziskovalka mladinske književnosti in avtorja študije *The Pleasures of Children's Literature/Užitki mladinske književnosti*. Ugotavljata, da je tudi v najbolj drznih, izstopajočih in radikalnih mladinskih knjigah še vedno »bistveno manj kompleksnosti, manj umetniške prefinjenosti, manj radikalnosti kot v najbolj avantgardnih književnih besedilih za odrasle.²⁰

Ista avtorja komentirata tudi stališča raziskovalke Elize Dresang, avtorice dela *Books for Youth in a Digital Age/Knjige za mlade v digitalni dobi* (1999), ki povezuje korenite spremembe mladinske književnosti s pojavom novih tehnologij in z elektronskim načinom procesiranja in iskanja informacij. Koncepti digitalne dobe, konektivnost, interaktivnost in dostop naj bi bistveno vplivali na to, kako mladi vidijo književnost. Vendar pa avtorja za knjige, ki so dostopne na spletu in odprte za mnenja in reakcije mladih bralcev, menita, da se zaradi takih vnosov elementov s področja drugih medijev narava mladinske književnosti bistveno ne spremeni. Kljub temu pa se tudi Nodelman in Reimer pridružujeta ugotoviti, da pogled na mladinsko književnost dobiva vedno nove poudarke.

Nekatere novosti v pogledu na mladinsko književnost in njeno literarno kritiko

V skladu s pričakovanji je sodoben pogled na ustvarjanje za mladino in na literarno kritiko, ki se posveča mladinski književnosti, fragmentiran do take mere, da je nestrokovnjaku razmeroma težko razpoznati razhajajoče si tendence, vendar

¹⁸ Nikolajeva, 2002, viii.

¹⁹ Nodelman, 2003, 213.

²⁰ Nodelman, 2003, 213.

pa razmeroma lahko odkriti temeljna literarna dela, ki dajejo pečat sodobnemu ustvarjanju. Verjetno je tudi zato mladinska književnost vedno bolj prepoznavna in cenjena. Njena pozitivna podoba je v zadnjem desetletju stopila globoko v zavest sodobnega bralca vseh starosti. Za takšno videnje literature za neodrasle bralce ima vsekakor zaslugo tudi kritika mladinske književnosti, saj se je razmeroma dobro, predvsem pa hitro, prilagodila širšemu medijskemu prostoru in dnevnemu okusu bralnega občinstva.

Po drugi strani pa je kritika, ki nagovarja poznavalce, dovolj dostopna in prijazna do bralca, tako da je v mladinskih delih razmeroma lahko razbrati številne nasprotujoče si silnice, njihove vzroke in posledice. Raznolikost metakritike pa izpričuje veliko mero intelektualnega zanosa, demokratičnega duha in lahko služi za vzor kulture dialoga. Zaradi vseh teh kvalitiet pa preseneča defenzivna drža, ki jo kritika mladinske književnosti praviloma zavzame, ko je izpostavljena vzporejanju z literarno kritiko književnosti za odrasle. Ali je to ob tolikšni različnosti vsebin in oblik, ob tolikšnem bogastvu perspektiv, ki jih nudita tako literatura kot kritika resnično potrebno? Saj vendar raziskovalci in kritiki proučujejo besedila iz različnih časovno-prostorskih in kulturno pogojenih stališč, v luči številnih sodobnih teoretskih pristopov. Vrednotenje in prevrednotenje besedil, idej in pogledov je v mladinski književnosti ustaljena dejavnost. Na prijazen, razmeroma lahko bralen način vedno znova postavi bralcu, avtorju in družbi ogledalo. Lahka bralnost pa ne pomeni poenostavljanja, temveč selektivnosti in osredotočenja na bistveno. Ker to zmore, si kritika lahko privošči ekskurze v različne teorije in modele o percepciji umetnostnega besedila. V takem kontekstu naj bi se z izjemno lahkotnostjo zastavljala vprašanja o na videz nedvoumni dejstvih, a iskanje odgovorov odkriva bogastvo povezav in kulturno pogojenih gledanj na svet. Tako se je na primer uveljavil semiotski model Rolanda Barthesa, ker je pospeševal odzivnost tudi ob branju preprostih besedil za otroke.²¹ Ali ni to ena izmed velikih prednosti mladinske književnosti? Prednost, ki ne preprečuje, da taisti predstavnik francoske literarne kritike ne bi bil prepoznaven (tudi) zaradi svojega eseja o branju.²² Kajti razglabljanje o tem, kaj dela branje kakovostno, je za mladinsko književnost bistvenega pomena. Nuja, da bi odkrili tiste odlike besedila, ki omogočajo prijetno in koristno branje, je eden izmed poglavitnih vzrokov za tako odprtost mladinske književnosti za različne literarnokritične teorije o bralni percepciji, besedilu, bralcu in avtorju. Predpostavljam, da se vprašanje branja uvršča med tista področja, na katerih je njena suverenost nesporna.

V času multimedijskega dojemanja sveta pa je verjetno še bolj nesporna prednost, ki jo imata mladinska književnost in njena kritika pred književnostjo za odrasle in njeno kritiko na področju razvijanja občutka za lepo. Potem ko se je podoba, ta primarna oblika dojemanja sveta in človeka, ponovno začena približevati mestu, ki ji je pripadalo pred uvajanjem pisane besede, je iskanje sožitja med besedno in likovno umetnostjo izjemnega pomena. Usklajenost, ki jo izpričuje sodelovanje med esteti besednega in likovnega izraza na področju književnosti, nadvse naravno nagovarja sodobnega človeka, ki se je navadil iskati vizualne dražljaje. Nič čudnega, da postaja slikanica za odrasle pojem med osveščenimi bralci. To, kar je opera za besedno, odrsko in glasbeno umetnost, je ilustrirana

²¹ Nodelman, 2003, 243–36.

²² Roland Barthes, 1973.

knjiga ali slikanica za besedno in likovno umetnost. V kolikšni meri pa se izjemni dosežki mladinske književnosti na tem področju izpostavljajo kot odličnost, ki bi lahko postala vir navdiha za iskanje novih možnosti, ki lahko obogatijo tudi književnost za odrasle?

Razen tega bi lahko kritika mladinske književnosti večkrat poudarila, da je kljub svojemu nazivu, v mnogih oblikah mladinska književnost že dolgo branje za bralce vseh starosti. Ustvarjalci del za mlajše otroke se že dolgo v polnosti zavedajo, da nagovarjajo tudi starše in stare starše, zato so njihova najboljša dela prava zakladnica pomenskih plasti. Kadar so besedila ilustrirana, likovni jezik sporočilno večplastnost še poveča. Jezik risbe ali slike je večgeneracijski, celo medkulturn, kar je v času zavestnega oblikovanja mostov med različnimi tradicijami izjemno pomembno.

Pričakovati je, da bo kritika, ki zavzeto išče odgovor na številne izzive sodobne kritične misli, razpoznala te in še druge adute, ki jih mladinska književnost lahko ponudi tudi zahtevnim, kultiviranim bralcem vseh starosti. Tedaj bo verjetno zlahka sprejela svojo vlogo v sobivanju z etabrirano kritiko. Lažje bo profilirala svoja stališča, razvijala svojo specifičnost in odličnost, ki se odraža tudi v tem, da odkriva, kako se številne mladinske knjige dotaknejo odraslih. Vedno znova bo predstavila dela, ki nagovorijo odrasle s svojo komunikativnostjo.²³ Saj mladinska književnost ni nikoli bila slonokoščeni stolp, temveč vedno odprt prostor, v katerega lahko vstopi vsakdo, ki ga privlači svet, v katerem je mogoče najti vsaj trohico empatije in upanja, pogosto pa tudi smeha, pesmi in barv. Kritika, ki bo navajala bralce, da bodo razmišljali o mladinskih delih, kot o možnosti za vstop v svet 'drugega,' bo bralcem vseh starosti pomagala, da bodo lažje odkrivali življenje v pestrosti humanih perspektiv.²⁴ Samo sebe bo videla v službi komunikacije z bralci, zato bo zlahka pokazala na velike knjige mladinske književnosti, »ki se dotaknejo otrok in odraslih.«²⁵

Literatura

Roland Barthes, 1973: *Le Plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil.

Sandra Beckett, 1999: *Transcending Boundaries, Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London: Garland Publishing, Inc.

Paul Hasard, 1973: *Knjige, otroci in odrasli ljudje*. Prev. B. Borko. Ljubljana: Mladinska knjige.

Miran Hladnik, 1995: *Evropa in Amerika pa slovenska literarna veda V: XXXI. SSJLK: Zbornik predavanj*. Ljubljana: FF Univerze v Ljubljani. 111–121.

Peter Hunt, 1999: *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.

Erich Kaestner, 1959: *Gesammelte Schriften/Zbrana dela*, 7. Koeln: Kiepenheuer, Witsch, 216.

Erich Kaestner, 1959. *Gesammelte Schriften/Zbrana dela*, 7, v Becket, 199: *Transcending Boundaries, Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London: Garland Publishing, Inc., 17.

²³ Sell, 2002.

²⁴ Sell, 2001.

²⁵ Beckett, 1999, 31. Stavek »Great children books are those that touch children and adulthood« C. S. Lewisa (1898–1963), literarnega kritika in enega največjih angleških pisateljev 20. stoletja.

Maria Nikolajeva, 1996: *Children's Literature Comes of Age*. New York, London: Garland Publishing, Inc.

Maria Nikolajeva, 2002: *The Rethoric of Character in Children's Literature*. Lanham, London: Scarecrow Press, Inc.

Perry Nodelman in Mavis Reimer, 2003: *The Pleasures of Children's Literature, third edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Neil Postman, 1983: *The Disappearance of Childhood*. London: W. H. Allen.

Roger D. Sell, 2002: *Children's Literature as Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Roger D. Sell, 2001. *Mediating Criticism. Literary Education Humanized*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Summary

HAVE CHILDREN'S LITERATURE STUDIES ALREADY COME OF AGE?

Children's literature studies, including children's literature critical theory, have traditionally been related to pedagogics; international research into children's literature and criticism prove that the consideration of didactic aspects of writing for children and young people remained an important factor also throughout the 20th century. However, vast changes that have taken place in the area of writing for children and young people have influenced the way critics see not only children's literature but also the critical theory that they have attempted to establish. Some researchers and literary critics believe that children's literature has grown so artistically elaborate that its criticism can view it on the same terms as adult literature. New theoretical approaches that foreground the high literary quality of children's literature have sought to prove that contemporary writings in particular should be judged by the same standards as those applied to established mainstream literature. Maria Nikolajeva with her numerous books is undoubtedly among the pioneers of this theoretical approach. On the other hand, there are well established researchers, among whom ranks Peter Hunt, who claim that a new criticism, with appropriate methods and techniques needs to be created in order to deal adequately with children's literature studies. Between these two extreme positions which despite their apparent differences have some common ground, there are researchers like Perry Nodelman and Mavis Reimer. They believe that despite the many innovations and radical changes that cause children's literature to resemble adult literature, even the most radical texts are considerably less sophisticated and complex than the corresponding texts of mainstream literature. The position of these critics is that as long as children's literature is written by adults who believe it to be fulfilling children's needs, its essential nature will not change.

Thus there is a dilemma facing those in search of appropriate critical techniques and of the right perspective; in the past this seemed to be echoed in the considerations of the authors who wrote for a dual audience. More recently this seems to have become *the issue* of contemporary researchers and critics. Considering the standpoint of the renowned authors who have been transcending boundaries between children's literature and literature for the adults, it is evident that most of them have pointed out that writing for non-adult audience demands at least the same degree of artistry as writing for adult readers. Writing for different audiences represents different challenges for the authors and the question arises as to whether the researchers and literary critics should try to put more stress on what is unique and of superior quality in children's literature.

Elaboration of the issues related to reading, the addressing of a double audience by means of the refinement of the marriage of the visual and verbal components of so many texts are only two of the many great opportunities available to children's literature. Besides, children's literature is renowned for its communicative capacities, enabling readers of various generations

and even of various cultures to meet in a world where hope and empathy seem to be more generously present than in many books written for adults. Researchers and critics who point again and again to these and many other positive aspects of children's literature should be ready to guide readers towards books that touch childhood and adulthood. This is, I suppose, one of the ways that may help children's literature studies to come of age.

KEY WORDS: Children's literature studies, to establish a critical theory, dual audience, status of children's literature.

Igor Saksida
Pedagoška fakulteta, Ljubljana

KRITIŠKI MODELI V REVIJI OTROK IN KNJIGA

»Možnosti pogovora o umetnostnem besedilu in literarne kritike pa se nam zdi smiselno razčlenjevati predvsem zato, ker nam to omogoča razločevanje med tistimi značilnostmi kritike, ki imajo razlagalno moč in jih je smiselno uporabljati, in tistimi kritiškimi zapisi, ki kritiško mnenje nadomestijo s kopičenjem podatkov in neargumentiranih, bolj ali manj subjektivnih ocen, ki so za bralce in še zlasti za učence pri pouku književnosti povsem nezanimive in jih zato zgolj odtujujejo od branja leposlovja. V tem smislu metakritiška spoznanja o raznih kritiških postopkih prispevajo tudi k možnostim za bolj prepričljiv in učinkovit pouk književnosti.«¹

0 Ali drži domneva, da kritike mladinske književnosti v Sloveniji skorajda ni? Če to drži, kam tedaj uvrstiti veliko množico besedil v temeljni slovenski strokovni reviji za vprašanja mladinske književnosti, reviji *Otrok in knjiga*, ki že od svoje prve številke (1972) vključuje ne le razlagalni, ampak tudi (ali celo predvsem) vrednotenjski pogled na mladinsko književnost – in to na tako rekoč vse njene zvrsti in vrste, od pravljice in realistične pripovedi do slikanice in stripa. Ali je kritika res predvsem vrednotenje posameznega dela s stališča kritika, tj. bralca kot posameznika, in kot taka kljub dialoški branja nima nikakršne korekcijske vloge za avtorja – torej v smislu pogleda M. Reich – Ranicekega (2003: 101): *»Morda pa bilo dopustno tudi to naziranje, da kritike nastajajo predvsem zaradi literature in da bi morale biti napisane s stališča občinstva, ne s stališča avtorja. In da je predvsem pomembno pomagati bralcu in da je s tem vprašanje, ali lahko kritika avtorju koristi, povsem postranskega pomena.«* Če se nastajanje oz. pisanje kritike bolj povezuje z bralcem in besedilom kot s tretjim pomembnim členom sporočevalne verige oz. predmetnega področja literarne vede, tj. z avtorjem – kakšna je tedaj pojasnjevalna vloga kritiškega zapisa? Je prepričljivost kritike utemeljena v iskanju in navajanju »objektivnih« argumentov, ki podpirajo kritikovo osebno stališče oz. sodbo? Kakšna je vloga tovrstnih objektivnih utemeljitev? So zgolj prvine kritike kot posebnega tipa besedila ali so lahko tudi uporabno sredstvo za širjenje bralnih zmožnosti – na kar opozarja tudi M. Grosman? Je književna kritika eno od področij, s katerim se povezuje književna didaktika kot izrazito

¹ Meta Grosman: *Kritika in pogovor o umetnostnem besedilu*, Vestnik, 2001, 35, 1–2.

medpanožna veda? So torej kritike celo zgolj književnodidaktično gradivo za osvetljevanje izbranih vsebin pouka književnosti?

Omenjena vprašanja – nekatera zastavljena seveda tudi kot spodbuda za nadaljnjo razpravo o razmerju med književno vedo, kritiko in književno didaktiko, so bistveno preobsežna, da bi nanje lahko odgovorili v okviru pričujočega prispevka; zato je v nadaljevanju smiselno razmisliti predvsem o naslednjem:

- Kakšno je razmerje med literarno vedo in kritiko ter kako se odraža v sestavi revije *Otrok in knjiga*?
- Ali obstajajo izraziti vrednotenjski pogledi na mladinska besedila v prispevkih, ki so uvrščeni v literarnovedni del revije?
- Katere so glavne značilnosti kritik, ki so objavljene reviji? Kako ti zapisi razlagajo in vrednotijo mladinsko književnost?

Prispevek se navezuje na besedila, objavljena v reviji *Otrok in knjiga*; biti torej želi predvsem prikaz t.i. »kritičkih modelov« (tj. načinov vrednotenja/razlaganja književnih del za mladino) v osrednji slovenski reviji za vprašanja mladinske književnosti. Vprašanje, ali je – glede na tako izhodiščno omejitve gradiva – ugotovitve in poglede v prispevku mogoče posploševati kar na celotno (kritičko) pisanje o mladinski književnosti v našem prostoru, ni njegova tema, pa če se zdi še tako vznemirljivo ali celo izzivalno.

1 Kakšno je razmerje med literarno vedo in kritiko ter kako se odraža v sestavi revije *Otrok in knjiga*?

Kot uvod v razmišljanje o kritičkih modelih je bistveno najprej osvetliti razmerje med književno vedo in književno kritiko, kakor se kaže v temeljnih slovenskih literarnoteoretičnih delih. Kmeclova *Mala literarna teorija* razločuje tri načine opazovanja književnega besedila – to so literarna zgodovina kot raziskovanje razvoja književnosti, literarna teorija kot pojasnjevanje »splošn(ih) lastnosti leposlovnega besedila« (Kmecl, 1995: 16) in literarna kritika, ki jo določa predvsem vrednotenje književnosti – razločuje torej umetniška in neumetniška dela ter boljša in slabša besedila oz. pisce (prav tam: 18). Ocenjujoča drža do književnosti je torej temeljna lastnost kritike; ta je kot taka v pomoč tudi književni zgodovini kot na dejstva navezujoči se objektivni vedi, saj »književnega zgodovinarja bolj zanimajo boljša in tehtnejša književna dela; ločiti jih po kakovosti mu pomaga književna kritika« (prav tam). Že v Kmeclovi razlagi treh načinov opazovanja književnosti je torej zaznati temeljno opozicijo med književno kritiko in nekritičsko literarno vedo: prva je predvsem ocenjevanje književnosti, izvirajoče iz subjektivnih zmožnosti za literarnoestetska doživetja (v tem okviru tudi razvitih zmožnosti medbesedilnih primerjav ipd.), druga pojasnjevanje objektivnih spremenljivk ali stalnic v razvoju književnosti. Razloček med literarno teorijo (oz. aksiologijo kot njeno temeljno disciplino) ter literarno kritiko se jasno kaže tudi v Kosovem *Očrtu literarne teorije*: aksiologija izhaja iz splošnega pojma vrednot literarnega dela, kritika pa »je pri sprotne ocenjevanju literature večidel samostojna, ker se ne opira pretežno na teoretična spoznanja o literarnih vrednotah, ampak vrednoti neposredno, z občutkom in praktičnim namenom« (Kos, 1996: 168). V nadaljevanju literarni teoretik obe področji še dodatno razmeji s trditvijo, da literarna kritika

sploh »ni del literarne vede, saj ne teži k znanstveno-filozofskemu, historičnemu ali teoretičnemu spoznanju besedne umetnosti« (prav tam: 169); njen pristop h književnim besedilom mora biti »čimbolj neposreden, spontan, doživljajski in osebno« (prav tam: 170) – literarna aksiologija pa je »izrazito sistematična, načelno pojmovna in teoretična veda« (prav tam). Če je torej literarna kritika v svojem odzivu na književno delo predvsem osebno neposredna, doživljajska – skorajda bližje intuitivnemu vrednotenju oz. odzivu slehernega bralca kot posameznika kot pa sistematični in objektivni literarni vedi – potem se morda zdi, da naj bi literarna zgodovina in teorija vsaj na načelni ravni izrazilo osebnih, kritičnih, vrednostnih stališč v svoje »znanstveno-filozofsko, pojmovno in metodološko urejeno, načrtno in sistematično preučevanje literature« (prav tam: 11) ne vključevali: literarna veda s svojo sistematičnostjo torej – kot bi tudi lahko izhajalo iz očitanih razlik med njo in kritiko – načeloma ne vključuje osebnega vrednotenja ali opisovanja doživetja književnega dela; vse to je pač domena literarne kritike.

Prikazana opozicija med sistematičnostjo in objektivnostjo literarne vede ter izrazito osebno in vrednotenjsko naravnanoostjo literarne kritike je seveda v precejšnji meri umetna; res je, da npr. literarnozgodovinski prikazi razvoja književnih zvrsti in vrst praviloma ne vključujejo izrazitih osebnih doživljajskih sodb o besedilu, vendar pa je »sled kritike« zarisana že v sam izbor besedil, ki jih književni zgodovinar pojasnjuje ali tudi le navaja. Ni si namreč mogoče zamišljati literarne zgodovine, ki bi bila do vseh književnih pojavov povsem nevtralna in bi jim v tem smislu namenjala enako mero pozornosti, ko jih umešča v razvojni lok književnosti. Brž ko se književni zgodovinar ali teoretik odločita, da bosta v svoje preučevanje zajela prav izbrano množico besedil, in ne kakšne druge, sta – hote ali nehoti – tudi v vlogi literarnega kritika. Pri tem sta v resnici veliko bližja neposrednemu bralnemu oz. kritičnemu odzivu kot pravi aksiologiji, saj je več kot verjetno, da književnih del za svojo obravnavo ne izbirata po načelu uravnovešene vrednot v literarnem besedilu, pač pa (tudi) glede na osebni medbesedilni ter širši kontekst, v katerem se pojavlja konkretno književno besedilo, ali pa celo glede na povsem subjektivne preference, povezane z žanri, tematiko ali jezikovnimi izraznimi sredstvi književnih besedil. Lahko bi celo trdili, da je tudi piščeva odločitev za umetniškost kot temeljno vrednoto literature pravzaprav subjektivna, torej blizu kritičnim izhodiščem. V tem smislu je povedno raznoliko vrednotenje trivialne književnosti: dejstvo je, da se vrednostne sodbe in stališča izražajo že v zelo pestrem poimenovanju tega žanra – iz obsežnega seznama oznak namreč »ni težko razbrati manjvrednostnega predznaka, ki ga večina izrazov pritika označencu« (Hladnik, 1983: 6). Hkrati pa se ob analizah trivialne književnosti pojavljajo tudi druga stališča, in sicer da se je do besedil treba vesti čimbolj vrednostno nevtralno (ta poudarjajo relativnost vrednostnih sodb), pa tudi še tretja – taka, ki ta žanr opredeljujejo s pozitivnimi vrednostnimi sodbami. Če se književni zgodovinar ali teoretik odloči za raziskovanje trivialne književnosti, potem je jasno, da je kot zanimanja vreden književni pojav izbral besedila, ki umetniške vrednosti v primerjavi z »visoko« literaturo po njegovem mnenju nimajo – v tem primeru se je pač opredelil npr. za »vzvišeno« ali »klastično« kot vrednostni okvir presojanja in razlaganja književnosti. Temu nasprotno je stališče, da je mogoče razširjenost in priljubljenost, ki sta tako značilni za trivialno književnost, opredeliti kot svojevrstno kvaliteto oz. vrednoto žanra, ki je predmet raziskave. Tretje stališče, relativistično, vrednostno sodbo izključuje

oz. vrednotenje obeh množic besedil pravzaprav izenačuje. Tovrstno vrednostno izhodišče se kaže npr. v prepričanju, da je pričakovanje »estetske informacije«, ki se v netrivialni književnosti izraža v (vrednostnih) kategorijah, kot so inovativnost izraza, sporočila, perspektive ipd. – kar je podlaga za razločevanje literarnih in trivialnih del, povsem primerljivo s pričakovanjem »obrazca«: »*Pri elitniku ne gre za 'estetsko ugodje' ob nečem nepričakovanem, ampak za ugodje ob potrjevanju pričakovanja nečesa drugačnega. Tudi potrošnik trivialne literature uživa ob potrjevanju pričakovanja – samo predmet pričakovanja je drugačen: neskončno ponavljajoči se obrazec.*« (prav tam: 34)

Osební in kritiškí pristop sta torej sestavni del literarnovednega raziskovanja – tak pristop je viden že na ravni izbora besedil, seveda pa se pogosto povsem očitno pojavlja tudi v obliki izrecnih vrednostnih sodb, pa čeprav ob prividu nevtrálnosti metode obravnave književnosti. V tem smislu je še posebej zanimiva prav prva številka revije *Otrok in knjiga*: v njenem predgovoru urednica napoveduje zbornik, v katerem bodo sodelavci razpravljali o mladinski književnosti in mladem bralcu »z literarnozgodovinskega, literarnoteoretičnega, psihološkega, sociološkega in likovnega vidika« (Kramberger, 1972: 5). Zdi se, da je v predgovoru – vsaj v povezavi z mladinsko književnostjo – poudarjeno in pričakovano predvsem literarnovedno razpravljanje o besedilih; kritike mladinske književnosti predgovor ne omenja. Vendar pa ob tem urednica opozarja na dvodelnost nove strokovne publikacije – »v prvem delu bodo objavljene razprave, študije in analize, v drugem pa, ki bo bolj informativen, razni zapisi, gradivo, bibliografije, sezname in drugo« (prav tam). Iz zapisa sicer ni jasno, ali je imel uredniški odbor pri odločitvi za dvodelnost revije v mislih tudi literarno kritiko, tj. ali gre v konceptu za dvodelnost literarna veda : literarna kritika (slednja bi torej sodila med »razne zapise in drugo«). Iz zapisov o zgodovini nastajanja revije je razvidno, da kritika del vendarle ni bila zanemarjena – v njej naj bi bile ob razpravah z raznih področij med drugim tudi ocene (prim. Kramberger, 1993). – Prva številka revije še nima razdelka, ki bi v naslovu zajemal kritiko. Njen drugi del zajema informacijo o knjižnih zbirkah v Bosni in Hercegovini in njenih povezavah z domačim branjem; v besedilo je avtor (Idrizović, 1972: 122) sicer vključil tudi kako besedo o »pomanjkanju in nemarnosti knjižne kritike« ter o merilih izbora besedil, ki jih berejo učenci. V tem delu je še zapis o ruski prevajalki Irini Makarovski ter *Bibliografija člankov o mladinski književnosti za l. 1960–1970* – v izboru bibliografskega gradiva je seveda mogoče videti tudi »implicitno« kritiko strokovnih publikacij. Več kot verjetno je torej, da snovalci nove strokovne revije literarne kritike niso spregledali: pod uredništvom D. Kramberger se v šesti številki revije (1977) pojavi razdelek *Ocene, poročila, bibliografije*, ki že z naslovom povsem jasno napoveduje kritiškí pristop in ki ga z osredotočenostjo na izbrana dela (in sicer strokovna in eno leposlovno) tudi prikaže. V sedmi številki revije se osamosvojijo *Zapisi*, kasneje dobi revija še druge samostojne razdelke oz. tematske sklope – toda razdelek, ki ob bibliografijah in/ali poročilih prinaša tudi ocene, tj. kritike leposlovnih (in strokovnih) del, ostane tudi v ostalih številkah (vse do 58.) po tematiki zelo tehten in obsežen, saj zajema ocene pesniških antologij ter del vidnejših slovenskih in tujih mladinskih pesnikov in pisateljev, kot so T. Pavček, N. Grafenauer, Z. Balog, B. A. Novak, D. Zajc, G. Strniša, E. Peroci, B. Jurca, L. Suhodolčan, S. Vegri, M. Košuta, A. Brvar, R. Dahl, I. Kötter, J. Rowling, M. Novak, M. Kravos, J. Bitenc idr.

Že bežen pogled na kritiška imena ter obravnavane avtorje torej pove, da ob upoštevanju količine in kvalitete zapisov nikakor ne drži predpostavka o kaki »krizi kritike« – še več: zdi se, da je revija *Otrok in knjiga* od svojih prvih številk naprej sistematično upoštevala, spodbujala in objavljala tako literarnovedne kot kritiške prispevke, s tem pa pomembno prispevala ne le k razvoju zgodovine in teorije mladinske književnosti, ampak tudi k razvoju in kvaliteti njene kritike.

2 Ali obstajajo izraziti vrednotenjski pogledi na mladinska besedila v prispevkih, ki so uvrščeni v literarnovedni del revije?

Med literarno vedo in kritiko je zaradi dejstva, da je pravzaprav sleherno pisanje o književnosti tudi vrednotenjsko, težko zarisati mejo. Hkratnost kritike in teorije je tako opazna že v delu G. Šiliha (1959): avtor je v pojasnjevanje problematike mladinske književnosti, ki jo je povezoval z vprašanji literarne kvalitete, bralnega razvoja in pedagoškega učinka, zajel tudi vrednotenje trivialne književnosti, ki ji je pripisal negativni predznak (*usodni čar plaže*), ter oznake »zgodbic in pravljic, med katerimi so najboljše tiste, ki se odlikujejo s situacijskim humorjem, preprostim dejanjem, majhnim številom nastopajočih oseb in preprostim otroškim jezikom – brez strahov, grozovitosti in mučenja« (prav tam: 28). V osrednjem delu razprave je oblikoval še kriterije ustreznosti mladinske knjige za bralca med 12. in 16. letom – ta je ustrezna, »če je realistična, napeta, optimistična, konstruktivna, informativna, idejna, rahlo erotična, po obsegu zajetna ter bogato in mikavno ilustrirana« (prav tam: 30). Jasno je, da vsaj posamezni kriteriji izhajajo iz avtorjevega osebnega, s takratnim časom povezanega vrednotenja mladinske književnosti; kriterije je avtor zasnoval normativno (tj. kot »navodila« založbam), hkrati pa na njihovi podlagi presojal mladinske pripovedi, npr. Finžgarjev roman *Pod svobodnim soncem* in Seliškarjevo *Bratovščino Sinjega galeba*.

Dvojnost oz. hkratnost »kritike« in »teorije«, subjektivnega vrednotenja in razlagalne sistematike je vidna tudi v reviji otrok *Otrok in knjiga* – že v njeni prvi številki revije so prispevki, ki jih je uredništvo sicer uvrstilo v »literarnovedni« del, a so vendarle (vsaj deloma) tudi svojevrstne »kritike«. V tem smislu je svojevrstna zanimivost Divjakov (1972) prispevek *Problem mladega bralca*, ki med vprašanja razvoja vede o mladem bralcu vplete tudi razmišljanje o opredeljevanju in ocenjevanju mladinske književnosti – tako navaja npr. starejše Brinarjeve in Šilihove kritiške zapise. Kritiško podlago za razvrščanje knjig v dve kategoriji, tj. med primerno oz. neprimerno branje, odraža tudi pregled števila in komentar del v članku M. Šircelj (1972), ki je sicer zasnovan empirično (število naslovov knjižne produkcije v letih 1970 in 1971), vendar pa ne skriva svojega temeljnega vrednostnega izhodišča: kulturne vzgoje in bralčevih potreb; zato ga je avtorica zaokrožila izrazito presojevalno – »gre za rast estetsko problematičnih programov in izdaj, ki tako slabijo kulturno vzgojno poslanstvo mladinske knjige in razvrednotujejo ustvarjalno domačo tvornost na področju mladinske književnosti« (prav tam: 51). Vrednotenju se ni izognila tudi M. Kobe (1972) v svojem prikazu problematičnosti priredb klasičnih del oz. razlik v kakovosti slikanic; podrobno in zanimivo analizo tipov adaptacij spremljajo ocenjujoče opredelitve avtorice za originalno, nepotvorjeno besedilo, ki naj bi ga ne zamenjevali popreproščeni zgodbeni skeleti, značilni za priredbe. Analiza tako ni le primerjava vsebinskih in strukturnih značilnosti originala in priredbe, ampak tudi kritika

adaptacij, kar se kaže že v izboru pojmovanj in oznak, npr. *dvomljivi tisk, deformacija literarnih predlog, neprimerna priredba, površen in nekvaliteten nadomestek* ipd. V prvi številki revije je študijo objavil tudi B. Stražar (1972) – gre ta razmišljanje o vrednotenju mladinske poezije, ki ga je avtor povezal predvsem z načelom literarne kvalitete ter zmožnosti ustvarjalčevega vživljanja v otroka. Tako se ni mogel izogniti primerjavi kvalitetne mladinske pesmi in *pesniškega kiča*, za katerega so značilni »idelaliziranje otrokove podobe v pesmi, sentimentalno cvetličenje, poudarjena avtorjeva nostalgija« (prav tam: 69), pa tudi ne problematiziranju pesniške vzgojnosti; deskripcijo vsebine in izrazov izbrane poezije nadgrajujejo tudi vrednotenjske primerjave, npr. s starejšo mladinsko ustvarjalnostjo in s poezijo za odrasle. – Vključevanje kritičkih sodb v razpravljanje in analizo mladinske književnosti je vidno tudi v kasnejših številkah revije, med katerimi je zaradi obsega tega prispevka smiselno podrobneje analizirati le izbrane, za temo razmišljanja najbolj povedne. V drugi številki je objavljen Grafenauerjev esej *Igra v pesništvu za otroke* (1975), ki brez dvoma sodi med najpomembnejše prispevke za razumevanje sodobne mladinske poezije oz. književnosti nasploh. Avtor je očrtal razvoj mladinske poezije od njenih začetkov (umetniškost Levstikovih pesmi) do sodobnosti, pri tem pa v svoji interpretaciji igro (oz. jezikovno inovativnost) osredinil kot razločujočo potezo kvalitetne (*estetsko dozorele*) poezije, ki je enakovredna literaturi za odrasle. To bistveno in določujočo značilnost, podobno kot pred njim že G. Šilih, je avtor v sklepu svojega prispevka povezal z merili vrednotenja mladinske književnosti – estetska inovativnost je »relevanten kriterij pri njenem vrednotenju« (prav tam: 35). Podoben preskok od avtopoetiških in interpretativnih oznak k bolj ali manj osebno vrednotenjskemu razločevanju poezije je zaznati tudi v Grafenauerjevem kasnejšem prispevku (1991): razmejitvi tradicionalnega in inovativnega pesništva ter interpretaciji besedil treh pesnikov sledi ocena *estetskega radiusa* izbranih pesnikov. Vrednotenju se seveda ne morejo izogniti tematske številke revije, tj. tiste, v katerih vse prispevke povezuje skupna nadredna tema. Tretja številka prinaša prispevke o patriotizmu v mladinski književnosti oz. o mladinskih delih s tematiko NOB. V njej je S. Ž. Marković povzel nekatere njihove vsebinske in vplivajske poteze (npr. angažiranost), a ob tem ni zapostavil *presoje literarnih del*, na podlagi katere je razdelil književnost na dve obdobji. V prvo sodijo prikazi junaštev in bojev, ki so po zasnovi klišejska in jih zaznamuje enostranskost prikaza teme, v drugo pa dela, ki temo obdelujejo celovito – po avtorjevem mnenju Seliškarjeva zbirka *Mule* (1948) razmejuje obe obdobji, saj je »prvi umetniški protest zoper enostranski način in umetniško pomanjkljiva, borna izrazna sredstva v prikazovanju bojev« (prav tam: 9); očitno kritičkost dopolnjuje tudi pripomba o nevarnosti enostranskega pogleda na svet. Kvaliteto oz. prepričljivost del so v svojih razmišljanjih ocenjevali tudi L. Suhodolčan (1975), ki je problematiziral pretiravanja, poenostavljanje in neprimeren slog pisanja, M. Crnkovič (1975), ki je v prikazu patriotizma v hrvaški mladinski književnosti primerjal dva tipa njegovega izražanja – neposredno (vzgojno) in posredno, pri tem pa prvega povedno označi kot *patriotsko-didaktično trobento* – ter M. Šircelj (1975b), ki je očrtala prisotnost patriotizma v mladinski književnosti od 18. stoletja do sodobnosti, hkrati pa vseskozi opozarjala tudi na pojave *ustvarjalne slabokrvnosti* ter nujnost prepričljivosti del, ki izhaja iz otroškega doživljanja zgodovinskega trenutka. Še bližje literarni kritiki je prispevek A. Glazer (1975), v katerem je avtorica poleg

priljubljenosti in vsebine slikanic prikazala tudi njihovo doživljajsko neposrednost, posplošenost prizorov, šablonskost likov, poenostavitve ipd., kar se strne sklepno misel o prikazu sestavin, »ki rušijo učinkovitost, celotnost in prepričljivost teksta, zaradi česar med obravnavanimi teksti nismo mogli reči za nobenega, da predstavlja res uspelo besedilo slikanice s tematiko NOB«. (prav tam: 70). Kritiška mnenja oz. ocene posameznih avtorjev in del niso le sestavina prispevkov o besedilih, ampak se pojavljajo tudi v analizah likovno-besedne govorice. V četrti številki, ki zajema problematiko slikanice, se avtorji opredeljujejo tudi do njene kvalitete: tako je M. Kobe (1976) že v predstavitvi tipov slikanic razmejila *kvalitetne slikanice* od *slikaniškega kiča*; kvalitetna produkcija avtorsko in uredniško ni anonimna in ne ponuja *definitivno izdelanega kalupa*, kar so med drugim značilnosti kiča. Podlago za vrednotenje slikaniške izraznosti bi bilo mogoče videti tudi v drugih poudarkih avtoričine razprave, npr. v opredelitvi slikanice kot *likovno-tekstovnega monolita*, ki ga določa »organska sprepletenost likovnega in tekstovnega deleža v novo sozvočno celoto« (prav tam: 18), v oznakah antiavtoritativne slikanice ter likovnega eksperimenta, ki se mestoma kaže tudi kot »*kratek stik likovno eksperimentirajoče slikanice z otroškim uporabnikom*« (prav tam: 25). Kritičnost v teoretični razpravi sicer ni prevladujoča, je pa zaznavna in za obravnavano tematiko pomembna; zato ni naključje, da se prispevek sklene z osebno vrednotenjsko napovedjo rasti kvalitetne slikanice in ponovitvijo uvodne predpostavke – »*vredna slikanica na Slovenskem ne stagnira, marveč vitalno in z radoživo ustvarjalno odgovornostjo išče v smeri najrazličnejših novih tematskih, likovno-oblikovalnih in funkcijskih možnosti*«. Vrednostne sodbe se pojavljajo tudi v pretežno pregledu razvoja slovenske ilustracije, ki je objavljen v peti številki revije, v celoti posvečene ilustraciji: A. Vogeltnik (1977) tako v prispevku ni povzela le dejstev o razvoju slovenske ilustracije po letu 1900 in tudi ni prikazala le značilnosti oz. prepoznavnosti likovnih izrazov posameznih ilustratorjev, čeprav oboje v njeni razpravi prevladuje. Pri pojasnjevanju slikaniške govorice je zapisala, da je med letoma 1965 in 1973 zaradi založniških usmeritev prišlo do stagnacije razvoja in do komercializacije slikanic, s tem pa tudi do upada vseh tistih ilustratorjev, ki niso šli v korak z novo usmeritvijo. Temu sledi izrazito kritiška ocena: »*Za ta čas je značilna predstavница ilustratorka Jelka Reichman, ki se je v tem času uveljavila, ki nima večjih likovnih kvalitet, vendar so njene slikanice komercialno zelo uspešne zaradi zlagane meščanske ljubkosti*«. (prav tam: 14) Ocenjujoče pa avtorica svoje razmišljanje tudi sklene, saj primerja kvaliteto slovenske in tuje slikanice ter starejših in sodobnih ilustratorjev. Deveta številka revije zajema prispevke s posvetovanja o stripu – ti se seveda ne morejo izogniti primerjavam med stripom in umetnostjo ter primerjalnim analizam posameznih del, v katerih je zaznati vrednotenje kvalitete stripov. Tako si je C. Gale (1979) zastavil vprašanje, kje je vzrok, »*da strip razglasa za plažo in mu odrekajo vsako estetsko vrednost*« (prav tam: 9), ob tem pa pojasnil možnosti tudi njegovega ocenjevanja; I. Gedrih (1975) je primerjal tradicionalne in inovativne stripovske prijeme ter opozarjal na posebnosti njegovega izraza ter se zavzel za kritiko stripa, kajti »*poleg upoštevanja vrednih stripov naletimo tudi na cenene, nesprejemljive po ideološki plati, nevredne, kičaste po izpeljavi*« (prav tam: 43). – Podrobneje so bila predstavljena kritiška izhodišča v prvih številkah revije *Otrok in knjiga*, ki pa že razkrivajo povedno dejstvo: kritika v tej strokovni publikaciji vsekakor je »del literarne vede«, zato o kaki popolni brezosebnosti

ali sterilni sistematiki, ki da je kritiki povsem nasprotna, ne more biti govora. Nekateri prispevki so kritiški v pravem pomenu besede, zavzemajo se celo za usmerjanje knjižne produkcije; tako se npr. prikaz dilentantizma v besedilu S. Vegri (1981) strne v pobudo za ustanovitev odbora, ki bi pregledoval izdaje mladinskih knjig. Povezanost kritike in literarne vede potrjujejo tudi novejšje številke, čeprav ne tako očitno kot starejše: celo kadar gre za obravnave posameznih del, se avtorji tovrstnih prikazov osebnim pogledom na opus ne izognejo povsem. A. Glazer (1992) je tako v svoji podrobni analizi pravljice *Zakleti grad* Frana Milčinskega presojala tudi prepričevalno moč besedila ter ocenila, da je »iz svojega neokrnjenega in neprikrojenega odnosa do sveta oblikoval zaokroženo podobo sveta za otroke v njim dostopni in privlačni obliki pravljice« (prav tam: 42). Tudi v prikazu značilnosti slikanice in zgoščenke o mačku Muriju (D. Haramija, M. Koštomaj, 2002) je videti kritiški pristop, ki se kaže npr. v oceni popularnosti in kvalitete dela ter *odličnosti* pisateljevega humorja. Seveda pa je v najnovejših številkah – kljub nakazanemu nadaljevanju starejšega vzorca (vključevanje vrednotenja v razprave) – vendarle opazen svojevrsten premik: razprave postajajo metodološko jasnejše in do predmeta bolj nevtralne, osebnih vrednotenjskih oznak je v njih vse manj, kar velja predvsem za preglede žanrov (prim. D. Tancer-Kajnih, 1993–1995, M. Kobe, 1999–2000), medtem ko so interpretacije celovitih opusov (prim. Saksida, 1998–1999) po metodi bližje starejšim prispevkom. Med slednjimi je za razmišljanje o razmerju med literarno interpretacijo in kritiko še posebej zanimiv sklop prispevkov T. Kermaunerja; avtor je v reviji med razpravami sredi sedemdesetih let objavil štiri prispevke. V prvem (*Polžek orje*) je za izhodišče vzel antologijo *Sončnica na rami*, ob pesmih v njej pa razmišljal predvsem o upodobitvi oz. doživljanju otroštva. Uvodoma je presojal kvaliteto pesnikov, katerih dela so uvrščena v antologijo, ter tematsko omejenost mladinske poezije; osrednji del razmišljanja je brez dvoma izrazito subjektivno pojmovanje (otroške) senzibilnosti, ki se odraža v poeziji in je odraz (za avtorjeve interpretacije sicer značilnega) razcepa med naturo in kulturo. Razprava se strne z značilno kritiško dikcijo: »Primeri, ki sem jih navedel in ki niso niti reprezentativni, so le posamezni, negotovi, približni poskusi, kako uiti neolitski logiki; torej ne le pedagogiki, moraliki, ideologiji, racionalizmu, nasiljem vseh vrst, ampak načelom razredne družbe, utemeljene na produkciji, blagovni menjavi, znanosti in sistemu.« (Kermauner, 1977: 23) Soroden izrazno-pojmovni sistem je zaslediti tudi v avtorjevem eseju o Grafenauerjevi poeziji; v njej prepozna »vrhunsk(o), radikaln(o) irealizacij(o) sveta« (Kermauner, 1978: 15) ter igro, paradoks, pomensko inovativnost besednih zvez in samotematizacijo poezije. Opozicija med naturo in kulturo, ob pojasnjevanju slogovnih potez, se ponovno pojavi v njegovem eseju *Gibanje zvoka*, doživljanje glasovnosti poezije pa je tudi osrednji problem njegovega drugega eseja o Snojevi poeziji, ki je »ustvarjanje iz besed-zvokov; ritmično oblikovanje realitete« (Kermauner, 1979: 83). Tovrstne interpretacije mladinske poezije (oz. književnosti nasploh) bi bilo mogoče vzporejati z Grafenauerjevimi (1974) razmišljanji o razmerju med kritiko in poetiko, v tem okviru pa predvsem z njegovim stališčem, da sodobna kritika ni več presojanje besedila glede na resnico oz. smisel, ampak je njena vloga, da besedilo pojasnjuje. Tako kritika postane – interpretacija: možnosti kompleksne, večsmerne razlage mladinske poezije je v svojih zapisih prikazal tudi N. Grafenauer, npr. v branju Zajčeve poezije (1981), v katerem so izhodišče eseja različne možnosti bralčevega doživetja

besedila: »V pričujočem razpravljanju o Zajčevi pesmi sem skušal prikazati tri takšne subjektivistične smiselne konotacije. Seveda jih je še več.« (prav tam: 15) Taka kritika oz. interpretacija (lahko tudi zgolj impresionistična) je torej bistveno zaznamovana s subjektivnim branjem književnega dela, ki izhaja iz bralčevih predpostavk o smislu, značilnih potezah in seveda namenu leposlovnega dela – najbolj očitno in poglobljeno se ta tip kritike/interpretacije odraža prav v Kermaunerjevih in Grafenauerjevih branjih sodobne mladinske poezije.

Pregled razprav potrjuje misel o hkratnosti kritike in teorije, ki jo je zaznati iz napovedi urednice v uvodu k prvi številki *Otroka in knjige*: revija torej že od svojega začetka celo v svojem prvem razdelku nikakor ni bi bila – in tudi danes ni – le ozko literarnovedna, ampak je v pomembnem deležu tudi literarnokritiška, kar pomeni, da ne razčlenjuje le zvrsti in vrst, vsebinskih stalnic in avtorskih opusov, pač pa vse to tudi presoja, daje modele razlage ter možnosti razumevanja in vrednotenja leposlovja, s tem pa – tako kot kritika – vpliva na razvoj bralne kulture in bralnih zmožnosti, ter tako vzpostavlja podlage za književnodidaktične prenose oz. uporabe spoznanj in stališč do mladinske književnosti.

3 Katere so glavne značilnosti kritik, ki so objavljene v reviji? Kako ti zapisi razlagajo in vrednotijo mladinsko književnost?

Revija *Otrok in knjiga* že od svojega nastanka objavlja tudi ocene književnih del: te uvršča v poseben razdelek, ki ga poimenuje različno (npr. *Pregledi in prikazi*, *Ocene* ipd.). Najpogostejši pisci ocen oz. kritik v tem delu revije so B. Golob, S. Jug, M. Švajncer, D. Poniž in N. Gaborovič; pričujoči prispevek seveda ne more predstaviti vseh ocen, saj prinaša revija tudi prikaze oz. kritike tuje mladinske književnosti ter strokovnih publikacij; zato se omejuje na zapise tistih slovenskih piscev, ki v reviji nastopajo najpogosteje, ter na kritike, ki so po svoji »metodi« drugačne od preostalih. Razcvet kritike v reviji *Otrok in knjiga* omejujeta letnici 1981 in 1992; od številke dvanajst do triintrideset namreč tako rekoč vsaka izdaja revije prinaša obsežen kritiški sklop. »Križa kritike« se pojavi po številki 34 – kritik leposlovja je vse manj – čeprav so tudi po letu 1992 stalnica revije likovne kritike M. Avguštin.

Že bežen pogled na obseg kritik (od prvih številk revije naprej) razkriva njihovo raznolikost: nekatere so nekajvrstični zapisi, druge večstranske podrobne predstavitve ter analize oz. interpretacije z utemeljitvami kritiških sodb. Že v drugi številki revije je obsežno kritiko objavil F. Filipič (1975) – v njej je povzel vsebine izbranih del, hkrati pa izpostavil tudi nekatere skupne značilnosti, kot so etičnost, življenjski optimizem, realizem in fantazijska igra. V tej številki je o Zidarjevem *Kukavičjem Mihcu* pisala M. Šircelj (1975a), ki je uvodoma označila svežino in pristnost obravnavanega dela ter problematizirala narejeno infantilnost mladinske knjige, ob tematskem povzetku pa kot bistveno kvaliteto Zidarjeve pripovedi označila njegov slog ter prikazovanje razpoloženj. Četrta številka prinaša Stražarjevo (1976) kritiko antologije *Sončnica na rami*; v zapisu je kritik presodil merila za sestavo zbirke, ob tem pa zapisal, da nekatera besedila »ne bogate otrokovega predstavnega sveta in njegove v poetično igro užete domišljije«; kasneje je isti avtor (1981) ovrednotil tudi merila izbora besedil v zborniku *Ringaraja*. Še en pesniški cvetnik je ocenil J. Čar (1978) v sedmi številki, in sicer tako, da je tehtal zahtevnost pesmi ter merila izbora. V isti številki je zanimiva tudi kritika

slikanic – A. Vogelnic (1978) je v njej najprej očrtala razvoj likovne govorice vidnih slovenskih ilustratork, jih nato primerjala s sodobnejšimi avtorji, ob tem pa natančno razložila in ocenila bistvene poteze likovnega izraza obravnavanih avtorjev; bistvene značilnosti njene prve kritike odraža tudi kasnejši pregled slikanic (Vogelnic, 1981, 1982). V enajsti številki je objavljena Forstneričeva (1980) recenzija Grafenauerjeve zbirke *Nebotičniki, sedite* – pisec je najprej pokritiziral odsotnost strokovnega pisanja o mladinski književnosti na Slovenskem, nato pa poudaril zblíževanje med pesnikom in otrokom ter poetičnost, igrivost in funkcijo Grafenauerjeve poezije; glede na to, da je njegovo besedilo v pretežni meri interpretacija pesniških postopkov, je kot tako primerljivo z besedili v prvem delu knjige. Ta kritiški model je prepoznaven tudi v številnih in kompleksnih kritikah D. Poniža (1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1990, 1992); njihov pisec je predstavil značilnosti in kvaliteto nekaterih temeljnih del sodobnih mladinskih ustvarjalcev. Tako je prikazal besedilotvorne postopke Novakove poezije (npr. preoblikovanje besed), nato pa spregovoril še o njeni privlačnosti ter o vzporednicah s starejšo Zajčevo poezijo. Ob Deklevovi zbirki *Pesmi za lačne sanjave* je razmišljal o vlogi bralčeve fantazije pri »dopolnjevanju« nonsensnega pesniškega vzorca, o njegovi razumljivosti in razlikah, ki se kažejo ob primerjavi s starejšo idealizacijsko oz. poučno poezijo. Zajčevo zbirko *Ta roža je zate* je ocenil na podlagi njenega vsebinskega razpona, kvalitetne pesniške igre in zato naslovniške univerzalnosti, ob poeziji N. Maurer pa med drugim zaznal uporabo še znanih pesniških motivov. Kritika Strniševe sodobne pravljice *Jedca mesca* je zasnovana »problemsko«, saj tehta pomen fantazije za sodobni čas, hkrati pa odstira večplastnost zgodbe in njeno simbolično sporočilo. Več tehtnih kritik je D. Poniž objavil v dvajseti številki: ponovno je prikazal značilnosti sodobnega pesniškega izraza B. A. Novaka (nenavadna raba besed, prvine konkretne poezije), pretehtal učinkovitost in inovativnost Grafenauerjeve *Stare Ljubljane* (aktualizacija zgodovinske snovi, humor, domišljija), predstavil različnost razpoloženj in tem v poeziji S. Vegri (nesporazumi med otroki in odraslimi, liričnost) ter vsebinske značilnosti štirih knjig iz zbirke *Liščki*, med katerimi namenja največ pozornosti Grafenauerjevim *Skrivnostim* (teme, paradoks, domišljija). Poniževe kritike v dvaindvajseti številki so manj analitične, zato pa bolj povzemale, čeprav jim vrednotenjsko razsežnost dajejo primerjave oz. umestitve v razvoj sodobne književnosti. Kritika Brvarjeve *Domače naloge* je usmerjena v prikaz preoblikovanja spominske snovi, opozarja pa tudi na njeno specifično temo in problematiko bralca; preostale kritike v isti številki so v glavnem prikazi vsebine del z zaznavnim vrednotenjem (npr. oznaka idealizacije otroštva v poeziji N. Maurer). Spet bolj podrobno je razlagal Grafenauerjevo *Majhnico* – kritika pravljico povezuje s sodobnim svetom medijev ter pozitivno označuje tematizirano igro in željo po sporazumevanju kot njegovo nasprotje. Kasneje se je s kritiško-interpretativnim pristopom vrnil k Novakovi poeziji – tj. k zbirki *Periskop*, ob kateri je pojasnil značilnosti njegovega pesniškega jezika, predvsem metaforiko, formo in upoštevanje bralca – ter ponovno h Grafenauerjevi prozi – tj. k *Mahajani*, ob kateri je prikazal predvsem simbolno govorico pravljice ter razpravljajal o njeni zahtevnosti in o naslovniku. Tudi N. Gaborovič (1985, 1986, 1987, 1989) je v svoje kritike vključevala splošna vprašanja vrednotenja mladinske književnosti. V oceni Bevkovih izbranih del je predstavila vsebino nekaterih avtorjevih najbolj znanih pripovedi, ob Kokotovi pesniški zbirki *Ringaraja* je kot kriterij za presojanje dela postavila odstop od vzgojnosti, pouda-

rila pa predvsem humor in kritičnost. Vsebinska obnova je njena ocena petih knjig iz zbirke *Sinji galeb*; mestoma zapis zajema oznake tematike ter subjektivne vtise o delu (npr. svežina, neponarejenost, naravnost). Komentiranje vsebine z navezavami na nekatere predpostavke o mladinski književnosti ter tudi s subjektivnimi oznakami »vrlin« del je značilno tudi na njene kasnejše ocene, kar je mogoče pojasniti z njihovo preglednostjo, saj želi avtorica bralce predvsem informirati o najnovejši knjižni produkciji. Videti je, da so kritike – razen Poniževih, ki so predvsem razpravljalno-interpretativne – v glavnem komentirani vsebinski povzetki: prikaz vsebine in inovativnosti glede na slovensko pripovedno klasiko je značilen za kritike B. Golob (1979 idr.). Vsebinsko (zgodbo, temo, ipd.) ter tudi slog del – z bolj ali manj očitnimi medbesedilnimi primerjavami ter osebnimi opredelitvami do prepričljivosti besedila – pa bralcem predstavljajo tudi prispevki M. Švajncer (1981, 1982, 1983 idr.), S. Juga (1981), G. Hafner (1981), B. Matè (1982), M. Svetina (1983), M. Forstnerič-Hajnshek (1989), A. Glazer (1990, 2002), I. Saksida (1997 idr.), L. Gačnik Gombač (2000) in A. Babšek (2003).

Dejstvo, da v množici kritik prevladuje komentiranje vsebine oz. sporočilnosti besedila, seveda ne zmanjšuje njihove vloge v razvoju kritične misli o mladinski književnosti pri nas; tudi v kritiki je namreč nujno upoštevati metodološko raznovrstnost kot eno temeljnih sodobnih literarnovednih, pa seveda tudi književnodidaktičnih načel. Tehtne vsebinske predstavitve del so namreč tudi motivacijske: bralca želijo spodbuditi k samostojnemu branju besedila. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja kar samo po sebi, je – katerega bralca. Odgovor na to najbrž ni težak: odraslega. Tako so kritike svojevrsten dokaz **naslovniške univerzalnosti mladinske književnosti**: so zapis prodornega kritikovega branja, hkrati pa so lahko tudi izhodišče pogovora o delu za druge bralce. Vprašanje, na katerega najbrž ni preprostega odgovora, pa je, ali in kako tovrstne kritike vplivajo npr. na šolsko branje mladinskih besedil, na njihovo vrednotenje in primerjanje; glede na dejstvo, da so namenjene odraslemu bralcu, je njihov vpliv, če je o njem sploh mogoče govoriti, lahko samo posreden. Kritika mladinske književnosti je torej »branje odraslega za odraslega« (prim. Marjanovič, 1985): dokaz več, da mladinske književnosti ne določa le njena namembnost mlademu bralcu.

4 Pregled kritičskih modelov v reviji *Otrok in knjiga* dopušča naslednje ugotovitve:

- kritiški, torej osebni in poudarjeno vrednotenjski način pisanja ni le značilnost besedil, ki jih (je) revija objavlja(la) v razdelku, namenjenem ocenjevanju tekoče produkcije, pač pa je tako rekoč stalnica tudi v prispevkih, ki jih (je) uvršča(la) v prvi, razpravni del;
- teoretiki mladinske književnosti v svoje zapise neredko vključujejo kriterije za vrednotenje, ki so lahko zasnovani na podlagi vsebinsko-bralnorazvojnih izhodišč ali na podlagi njihove opredelitve za umetniško oz. »estetsko«, celovito in neklisejsko oz. inovativno leposlovno govorico – ti kriteriji jim dajejo osnovo za ocenjevanje mladinske književnosti, celo posameznih del;
- nekatere kritike, ki so objavljene v drugem delu revije, prinašajo poleg osebno ocenjujočega pogleda na delo tudi bolj načelne poglede na mladinsko književnost, na njen razvoj, vsebinske stalnice in kvaliteto – s tem se približujejo metodam preučevanja v prvem delu revije;
- ob tem se nekatere druge kritike zaradi po metodi razlaganja pomenske in slo-

- govne strukture obravnavanih del približujejo subjektivnim interpretacijam v prvem delu revije;
- prevladujoče merilo kritikov za ocenjevanje del v drugem razdelku je inovativnost dela (npr. glede na ustaljeno podobo otroštva, avtorjevo dosedanje delo, starejše avtorje in besedila oz. vsebinske prvine ter funkcijo besedila);
 - kritiki predstavljajo oz. presoajo vsebino, slog, povezanost besedila in ilustracij in učinek na sprejemnika, tako odraslega kot otroka (npr. zahtevnost, ljubkost in ljubeznivost, svežina, neponarejenost, naravnost);
 - kritike so namenjene odraslim bralcem mladinske književnosti.

Navedene ugotovitve omogočajo tudi skico odgovorov na vprašanja, ki jih je za izhodišče simpozija o kritiki zastavilo uredništvo revije (V: *Otrok in knjiga*, 2003, 58). *Objektivnost kritike* (v pregledanih prispevkih) – govoriti je seveda mogoče o relativni objektivnosti – očitno izhaja iz stališč, ki so skupna literarnovednim in kritičnim pogledom. Zdi se, da sta med temi izhodišči poudarjeni predvsem umetniškost besedila in inovativnost avtorske poetike, kar se bržkone povezuje z estetskimi, vrednostnimi ali celo ideološkimi predpostavkami avtorja – v tem smislu je mogoče vsaj načelno dvomiti v »nevtiralnost« tako kritike kot literarne vede. Kritike so predvsem *zapis kritikovega literarnoestetskega doživetja*, ki je pogojeno z njegovo medbesedilno in zunajliterarno izkušnjo – vendar pa je to tudi značilnost nekaterih literarnovednih razprav, predvsem subjektivnih interpretacij v prvem delu revije. Hkrati pa razprave in kritike (v reviji) *vključujejo tudi informacije o besedilu*, npr. vsebinske povzetke, slogovne in razvojne umestitve ter druga pojasnila. *Kritično pisanje ob sodobnih literarnih delih se povezuje tudi s starejšimi kritikami* predvsem preko vrednotenjskega vključevanja medbesedilnih primerjav, npr. s primerjavami izbranega dela ter starejše idealizacijske ali poučne mladinske književnosti. Tudi sodobna kritika je torej še vedno *v trdni navezi z Idejo*; ta seveda ni več vsebinsko normativna (npr. izražanje razsvetljskega kataloga kreposti v mladinskem besedilu), ampak je aksiološka: umetniškost in inovativnost sta zanjo temeljni vrednoti mladinske književnosti. V tem sodobna kritika nadaljuje vrednotenjska izhodišča najstarejših zapisov, npr. Levstikovih in Brinarjevih: že F. Levstik (1879) se je namreč zavzemal za originalnost mladinskega ter estetskost besedila, prav tako pa je tudi J. Brinar (1905, 1912) kot temeljno merilo presojanja mladinskih del poudaril umetniškost, zavrnil pa moraliziranje in slogovno pootročenost (tudi v svojih podrobnih kritikah, ne le v teoretičnih spisih). Brez dvoma je tovrstni (sodobni) temelj presojanja mladinske književnosti zaznaven tudi v raznih *oblikah »posredne« kritike mladinske književnosti*, ki se kaže npr. v selekciji del (v knjižnicah, učnih načrtih, učbenikih): razporejanje del na različne »knjižne police« mladinskih knjižnic (kič : umetniška produkcija) ter izbor (zgolj/predvsem) kvalitetnih besedil za didaktične antologije (berila) sta sama po sebi kritika književnosti. Na tak prenos idejnih izhodišč zastrte kritike v sestavo učbenikov je posredno opozorila tudi M. Kordigel (1991) v oceni prvega berila, zasnovanega na podlagi sodobnega komunikacijskega pouka književnosti: »Zdi se, da se berilo (verjetno prvič v zgodovini slovenskega šolstva) odreka pravici in namenu, da bi otroke pospešeno spreminjalo v lojalne državljane, saj v njem ni niti enega besedila, ki bi spominjalo na dobre stare in malo manj stare čase, ko je služila čitanka v prvi vrsti temu, da je otrokom v njihovi najdojemljivejši fazi razvoja posredovala moralne vrednote, kakršne je predpisovala in

potrebovala trenutno vladajoča oblastna struktura.» (prav tam: 90) Če je torej kritiški zorni kot opazen v različnih »razlagalnih pristopih«, od starejših do sodobnih, od literarnovednih do književnodidaktičnih – kaj torej loči »kritiko« od »interpretacije«? Analiza kritiških modelov v reviji *Otrok in knjiga* bi lahko privedla do sklepanja, da razlik med obema pravzaprav ni. In čeprav je tak sklep seveda prehitel, vendarle ni povsem netočen. Res je, da se kritike od celovitejših interpretacij avtorjeve poetike oz. del ločijo po svoji parcialnosti (praviloma se kritike nanašajo le na eno delo) ter tudi po razvitosti oz. kompleksnosti analitičnega instrumentarija; ne more pa biti dvoma, da je tako rekoč vsaka interpretacija literature tudi kritika – in da je vsaka kritika tudi interpretacija.

Analiza kritiških modelov in odgovori na zastavljena vprašanja pa omogočajo vsaj še eno, sklepno misel. Teza o odsotnosti kritike mladinske književnosti je lahko le posledica ignoriranja bogate tradicije interpretativnih oz. kritiških prispevkov, ki so jih prispevali najvidnejši ustvarjalci slovenske misli o mladinski književnosti od Levstika, Stritarja, Brinarja in Župančiča do sodobnih avtorjev – nemajhen delež njihovih pogledov je med svoje vrstice zajela tudi ugledna strokovna revija, ki se ji je posvetilo tudi to razmišljanje.

5 Navedenke

Andreja Babšek, 2003: Med vzhodom in zahodom. *Otrok in knjiga* 58.

Josip Brinar, 1905: O slovstvu za mladino, *Pedagoški Letopis*.

Josip Brinar: 1912: Spisi za mladino. *Pedagoški Letopis*. V: *Otrok in knjiga* 21 (1985).

Milan Crnkovič, 1975: Patriotizem v hrvaški otroški književnosti. *Otrok in knjiga* 3.

Janko Čar, 1978: Nova pesniška antologija novejšje slovenske lirike za mlade bralce. *Otrok in knjiga* 7.

Milan Divjak, 1972: Problem mladega bralca. *Otrok in knjiga* 1.

France Filipič, 1975: O najnovejši slovenski knjižni žetvi za mlade ljudi. *Otrok in knjiga* 2.

France Forstnerič, 1980: Pesem kot poetični opis. *Otrok in knjiga* 11.

Melita Forstnerič-Hajnshek, 1989: Noviteti iz Matjaževe knjižnice: Smrka in Izo (Slavko Pregl: Smrka in njegovi, Janez Vipotnik: Zgodbe o Izotu). *Otrok in knjiga* 27–28.

Nada Gaborovič, 1985: France Bevk v Izbrani mladinski besedi. *Otrok in knjiga* 22.

Nada Gaborovič, 1986: Obogatitev otroške poezije (Andrej Kokot: Ringaraja); Pet novosti iz Knjižnice Sinjega galeba (Marjan Rožanc: Pravljica, Astrid Lindgren: Ronja, razbojniška hči, Alina in Czesław Centkiewicz: Odarpi, Egigvov sin, Ota Hofman: Odisej in zvezde, Jevgenij Serafimovič Veltisov: Elektronik, deček iz kovčka). *Otrok in knjiga* 23–24.

Nada Gaborovič, 1987: Pretanjena beseda za mlade (Milan Šega: Božje drevesce); Iz Pisanic (1986) (Mate Dolenc: Morska dežela na železniški postaji, Pavji rep in druge kitajske basni); Iz Kurirčkove knjižnice v letu 1986 (Pavle Zidar: Državica otrok, Roald Dahl: Velikanski dobrodrušni velikan); Iz Levega devžeja (Mira Mihelič: Štirje letni časi); Za človečnost in človeškost (Janez Švajncner: Budilka za grlico). *Otrok in knjiga* 26.

Nada Gaborovič, 1989: Mladinska knjiga mladim bralcem v letu 1986 (Evelina Umek: Klatimaček Grof, Ivan Tušek: Pripovedke iz Martinj Vrha, Ivo Zorman: Oh, ta naša babica, Malgozata Musierowicz: Najstnica Tina, Adelbert von Chamisso: Človek brez sence, Alphonse Daudet: Tatarin iz Tarascona); Pripovedi s prekmurskih tal (Ferdo Godina: Siničke v škornju); Založba Borec mladim v letu 1987 (Leopold Suhodolčan: O dedku in medvedku, Zdenka Žebre: Petra in gazela Frčela, Mate Dolenc: Velika ptičja zadeva, Kristina Brenkova: Srečanja z umetniki, Bohumil Řiha: Divji konjiček Rin, Kaije Pakkanen: Dober dan Amerika); Iz zbirke Sledi založ-

be Mladinska knjiga (Marija Vojskovič: Hiša št. 15, Manko Golar: Deček z jabolki). *Otrok in knjiga* 27–28.

Lidija Gačnik Gombač, 2000: »Saj niso nič drugačne od ljudi, saj so vile za vsakdanjo rabo!«. *Otrok in knjiga* 49.

Ciril Gale, 1979: Strip – opredelitev pojma. *Otrok in knjiga* 9.

Alenka Glazer, 1975: Slikanice v Pionirskem listu s tematiko NOB. *Otrok in knjiga* 3.

Alenka Glazer, 1990: Brvarjeva Zimska romanca (Andrej Brvar: Zimska romanca). *Otrok in knjiga* 29–30.

Alenka Glazer, 1992: Fran Milčinski: Zakleti grad. *Otrok in knjiga* 33.

Alenka Glazer, 2002: Zora Tavčar: Ko se ptički prebude. *Otrok in knjiga* 55.

Berta Golob, 1979: Kurirčkova knjižnica za leto 1977; Kurirčkova slikanica. *Otrok in knjiga* 8.

Niko Grafenauer, 1974: *Kritika in poetika*. Maribor: Obzorja (Znamenja 48).

Niko Grafenauer, 1975: Igra v pesništvu za otroke. *Otrok in knjiga* 2.

Niko Grafenauer, 1981: Ta roža je zate. *Otrok in knjiga* 12.

Niko Grafenauer, 1991: Sodobna slovenska poezija za otroke. *Otrok in knjiga* 31.

Meta Grosman, 2001: Kritika in pogovor o umetnostnem besedilu. *Vestnik* 35, 1–2.

Gema Hafner, 1981: Nova pripovedna dela (C. Zagorski: Povest o dveh starih, predvsem pa o psu; B. Golob: Drobne zgodbe). *Otrok in knjiga* 12.

Dragica Haramija, Mitja Koštomaj, 2002: Slikanica in interaktivna zgoščenka Maček Muri. *Otrok in knjiga* 55.

Miran Hladnik, 1983: *Trivialna literatura*. Ljubljana: Državna založba Slovenije (Literarni leksikon 21).

Muris Idrizović, 1972: Pogled na mladinsko književnost v Bosni in Hercegovini. *Otrok in knjiga* 1.

Slavko Jug, 1981: Oživljena dediščina. *Otrok in knjiga* 12.

Taras Kermauner, 1977: Polžek orje. *Otrok in knjiga* 6.

Taras Kermauner, 1978: Kaj je na sredi jezika?. *Otrok in knjiga* 7.

Taras Kermauner, 1979: Gibanje zvoka. *Otrok in knjiga* 8.

Matjaž Kmecl, 1995: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović.

Marjana Kobe, 1972: Priredbe klasičnih del iz svetovne književnosti za mladino v slikanicah za najmlajše. *Otrok in knjiga* 1.

Marjana Kobe, 1976: Slovenska slikanica v svetovnem prostoru. *Otrok in knjiga* 4.

Marjana Kobe, 1999–2000: Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga* 47–50.

Janko Kos, 1996: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.

Metka Kordigel, 1991: Prva knjiga za naše drugošolce ali Hiša, hiška, hiškica za šolsko in domače branje. *Otrok in knjiga* 32.

Darja Kramberger, 1972: Na začetku poti. *Otrok in knjiga* 1.

Darja Kramberger, 1993: Čas snovanja in odmikanja. *Otrok in knjiga* 35.

Fran Levstik, 1879: »Vrtčevim« pesnikom in pisateljem sploh. V: *Otrok in knjiga* 10 (1980).

Voja Marjanovič, 1985: Nedeljivost kritike. *Otrok in knjiga* 22.

Bilka Matè, 1982: Novosti Kurirčkove knjižnice. *Otrok in knjiga* 15.

Denis Poniž, 1981: Prebesedene besede (Boris A. Novak: Prebesedimo besede); Pesniško »ko-silo« (Milan Dekleva: Pesmi za lačne sanjave). *Otrok in knjiga* 13–14.

Denis Poniž, 1982: Dane Zajc, Ta roža je zate; Neža Maurer, Beli muc. *Otrok in knjiga* 15.

Denis Poniž, 1983: Preplet resnice in fantazije. *Otrok in knjiga* 17.

Denis Poniž, 1984: Radostno prepletene domislice (Boris A. Novak: Domišljija je povsod doma); Zanimivo skupinsko delo o stari Ljubljani (Niko Grafenauer: Stara Ljubljana); Most med otroki in odraslimi (Saša Vegri: To niso pesmi za otroke); Štiri knjige iz zbirke Liščki. *Otrok in knjiga* 20.

Denis Poniž, 1985: Pet novih Deteljic (Anton Ingolič: Rokove zgodbe, Ivan Potrč: Zébe, Arnold Lobel: Regica in Skokica, Lev N. Tolstoj: Najkrajše zgodbe, Harriet Laurey: Zgodbe ladijskega mačka Pelegrina); Šest knjig iz zbirke Kurirčkova knjižnica (Vladimir Kavčič: Nevarna pot, Polonca Kovač: Špelce, Franček Rudolf: Volčje in lisičje, Ferdo Godina: Halo, halo, kliče Prekmurje, Hrvoje Hitrec: Eko Eko, Jelka Mihelič: Mesto pod dežnikom); Tri knjige iz zbirke Liščki (Karel Grabeljšček: Kako smo partizani stanovali, Ifigenija Zagoričnik: Kaj je kdo rekel in česa kdo ni, Miroslav Slana Miros: Joj, ne vedi se kot slon). *Otrok in knjiga* 22.

Denis Poniž, 1986: Zapis pristnega otroškega spomina (Andrej Brvar: Domača naloga); Dve novi Deteljici (Kristina Brenkova, ur.: Čez vodico, čez rečico, Ela Peroci: Ajatutaja); Zbirka Liščki (Afanti, ujugurske ljudske zgodbe, Neža Maurer: Kadar Vanč riše, Pravce iz Benečije). *Otrok in knjiga* 23–24.

Denis Poniž, 1987: Nov lik v slovenski otroški prozi (Niko Grafenauer: Majhnica). *Otrok in knjiga* 26.

Denis Poniž, 1990: Nova knjiga pesmi Borisa A. Novaka (Boris A. Novak: Periskop). *Otrok in knjiga* 29–30.

Denis Poniž, 1992: Mahajana – neulovljiva z racionalno razlago. *Otrok in knjiga* 33.

Marcel Reich – Ranicki, 2003: O literarni kritiki. *Literatura* XV, 145/146.

Igor Saksida, 1997: Ure kralja Mina; Dolina kamnov; Bogata sporočilnost skrivnostnih domišljijjskih pokrajin; Aktualizacija mitoloških prvin. *Otrok in knjiga* 43.

Igor Saksida, 1998: Zvočnost, domišljija, komunikativnost, Mladinska besedila Jožeta Snoja. *Otrok in knjiga* 45 in 46.

Borut Stražar, 1972: Sodobnost slovenske lirike za otroke. *Otrok in knjiga* 1.

Borut Stražar, 1976: Sončnica na rami. *Otrok in knjiga* 4.

Borut Stražar, 1981: Svet predšolskega otroka v zbirki Ringaraja. *Otrok in knjiga* 12.

Leopold Suhodolčan, 1975: O književnosti s tematiko NOB za najmlajše. *Otrok in knjiga* 3.

Marinka Svetina, 1983: Ogledalo odraslih; Sončne in vesele pravljice. *Otrok in knjiga* 18.

Gustav Šilih, 1959: Problematika mladinske književnosti. *Nova obzorja* 12, V: *Otrok in knjiga* 18 (1983).

Martina Šircelj, 1972: Leposlovne knjige za mladino v letih 1970 in 1971 na slovenskem knjižnem trgu. *Otrok in knjiga* 1.

Martina Šircelj, 1975a: Opozorilo na neko literarno delo. *Otrok in knjiga* 2.

Martina Šircelj, 1975b: Patriotizem v mladinski literaturi. *Otrok in knjiga* 3.

Marija Švajncer, 1981: Igrivi svet pisateljice Branke Jurca (Žrebiček brez potnega lista, Ko Nina spi, Prgišče zvezd). *Otrok in knjiga* 12.

Marija Švajncer, 1982: Sova v pižami ali radoživa drugačnost. *Otrok in knjiga* 15.

Marija Švajncer, 1983: Šest novih knjig v zbirki Čebelica. *Otrok in knjiga* 17.

Darka Tancer-Kajnih, 1993–1995: Slovenska pravljica po drugi svetovni vojni. *Otrok in knjiga* 36, 38, 39–40.

Saša Vegri, 1981: O pojavu diletantizma v knjigah za otroke. *Otrok in knjiga* 12.

Alenka Vogelnik, 1977: Povojna otroška slikanica na Slovenskem. *Otrok in knjiga* 5.

Alenka Vogelnik, 1978: Pregled otroških slikanic Mladinske knjige v letu 1977. *Otrok in knjiga* 7.

Alenka Vogelnik, 1981: Pregled otroških slikanic v letih 1980 in 1981. *Otrok in knjiga* 113–14.

Alenka Vogelnik, 1982: Pregled otroških slikanic iz leta 1981 in 1982. *Otrok in knjiga* 16.

Summary

MODELS OF CRITICISM IN THE JOURNAL OTROK IN KNJIGA

The paper is based on the apparent contradiction between subjective critical evaluation and interpretation and the supposition that in Slovenia there is hardly any children's literature criticism. The author emphasises the complexity of the issue under discussion and foregrounds the persuasiveness and the applicability of the published articles in didactic contexts. The aspects discussed are rehearsed in the following questions:

- What is the relationship between children's literature studies and criticism and how is it mirrored in the journal *Otrok in knjiga*?
- Can well-defined patterns of value orientation be detected in the contributions to the literary studies section?
- Which are the main characteristics of the criticism of the journal? What image and assessment of children's literature does it give?

Translated by Darja Mazi - Leskovar

Nataša Bucik in Sonja Pečjak
Ministrstvo za kulturo in Filozofska fakulteta Ljubljana

UČENČEV IZBOR – KLJUČ DO MOTIVACIJE ZA BRANJE?

1. Uvod

Motivacija za branje

Novejši teoretiki s področja motivacije (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Wigfield, 1997) pojmujejo motivacijo kot večdimenzionalni konstrukt z nizom ciljev in prepričanj, ki vodijo vedenje. Ugotavljajo, da so otroci motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine ter poudarjajo, da so motivirani bralci bolj zavzeti za branje in imajo bolj pozitiven odnos do branja.

Prepoznavanje različnih elementov bralne motivacije je prvi korak k razumevanju in spodbujanju zavzetosti za vseživljenjsko branje. Raznolikost bralne motivacije poudarita tudi S. Pečjak in A. Gradišar (2002), ko jo opredelita kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti). Avtorici ugotavljata, da pedagoške delavce zanima bralna motivacija z dveh dolgoročnih vidikov: prvič, kako naj šola spodbuja učence, da bodo razvili trajen interes za branje, da bodo brali v prostem času za razvedrilo ali zabavo in s tem bogatili svoje življenje, in drugič, kako naj šola spodbuja branje kot sredstvo učenja in s tem željo po znanju, ki omogoča, da ostane človek radoveden vse življenje.

Vrsta raziskovalcev je skladno s teorijo samodoločenosti (Deci in Ryan, 1987) potrdila, da je pri notranji motivaciji za branje pomembna vloga treh psiholoških mehanizmov: kompetentnosti, pripadnosti in avtonomnosti, poleg teh pa še sledenje posameznikovim osebnim interesom ter socialno sodelovanje (Fisher, 1994; Guthrie in Wigfield, 1999; Sweet, 1997; Turner, 1997).

Občutek, da si sposoben ali učinkovit, ko si vpleten v neko aktivnost (da si *kompetenten*), je ključen za razvoj notranje motivacije za branje ter kritičnega odnosa učencev do branja. Učenci, ki se čutijo sposobne in uspešne, so bolj notranje motivirani in manj zaskrbljeni (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Knowles, 2001). Notranjo motivacijo pa lahko spodbujamo z nalogami, ki so za učence zanimive, jim predstavljajo izziv in omogočajo napredek, hkrati pa ne presegajo njihovih zmoglosti. Če so izzivi/zahteve in sposobnosti v neravnovesju, se učenci lahko dolgočasijo ali pa postanejo zaskrbljeni, kar se v razredni situaciji pogosto dogaja. Izziv kot optimalno učno strategijo je zagovarjal tudi Vigotski (1987), ki

meni, da je učenje, ki je orientirano na že doseženo razvojno stopnjo neučinkovito, edino pravo je tisto učenje, ki je pred učenčevim razvojem, tj. v območju bližnjega razvoja. Nekateri posamezniki se sicer zavedajo lastnih zmožnosti in verjamejo v svojo učinkovitost, pa vendar ne postanejo zavzeti bralci. Wigfield (1997) ugotavlja, da učenci zastavljeno nalogo presojuje: z vidika *interesa* (koliko jih naloga zares zanima), z vidika *vrednosti dosežka* (kaj bodo pridobili s tem, ko opravijo nalogo ali dosežejo cilj) ter z vidika *uporabe* (ali bodo pridobljeno znanje lahko uporabili v življenju).

Drugi pomemben mehanizem za spodbujanje notranje bralne motivacije je *avtonomnost ali svoboda učenca*, ki mu daje priložnost za *izbiro*. Raziskave potrjujejo, da učitelj, ki daje učencem možnost izbire in spodbuja njihovo avtonomnost, ustvarja pogoje za razvoj notranje motivacije (Covington, 2000; Gottfried, Fleming in Gottfried, 2001; Reynolds in Symons, 2001). Končni cilj bralnega pouka so namreč učenci, ki se bodo sami odločali za branje oz. izbirali to dejavnost zaradi branja samega. Mnoge študije so pokazale, da učenci pri bralnih nalogah, ki so jih izbrali sami, izražajo večji interes in užitek za branje, kažejo več kreativnosti, naloge doživljajo bolj pozitivno, poveča se tudi sodelovanje med učenci, kot v situacijah, kjer so bili bolj kontrolirani (Deci in Ryan, 1987; Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni, 1996; Guthrie in Knowles, 2001; Turner, 1997).

Na avtonomnost učencev orientirani učitelji dvigujejo tako učenčevo notranjo motivacijo in s tem povečujejo njihov občutek kompetentnosti in samospoštovanje. Tak učenec pa je tudi bolj zainteresiran za delo ter bolj zaupa v svoje odločitve, ker čuti, da lahko odloča o svojem učenem (bralnem) procesu v smislu organiziranja, načrtovanja, določanja ciljev in preverjanja. Avtonomne naloge dopuščajo učencem, da razširjajo svoje interese. Učenci naj ne bi branja sprejeli kot šolsko delo, temveč kot način komunikacije, kot iskanje informacij in kot užitek. Zato se strokovnjaki strinjajo, da je avtonomnost učencev pogoj za optimalen razvoj bralne pismenosti (Elley, 2001; Verhoeven in Snow, 2001).

Podobno tudi Morrow (1992; v Reynolds in Symons, 2001) izpostavlja, da prav možnost izbire pomembno prispeva k motivaciji za branje, saj so knjige, ki jih imajo učenci najraje, tiste, ki so si jih sami svobodno izbrali za branje. Ko so učenci ocenjevali, kaj jim je bilo všeč v raziskovalnem bralnem projektu, so na prvo mesto v večini postavili prav to, da jim je bilo omogočeno, da so izbrali za branje, kar so sami hoteli. Raziskovalni rezultati enoznačno kažejo, da so pri spodbujanju motivacije za branje uspešnejši tisti učitelji, ki dajejo učencem možnost izbire, zanimive naloge, oblikujejo sodelovalne bralne situacije in spodbujajo aktivno branje (Castle, 1994; Fresh, 1995; Sweet, 1997; Turner, 1997). Pri tem je pomembno učiteljevo prepričanje/vera, da so učenci sposobni samostojnega učenja. Eden od ciljev poučevanja je pomagati učencem, da se znajo sami odločati, česar pa se lahko naučijo le s prakso. Zato je pomembno dati učencem priložnost za izbor med gradivi, saj empirične študije kažejo, da učenci nikakor ne izbirajo premalo zahtevnega gradiva. Celu nasprotno, učenci izberejo gradivo, ki jim omogoča zahtevnejše delo (Fresh, 1995; Turner 1997).

Lahko zaključimo, da učenci znajo biti kritični pri izboru gradiva ter znajo upoštevati nivo svojega znanja v primerjavi z zahtevnostjo besedila. Učence tudi bolj pritegnejo besedila, ki so po zahtevnosti primerna njihovim sposobnostim, hkrati pa pri takih gradivih tudi pogosteje uporabljajo bralne strategije za razumevanje. Guthrie in sodelavci (Guthrie, Anderson, Alao in Rinehart, 1999) navajajo

vrsto raziskav, ki kažejo, da zavzeti bralci, ki so motivirani za branje in imajo razvito bralno razumevanje, z branjem pridobivajo nova znanja in znajo med branjem poiskati ključne misli v besedilu. Med branjem si postavljajo vprašanja, raziskujejo in iščejo odgovore nanje, znajo izluščiti pomembna dejstva ter povzeti kritično razlago.

Za spodbujanje motivacije za branje pa je posebej pomembno tudi upoštevanje posameznikovega *osebnega interesa*. Interes vpliva na cilje, ki si jih učenci postavijo: če jih naloga in besedilo zanimata, branje sprejemajo kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, kot sredstvo za iskanje informacij ter kot užitek. Upoštevanje posameznikovega interesa vpliva tako na užitek doživljanja, na vključenost v nalogo ter na vrednotenje same naloge. Schiefele (1991; v Turner, 1995) je v svoji raziskavi ugotovil, da interes za besedilo pomembno vpliva na učenčevo procesiranje besedila, na uporabo učnih strategij ter na kakovost njegovih učnih izkušenj. Učenci, ki kažejo več interesa za besedilo, se vanj bolj poglobijo, ga bolje obdelajo, bolj kritično razmišljajo o njem, mu namenijo več časa in napora.

Med načeli, ki jih Guthrie in Knowles (2001) predlagata učiteljem za pospeševanje notranje motivacije za branje v razredu, posebej poudarjata prav načelo *zanimivega branja*, ki predvideva, da učitelj omogoči učencem branje raznolikega knjižnega gradiva različnih težavnostnih stopenj. Hkrati pa velja, da ko učenec s pomočjo neke knjige zadovolji svoj interes, si želi prebrati še več podobnih knjig. Raziskovalci izpostavljajo tudi povezavo razumevanja besedila z zanimivostjo besedila. Učenci zelo zanimivo besedilo bolje razumejo kot tisti, ki jih ne zanima (Cordova in Lepper, 1996; v Guthrie in Wigfield, 1999; Schiefele, 1996 ter Grolnick in Ryan, 1987; v Guthrie, Wigfield, Metsala, in Cox, 1999).

Poudariti pa velja, da je potrebno otrokov interes za branje razvijati skladno z njegovimi ostalimi interesi oziroma upoštevati individualne razlike med otroki. To načelo bi veljalo še posebej upoštevati pri spodbujanju branja v vrtcih in šolah. Še posebej zato, ker strokovnjaki ugotavljajo, da je za kasnejše bralne dosežke pomemben že otrokov zgodnji interes za branje (Bus, Ijzendoorn in Pellegrini, 1995; Ortiz, Stowe in Arnold, 2001; McKenna, 2001). Otroci, ki so bili že v predšolskem obdobju bolj zainteresirani za branje, se tudi pozneje večkrat lotijo branja in aktivnosti, ki so povezane z branjem, ter postanejo boljši bralci kot tisti, ki so manj zainteresirani.

Castle (1994) poudarja, da moramo otrokom nuditi pomoč pri izbiri knjig, če želimo, da bodo otroci knjige sploh izbirali. Pedagoški delavci lahko pri tem otrokom pomagajo na različne načine: če jim služijo sami kot model, če omogočajo učencem dostop do raznolikega bralnega gradiva ali pripravljajo različne spodbude za tiste učence, ki branje odklanjajo. Pomoč pri izboru ustreznih knjig je še posebej pomembna pri učencih, ki branje odklanjajo, ker je zanje pretežko. Učitelj jim pri tem lahko pomaga, da bodo našli knjige, po težavnosti in vsebini čim bližje njihovemu interesu ter sposobnostim. Če si namreč bralec, ki odklanja branje, ker slabo bere, izbere neustrezno in/ali prezahtevno besedilo, bo to slabo vplivalo na njegov občutek kompetentnosti in njegovo samopodobo, kar ga bo še bolj odvrnilo od branja. Tudi manj sposobnim učencem lahko učitelj pomaga do spoznanja, da branje lahko postane zanje užitek. Avtor poudarja, da je ena izmed najbolj učinkovitih poti prav glasno branje učitelja v razredu.

Tudi rezultati mednarodne raziskave PISA 2000 (OECD, 2002), ki preučuje pismenost petnajstletnikov, opozarjajo na pomembno vlogo motivacije za branje.

Strokovnjaki so posebej izpostavili, da bo v prihodnosti potrebno več pozornosti nameniti zlasti bralni motivaciji fantov. Sprašujejo se, ali ni morda eden od glavnih vzrokov za pomanjkanje motivacije za branje pri fantih prav premalo posluha za njihove specifične interese že v ranem otroštvu. Ugotavljajo, da se dekleta in fantje razlikujejo glede na izbor bralnega gradiva in menijo, da bi bilo te razlike nujno upoštevati tudi v šolski situaciji. Države, kjer dijaki berejo raznolična bralna gradiva, imajo povprečne bralne dosežke nad mednarodnim povprečjem (npr. Finska, Japonska in Norveška).

Na poseben pomen možnosti proste izbire bralnega gradiva pri dečkih opozarjata tudi H. Blair in K. Sanford (1999; v Guzzetti, 2002), ki sta preučevali pojmovanje branja pri dečkih 7. in 8. razreda. Ugotovili sta, da so branje povezovali predvsem s šolo, z besedili, ki so jih izbrali učitelji. Avtorici navajata, da je dečkom bolj kot branje dolgih romanov in razpravljanje o njih, vseč branje na internetu, branje časopisov in revij, ki govorijo o športu, elektroniki ter raznih računalniških igrah. Zaključujeta, da so te vsebine premalo zajete v šolskem programu, zato mnogi prehitro sklepajo, da fantje ne marajo brati. Podobno tudi E. Millard (1994) ugotavlja, da 10 in 12-letni dečki ne vidijo nobenega smisla v šolskem branju, saj raje berejo revije in stripe, ki jim v šoli niso na voljo. Zaradi tega pomeni odpiranje širših možnosti proste izbire branja (npr. pri različnih programih za spodbujanje branja) v šoli ukrep, pri katerem lahko upravičeno predpostavljamo, da bi povečal zlasti motivacijo fantov za branje. Kush in Watkins (2001) poudarjata, da bo potrebno še posebno pozornost posvetiti dečkom, ki začenjajo šolanje s slabšim odnosom do branja, saj se brez dodanih spodbud skozi šolanje ta odnos ne izboljša, temveč se počasi celo slabša. Menita, da je potrebno uvesti posebne specifične razredne dejavnosti ter učne metode, ki bodo izboljšale in spodbujale odnos do branja.

Preučevanje motivacije za branje v slovenskih raziskavah

Tudi slovenske raziskave kažejo, da bo potrebno v prihodnosti več pozornosti nameniti spodbujanju bralne motivacije. V mednarodni raziskavi o bralni pismenosti tretješolcev in osmošolcev, v kateri je 1991 prvič sodelovala tudi Slovenija (Elley, Lapajne in Gradišar, 1995), naši tretješolci v mednarodnem merilu niso dosegli zadovoljivih rezultatov. Avtorji so takšno stanje v bralnih rezultatih pripisali bolj kot kognitivnim prav motivacijskim dejavnikom.

Raziskava *Razvoj bralnih zmožnosti učencev v osnovni šoli z bralno značko* (Jamnik in Perko, 2003) kaže na upad branja z leti šolanja: v prostem času bere vsak dan 37 % učencev 3. razreda, medtem ko v 7. razredu to počne le še 18 % učencev; v 3. razredu nikoli ne bere 3 % učencev, v 7. razredu pa že kar 11 %. Upad se kaže tudi pri sodelovanju v projektu bralne značke – za bralno značko bere v 3. razredu 93 % učencev, v 7. razredu pa le 48 %.. Ugotovljeno je (Bucik, 2002; Jamnik in Perko, 2003), da učenci, ki branje bolj pozitivno vrednotijo tudi več berejo, uživajo v branju, pogosteje obiskujejo šolsko knjižnico, knjige raje izbirajo sami, radi berejo vse zvrsti literature ter berejo zaradi izmenjave mnenj in ne zaradi nagrad.

Na upad bralne aktivnosti z leti šolanja opozarja tudi raziskava *Socialna ranljivost mladih* (Ule, 2000), ki je pokazala, da se kar 37 % osmošolcev v prostem

času ne ukvarja z branjem in dopisovanjem, 41 % jih za to porabi manj kot uro na dan in le 16 % eno do dve uri na dan. Le 20 % jih redno bere knjige (da knjige berejo večkrat na teden), 55 % pa revije. Posebej zaskrbljujoče je, da kar 23 % osmošolcev navaja, da knjig nikoli ne bere, še posebej, če upoštevamo dejstvo, da so to mladi, ki bodo nadaljevali šolanje.

Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS iz leta 2001, v kateri so sodelovali slovenski tretješolci, njihovi starši, učitelji in ravnatelji, so pokazali, kako pomembni so za bralne dosežke prav motivacijski dejavniki (Bucik, 2003; Pečjak, Knaflič in Bucik, 2003; Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003). Slovenski učenci in učenke, ki imajo pozitiven odnos do branja (tisti torej, ki berejo samoiniciativno, se radi pogovarjajo o knjigah, so veseli, če dobijo knjigo za darilo, jim branje ni dolgočasno, v branju uživajo), dosegajo višje bralne dosežke od mednarodnih povprečnih rezultatov, medtem ko ostali ne dosegajo niti mednarodnega povprečja.

V okviru projekta *Pogoji za razvoj bralne pismenosti* poteka od leta 2002 do 2005 raziskava Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega branja in njen pomen za kakovostno izobraževanje (nosilka Sonja Pečjak). V tej raziskavi smo, glede na teoretična dognanja ter glede na rezultate slovenskih in tujih raziskav, skušali ugotoviti obstoječe stanje na področju bralne motivacije med našimi učenci, bralne dejavnosti, ki jih izvajajo učitelji v zvezi z branjem, ter razviti instrument – vprašalnik o branju – s katerim bi lahko strokovnim delavcem na šolah pomagali pri prepoznavanju motivacijskih dejavnikov pri učencih. Iz obsežnega raziskovalnega gradiva v tem prispevku prikazujemo predvsem tiste dejavnike, ki poudarjajo pomen avtonomnosti in izbire učencev za njihovo bralno motivacijo.

2. Metoda

2.1. Udeleženci

V raziskavi, ki je zajela 24 osnovnih šol po Sloveniji, je sodelovalo 1073 desetletnih učencev 3. razreda osemletne oz. 4. razreda devetletne osnovne šole in 61 njihovih učiteljic ter 1282 štirinajstletnih učencev 7. razreda osemletne oz. 8. razreda devetletne osnovne šole in 280 njihovih učiteljev in učiteljic različnih predmetov. Med učenci 3. razreda je bilo 48 % učenk in 52 % učencev, v 7. razredu pa 51 % učenk in 49 % učencev. V 3. razredu so bile med sodelujočimi same učiteljice, v 7. razredu pa je bilo 23 % učiteljev in 77 % učiteljic.

2.2. Pripomočki in postopek

Za potrebe raziskave smo pripravili instrumente, ki izhajajo iz najnovejših znanstvenih spoznanj na področju preučevanje bralne motivacije. Za učence 3. in 7. razreda¹ smo priredili in razširili vprašalnik Gambrellove, Palmerja, Codlingo-

¹ Ko govorimo o učencih 3. razreda, prištevamo k njim tudi učence 4. razreda devetletke, saj gre za isto starostno skupino. Enako velja za starejšo skupino, kjer pišemo le o učencih 7. razreda.

ve in Mazzonijeve (1996) Profil bralne motivacije ter sestavili lasten Vprašalnik bralne motivacije (Peklaj in Bucik, 2003), izhajajoč iz multifaktorskega vprašalnika Wigfielda in Guthrieja (1997). Za učence 7. razreda smo uporabili prirejen Vprašalnik bralne motivacije Wigfielda in Guthrieja (1997).

Za učitelje smo pripravili vprašalnik, ki je zajemal vprašanja o njihovi lastni bralni aktivnosti, o njihovem odnosu do branja, njihovih prepričanjih o pomenu branja in bralne motivacije za učence. Odgovarjali so na vprašanja, katere bralne dejavnosti izvajajo v razredu pri svojem predmetu, kako sodelujejo s šolskim knjižničarjem, razredni učitelji in slavisti pa so odgovarjali še na vprašanja o domačem branju ter bralnih akcijah.

Učitelji so ocenili tudi branje učencev. Tako so učiteljice v 3. razredu ocenile branje učencev na petstopenjski lestvici: 1 – nezadovoljivo branje; 2 – zadovoljivo, vendar zelo slabo branje; 3 – dobro, povprečno branje; 4 – zelo dobro branje in 5 – odlično branje. Glede na posredovane ocene smo oblikovali tri skupine učencev: skupina 1 – slabi bralci (ocena 1 in 2), skupina 2 – povprečni bralci (ocena 3) in skupina 3 – dobri bralci (ocena 4 in 5).

V 7. razredu pa so branje učencev ocenili učitelji slovenščine na tristopenjski lestvici: 1 – slab bralec, 2 – povprečen bralec in 3 – dober bralec.

3. Rezultati

Pri analizi rezultatov za ta prispevek smo se osredotočili le na tiste dejavnike pri učencih in učiteljih, ki so povezani z učenčevim izborom branja, prikazali pa smo tudi nekaj ključnih rezultatov naše raziskave, ki kažejo na motivacijo za branje pri učencih ter na oblike spodbujanja motivacije, ki so prisotne v naših šolah. V nadaljnjih analizah smo preučili pomembnost razlik med posameznimi skupinami ter izračunali povezave med posameznimi dejavniki.

3.1. Bralne dejavnosti učiteljev

3.1.1. Bralne dejavnosti učiteljev v razredu

Tabela 1: Glasno branje učencem

Pogostost glasnega branja (%)	učiteljice 3. razreda		vsi učitelji 7. razreda	
	leposlovne knjige	iz berila ali učbenika	leposlovne knjige	iz berila ali učbenika
Nikoli	7	0	73	17
1–2 krat na mesec	66	3	22	27
1–2 krat na teden	24	52	5	36
Vsak dan	3	45	0	20

Rezultati, prikazani v tabeli 1, kažejo, da v 3. razredu prevladuje branje iz učbenikov, branje leposlovja pa pride na vrsto pri večini učiteljic le nekajkrat na mesec. Dnevno ali večkrat tedensko branje leposlovja učencem navaja le četrtina učiteljic, zaskrbljujoče pa je, da kar 7 % učiteljic tega ne počne nikoli. Tudi v 7. razredu, kjer so v tabeli prikazani odgovori učiteljev vseh predmetov, prevladuje

učiteljevo branje iz učbenikov, medtem, ko so branja leposlovja učenci deležni zelo redko, kar v 73 % pa nikoli.

Tabela 2: Pogostost uporabe različnih bralnih gradiv v razredu: učiteljice 3. razreda

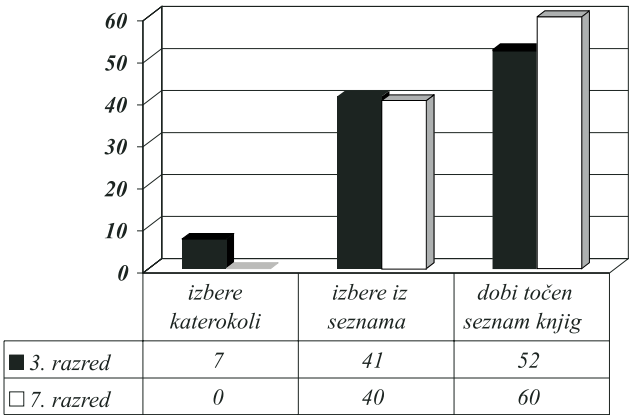
Pogostost uporabe bralnih gradiv (%)	otroško leposlovje	otroška poučna literatura	otroška periodika
nikoli	8	10	6
1–2 krat na mesec	58	60	72
1–2 krat na teden	30	25	20
vsak dan	4	5	2

Tabela 3: Pogostost uporabe različnih bralnih gradiv v razredu: vsi učitelji 7. razreda

Pogostost uporabe bralnih gradiv (%)	mladinsko leposlovje	mladinska poučna literatura	mladinska periodika
nikoli	61	53	57
1–2 krat na mesec	28	37	37
1–2 krat na teden	9	8	6
vsak dan	2	2	0

Iz tabel 2 in 3 je razvidno, da je vsakodnevna uporaba različnih bralnih gradiv pri delu v razredu zelo redka ter da največ učiteljic poseže po knjigah v 3. razredu 1 do 2 krat na mesec, v 7. razredu pa je največ takih, ki tega nikoli ne počne. Med učitelji slovenščine v 7. razredu jih 9 % navaja, da vsak dan uporabljajo mladinsko leposlovje pri pouku, večina (59 %) pa le 1 do 2 krat na mesec.

Slika 1 prikazuje odgovore učiteljic 3. razreda in učiteljic slovenščine v 7. razredu na vprašanje »Kako vaši učenci izbirajo knjige za domače branje?«. Zanimalo nas je, ali možnost izbora doprinese k učenčevi bralni motivaciji. Rezultati kažejo, da še vedno več kot polovica učencev dobi točen seznam knjig,



Slika 1: Izbira knjig za domače branje (v %)

ki jih morajo prebrati za domače branje. V 3. razredu je takih 52 %, v 7. razredu pa 60 % učencev. Nadaljnja analiza je pokazala, da v 3. razredu možnost izbire doprinese le h kompetentnosti učencev za glasno branje, sicer pa na bralno motivacijo učencev ne vpliva pomembno. Najmanj kompetentni za glasno branje se počutijo učenci, katerih učiteljice jim točno določijo, katere knjige morajo prebrati za domače branje, najbolj pa tisti, ki se lahko prosto odločajo.

Zanimalo nas je tudi, kako je z izbiro učencev pri sodelovanju v različnih bralnih akcijah (npr. bralna značka). V 3. razredu je 45 % učiteljic na vprašanje o njihovem *pogledu na sodelovanje učencev v različnih bralnih akcijah*, odgovorilo, da učence spodbujajo k sodelovanju, vendar odločitev prepuščajo njim samim, 55 % učiteljic pa želi in poskrbi, da v taki akciji sodelujejo vsi učenci. Učitelji slovenščine v 7. razredu v 97 % spodbujajo k sodelovanju, odločitev pa prepuščajo učencem samim, 3 % pa jih želi in poskrbi, da v taki akciji sodelujejo vsi učenci.

3.1.2. Odnos učiteljev do branja

Ker iz strokovne literature izhaja, da je odnos učitelja do branja (ki služi kot bralni model) eden od pomembnih dejavnikov za motiviranje učencev, nas je zanimal tudi ta vidik. V 3. razredu kar 26 % učiteljic branju ne pripisuje posebne pomembnosti (zanje branje ne predstavlja posebnega užitka, same niso navdušene bralke, branje se jim ne zdi tako pomembna veščina), 61% učiteljic pravi, da je branje še kar pomembno, 12 % pa jih meni, da je branje zelo pomembno in ima tudi zelo pozitiven odnos do branja, same uživajo v branju, se znajo zatopiti v branje in menijo, da bi moral vsak človek veliko brati. Rezultati so pokazali, da za razvedrilo in sprostitev bere vsak dan 39 % učiteljic 3. razreda, 48 % pa jih bere 1–2 krat na teden, 13 % pa le 1–2 krat na mesec.

V 7. razredu 13 % učiteljev branju ne pripisuje posebne pomembnosti, 49 % učiteljem se zdi branje še kar pomembno, 38 % pa jih meni, da je branje zelo pomembno za posameznika. Rezultati so pokazali, da za razvedrilo in sprostitev vsak dan bere 46 % učiteljev 7. razreda, 40 % 1–2 krat na teden, 14 % pa 1–2 krat na mesec.

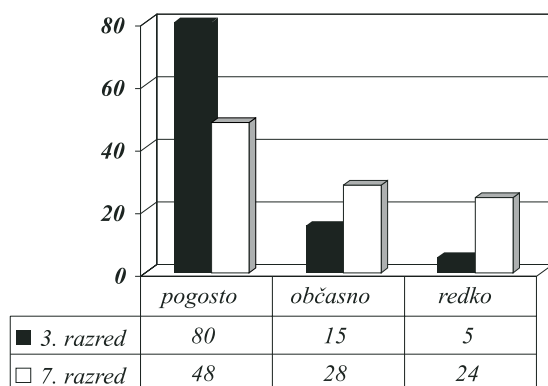
3.1.3. Učiteljevo poznavanje motivacije za branje

Zanimalo nas je tudi, kako učitelji ocenjujejo lastno znanje o bralni motivaciji. Rezultati so pokazali, da 33 % učiteljic v 3. razredu meni, da ima znanja o bralni motivaciji dovolj in jim to zadošča za delo v razredu, 67 % pa jih pravi, da ima nekaj znanja o bralni motivaciji, vendar bi za delo v razredu potrebovali več tega znanja. V 7. razredu je s svojim poznavanjem bralne motivacije povsem zadovoljnih 38 % učiteljev, 53 % jih meni, da bi potrebovali več tega znanja, 9 % pa jih meni, da imajo premalo znanja o bralni motivaciji, kar jim otežuje delo v razredu. Med učitelji slovenščine v 7. razredu je 41 % takih, ki so s svojim poznavanjem bralne motivacije povsem zadovoljni, 59 % pa jih meni, da bi morali svoje znanje izpopolniti.

3.2. Bralne dejavnosti in motivacija učencev

3.2.1. Bralne dejavnosti učencev

Slika 2 prikazuje primerjavo med odstotkom učencev, ki pogosto (skoraj vsak dan) berejo, ter tistimi, ki berejo občasno (ena do dvakrat na teden) ali redko (skoraj nikoli), glede na razred, ki ga obiskujejo. Lahko rečemo, da učenci v 3. razredu berejo še zelo pogosto, medtem ko je takih v 7. razredu le še polovica, znatno pa se poveča odstotek občasnega in redkega branja. Nadaljnja analiza je pokazala, da pomembno pogostejše berejo tisti učenci obeh skupin, ki branje cenijo, imajo interes za branje ter se počutijo bolj sposobne za branje.



Slika 2: Pogostost branja učencev (v %)

Tabela 4: Razlogi za branje

Razlogi za branje (%)	moram za šolo	priporočajo prijatelji	priporoča knjižničar	sam izberem
3. razred	40	3	4	53
7. razred	35	11	3	51

Približno polovica učencev v 3. in 7. razredu navaja, da najpogostejše berejo, kar sami izberejo, nato sledi obvezno šolsko branje. Po pričakovanju priporočila prijateljev narastejo v 7. razredu, medtem ko je učencev, ki bi brali zaradi priporočila knjižničarjev v obeh skupinah zanemarljivo malo. Zanimiva je nadaljnja analiza rezultatov glede na spol, saj so na obeh starostnih stopnjah pomembne razlike glede na spol. V 3. razredu jih med učenkami 58 % najpogostejše bere, kar same izberejo, med učenci pa je takih 48 %, obvezno šolsko branje bere najpogostejše kar 46 % učencev, učenk pa 34 %. Razlika med spoloma je še bolj izrazita v 7. razredu, kjer po lastnem izboru bere 61% učenk in le 42 % učencev, obvezno šolsko branje bere kar 49 % učencev in le 20 % učenk.

Analiza je pokazala, da je izbor branja po lastni izbiri odvisen tudi od uspešnosti učenca kot bralca v šoli. V 3. razredu 61 % učencev, ki so jih učiteljice ocenile kot dobre bralce, najpogostejše bere tisto, kar sami izberejo, medtem ko to počne le 31 % slabših bralcev. Ti najpogostejše berejo tisto, kar morajo za šolo (55%), med dobrimi bralci je takih le 34 %. V 7. razredu bere po lastnem izboru najpogostejše

65 % dobrih bralcev in le 38 % slabih bralcev, 55 % slabih bere najpogosteje, kar mora za šolo, kar počne tudi 17 % dobrih bralcev. Med dobrimi bralci jih 14 % najpogosteje bere tisto, kar jim priporočajo prijatelji.

Tabela 5: Kaj je zame najbolj pomembno pri branju?

Pomembno pri branju (%)	razumljivo besedilo	kratko besedilo	naučiš nekaj	zabavaš in uživaš	da ima slike	drugo
3. razred	29	3	28	30	5	5
7. razred	16	5	11	59	4	6

Analiza vprašanja, *kaj je za učence najpomembnejše pri branju*, je pokazala, da se v 3. razredu na prvih treh mestih kot najpomembnejše pri branju skoraj enakovredno pojavljajo: razumljivost besedila, novo znanje ter zabava in užitek. V 7. razredu več kot polovica učencev kot najpomembnejše pri branju navaja zabavo in užitek. Nadaljnja analiza glede na spol je pokazala, da je v 3. razredu za dekleta najpomembnejši užitek pri branju (34 %), za fante pa je najpomembnejša razumljivost besedila (34 %). V 7. razredu je najpomembnejši užitek za 67 % učenk ter za 51 % učencev, razumljivost besedila navaja 12 % učenk ter 19 % učencev, novo znanje pa 9 % učenk in 12 % učencev. Analiza glede na uspešnost učenca kot bralca v šoli, kaže, da 34 % dobrih bralcev v 3. razredu meni, da je pri branju najpomembnejši užitek, med slabimi bralci pa je takih le 15 %. Ti na prvo mesto najpogosteje postavljajo razumljivost besedila (40 %). V 7. razredu 76 % dobrih bralcev navaja na prvem mestu užitek za branje, slabih pa le 29 %, za te je na prvem mestu še vedno razumljivost besedila (31 %).

3.2.2. Spol učencev

Rezultati so pokazali, da so ne glede na razred pomembne razlike med dekleti in fanti v kompetentnosti za branje in v interesu za branje – deklice so na splošno bolj motivirane za branje in se počutijo za branje tudi bolj sposobne kot fantje. Kompetentnost za branje je povezana tako s spolom kot razredom, vendar je bolj določena s spolom. Tako so se kot najbolj kompetentne pokazale deklice v 3. razredu, manj v 7. razredu, vendar v obeh razredih prednjačijo pred dečki. Bralni interes je pomembno povezan tako s spolom kot razredom, vendar je interes bolj določen z razredom, ki ga učenec obiskuje. Interes za branje pri učencih od 3. do 7. razreda upade tako pri dekletih kot fantih.

V 7. razredu se je pokazalo, da dekleta na vseh dejavniki motivacije kažejo večjo zavzetost. Dekletom je bolj kot fantom pomembna zunanja spodbuda za branje, kažejo večji interes za branje in v povezavi z branjem raje sodelujejo z drugimi. Bolj kot fantje so dekleta tudi notranje motivirane, se pogosteje zatopijo v branje in v njem uživajo.

4. Razprava in zaključki

V prispevku smo se omejili na tiste rezultate v naši raziskavi, s katerimi smo izpostavili tiste dejavnike, ki so pomembni za spodbujanje učenčeve motivacije za

branje in ki poudarjajo pomen avtonomnosti in, kot izhaja iz strokovne literature, izbire učencev za njihovo bralno motivacijo.

Mnogi strokovnjaki poudarjajo učiteljevo glasno branje učencem kot enega najmočnejših motivacijskih sredstev (Gambrell in dr., 1996; Guthrie in dr., 1996; McKenna, 2001; Pečjak in Gradišar, 2002), zato nas je zanimalo, kako pogosta je ta oblika v naših razredih.

Ugotavljamo, da približno tri četrtine učiteljic v 3. razredu bere učencem leposlovne knjige le nekajkrat na mesec. Njihovo branje se omejuje bolj na branje iz berila in učbenikov, torej na branje v povezavi z obravnavano snovjo, kar je zelo pomembno, vendar za spodbujanje zavzetosti za branje gotovo premalo. V 7. razredu, kjer je branje leposlovnih knjig zelo redko in skoraj tri četrtine učiteljev vseh predmetov navaja, da učencem nikoli ne berejo leposlovnih del, bi pričakovali pogostejše branje iz učbenikov. Vendar kar polovica predmetnih učiteljev navaja, da tudi iz učbenikov le redko berejo. Rezultati so skladni z ugotovitvami tujih raziskovalcev (Jacobs, Morrison in Swinyard, 2000), ki ugotavljajo, da je branje učencem kljub pomembnosti, ki mu jo pripisujejo strokovnjaki, v višjih razredih osnovne šole le redko prisotno.

Za učenčevo avtonomnost je nadvse pomembna priložnost izbire bralnega gradiva, ki mu jo ponudi učitelj. Skladno z rezultati tujih raziskav (Castle, 1994; Turner, 1997; Covington, 2000; Pressley, 2002), ugotavljamo, da so tudi naši učenci, ki jim učitelji dajejo pri domačem branju možnost izbora knjig, bodisi popolnoma samostojnega ali pa s seznama, ki ga pripravijo učitelji, bolj motivirani za branje ter se počutijo za branje bolj kompetentne. Menimo, da bi morali učitelji s širšimi seznamami temeljne, kanonske literature za domače branje omogočiti vsem učencem, da sami izberejo knjige s teh seznamov, saj bi učencem tako omogočili, da sami izberejo ožjo tematiko, ki jih zanima, kar bi zagotovo povečalo njihovo motivacijo za branje. Pri tem je potrebno posebno pozornost nameniti učencem, ki imajo težave pri branju, in jim omogočiti še širši izbor, da bi si lahko izbrali knjige, ki so skladne z njihovimi interesi in sposobnostmi. Popolnoma prost izbor je zelo dobrodošel pri bralni znački in drugih oblikah, s katerimi šola spodbuja za branje v prostem času, vendar je pri tem, še posebej pri slabših bralcih, nepogrešljiva knjižničarjeva in/ali učiteljeva usmerjevalna in svetovalna vloga, za katero pa se je pokazalo, da je pri nas še zelo majhna. Za mnoge učence so dobrodošli t. i. priporočilni seznam za posamezne starostne skupine, kjer knjižničarji, ki te sezname pripravljajo, upoštevajo otrokovo starost, hkrati pa so ti seznam zagotavljajo raznoliko, zanimivo in kakovostno literaturo. V kolikor ponudimo učencem samostojen izbor knjig za domače branje, morajo učitelji skupaj s šolskim knjižničarjem poskrbeti, da učenci v šoli spoznajo zares kakovostne knjige.

Rezultati naše raziskave podpirajo ugotovitve raziskovalk (Blair in Sanford, 1999; v Guzzetti, 2002; Millard, 1994), da je možnost izbire bralnega gradiva še posebej pomembna pri dečkih. Zaradi tega pomeni odpiranje širših možnosti proste izbire branja (npr. pri bralni znački) v šoli ukrep, pri katerem lahko upravičeno predpostavljamo, da bi povečal zlasti motivacijo fantov za branje, ki se je tudi v naši raziskavi pokazala slabša kot pri dekletih. Fantje, še posebej tisti, ki so slabši bralci, bi morali biti deležni posebne pomoči. Poskrbeti bo potrebno za mehanizme, ki bi tudi pri tej skupini učencev izboljšali motivacijo za branje ter s tem posledično bralno in učno učinkovitost. Tudi rezultati mednarodne raziskave PISA 2000 (OECD, 2002), so opozorili na velike razlike med spoloma prav pri

motivaciji za branje. Ugotovili so, da je prav ta ključ do učinkovitega branja pri dekletih in tistih fantih, ki veliko in učinkovito berejo. Strokovnjaki so opozorili, da se marsikje posveča premalo posluha za specifične interese fantov, in to že v ranem otroštvu, ki je ključno za oblikovanje interesa za branje. V državah, kjer so te razlike že upoštevane (npr. Finska, Japonska in Norveška), so tudi fantje uspešni bralci in kar je posebej pomembno, so motivirani za branje in jim predstavlja užitek.

Prost izbor bi bilo potrebno ponuditi učencem v višjih razredih, kjer rezultati naše raziskave, skladni z rezultati drugih raziskav (Baker in Wigfield, 1999; Elley, 2001; McKenna, 2001; Pečjak in Gradišar, 2002; Jamnik in Perko, 2003), kažejo na velik upad v pogostosti branja, še posebej branja v prostem času. Spodbujanju branja v višjih razredih je potrebno nameniti več pozornosti tudi zato, ker rezultati kažejo, da se po oceni učiteljev v 7. razredu poveča odstotek slabših bralcev, verjetno pa velja to tudi za ostale razrede višje stopnje. Z drugimi raziskavami (Elley in dr., 1995; Gambrell in dr., 1996; Jamnik in Perko, 2003; Mullis in dr., 2003) se skladajo tudi rezultati, ki kažejo, da so dekleta bolj motivirana za branje kot dečki.

Raziskave so pokazale, kako na motivacijo vpliva tudi vsebina knjig. Zanimive in privlačne knjige povečujejo motivacijo za branje in pospešujejo prepričanje, da je branje užitek (Elliott in Hewison, 1994, v Baker, Scher in Mackler, 1997). Snow (1994) poudarja, da je dobra literatura močan dejavnik za to, da se tako starši kot otroci navdušijo nad knjigami in jih berejo. Avtorica priporoča, da je v programih za spodbujanje branja nujno omogočiti dostopnost do dobre in zanimive literature.

Pridružujemo se mnenju Castla (1994), da je umetnost motiviranja učencev kompleksna in individualna ter zahteva občutljivost za to, kaj deluje v neki situaciji in kaj pri nekem posamezniku. Otroci morajo imeti v svojem razvoju aktivno vlogo in si pridobivati izkušnje, zato je bistven element programov za razvoj branja, tako v predšolskem obdobju kot kasneje v šoli, prav lastna izkušnja in vaja. Najnovejše raziskave kažejo, kako pomembno je, da so že v predšolski dobi vidni vzori odraslih, ki berejo z užitkom, da je branje povezano z emocionalno pozitivnimi izkušnjami in da otrokom z navdušenjem približamo učenje branja (Barton, 2001; Bus, 2001; Leseman in de Jong, 2001; Verhoeven, 2001). Rezultati naše raziskave kažejo, da bo potrebno narediti pomembne korake pri dodatnem spopolnjevanju učiteljev, saj imajo mnogi premalo znanja za razvoj in spodbujanje motivacije za branje. Korak v tej smeri bo potrebno narediti že na dodiplomskem študiju, saj je poznavanje dejavnikov motivacije za branje ter različnih motivacijskih profilov za učitelje ključnega pomena. Castle (1994) poudarja, kako pomembno je za otrokovo motivacijo za branje to, da ima okrog sebe odrasle, ki mu služijo kot pozitiven model branja. Učitelj, ki sam ni navdušen in zavzet bralec, bo svoje učence težko navdušil za branje, saj učenci prepoznajo pristnost navdušenja. Zaskrbljujoč se nam zdi podatek, da učitelji v 3. in 7. razredu pravzaprav le redko berejo za lastni užitek, sprostitev in zabavo in menimo, da bo potrebno narediti velik korak prav pri spreminjanju prepričanj učiteljev o pomenu branja. Številne raziskave namreč poročajo tudi o povezanosti bralne motivacije z učno uspešnostjo (Wigfield in Guthrie, 1997; Eccles in sod., 1998; Baker in Wigfield, 1999; Pressley, 2002). Guthrie in Wigfield (2000, v OECD, 2002) poudarjata, da se učencu šele, ko postane zavzet bralec, »odprejo« možnosti za učenje, kar je

povezano z nadaljevanjem šolanja. Avtorja sta posebej poudarila, da po njunem mnenju lahko zavzetost za branje kot eden od elementov motivacije pomembno kompenzira učenčevu manj spodbudno domače okolje za učenje. Zavzetost za branje bi morala biti cilj in namera poučevanja, ker so bralni dosežki odvisni od količine ter od obsega prebranega, kar pa je močno povezano z notranjo motivacijo (Cunningham in Stanovich, 1991; Wigfield in Guthrie, 1997). Motivacijski cilji ne le povečajo bralne dosežke, temveč so notranji motivacijski cilji ključni za dolgoročno ter samostojno in prostovoljno branje.

Če želi učitelj učencu, ki je slabo motiviran za branje, pomagati, da bo prepoznal pomen branja, mora pomen branja najprej sam temeljito poznati, učenca pa bo lažje prepričal in spodbudil, če mu bo znal pokazati tudi estetski užitek in zabavo, ki jo prinaša branje kakovostne literature.

Pomembno je prisluhniti učenčevim razlogom, zakaj je bralec, zakaj se je odločil za sodelovanje v neki bralni akciji ali bralnem klubu, pa tudi zakaj naenkrat ne želi več sodelovati. Strokovnjaki žal ugotavljajo, da bralni pouk ne upošteva dovolj bralnih interesov mladih in da je branje premalo povezano z življenjskimi interesi in problemi mladine (Jacobs, Morrison in Swinyard, 2000; Pečjak in Gradišar, 2002; Wigfield, 1997). Poznavanje različnih dimenzij motivacije, prepoznavanje individualnih razlik med otroki, poznavanje medsebojnega delovanja in vplivanja posameznih dejavnikov motivacije je ključnega pomena, če želimo kot starši, vzgojitelji ali učitelji ustvariti pogoje, v katerih bomo razvijali zavzetega bralca. Naš cilj mora biti vzbuditi interes za branje pri otrocih, spodbuditi pozitiven odnos do branja, povečati bralne aktivnosti ter s tem poleg bralnega užitka povečati tudi bralne dosežke.

Različni programi v tujini (McKenna, 2001) so pokazali, da lahko do rezultatov pridemo z boljšim sodelovanjem vseh pedagoških delavcev, še posebno pa učiteljev in šolskega knjižničarja, z več branja v šoli pri vseh predmetih, z večjo možnostjo proste izbire bralnih gradiv, z večjim upoštevanjem bralnih interesov učencev, s sistematičnim razvijanjem bralnih sposobnosti in zavedanjem, da je branje proces, ki ga je potrebno spodbujati na različne načine v vseh obdobjih življenja, zlasti pa v osnovni šoli.

Literatura

- Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Bucik, N. (2002). Večdimenzionalnost motivacije za branje. *IV. kongres psihologov Slovenije – Radenci 24.–26. oktober*. Povzetki, str. 44
- Bucik, N. (2003). Motivacija za branje: slovenski rezultati. On line: <http://www.pei.si/czue/pirls> (citirano 2003-04-18).
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1–21.
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. V E. H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 145–168). Newark: IRA
- Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus extrinsic motivation in schools: a reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (1), 22–25.

- Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83 (29), 264–274.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024–1037.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V: N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 4 (5th ed.) New York: John Wiley, str. 1017–1095.
- Elley, W. B. (2001). Literacy in the present world: realities and possibilities. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 225–242). Mahwah: LEA.
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci pri nas in po svetu?*. Nova Gorica: Educa.
- Fisher, P. J. L. (1994). Who reads what and when? V E. H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 55–65). Newark: IRA.
- Fresch, M. J. (1995). Self-selection of early literacy learners. *The Reading Teacher*, 49 (3), 220–227.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49 (7), 518–533.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. in Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3–13.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. in Rinehart, J. (1999). Influence of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99 (4), 343–366.
- Guthrie, J. T. in Knowles, K. T. (2001). Promoting reading motivation. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 159–176). Mahwah: LEA.
- Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 1–12). Newark: IRA.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. in Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231–256.
- Guzzetti, J. B. (ur). 2002. *Reading, Writing, and Talking Gender in Literacy Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G. in Swinyard, W. R., (2000). Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171–193.
- Jamnik, T. in Perko, M. (2003). Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko. V *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, september 2003*. (str. 208–233). Ljubljana: ZRSŠ.
- Kush, J. C. in Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315–319.
- McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitude. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Mahwah: LEA.
- Millard, E. (1994). *Developing readers in the middle years*. Buckingham, UK, Philadelphia: Open University Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center.

OECD (2002). Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Ortiz, C., Stowe, R. M. in Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263–281.

Pečjak, S. Knaflič, L. in Bucik, N. (2003). Predstavitev trendov v bralnih dosežkih 1991–2001: slovenski rezultati. On line: <http://www.pei.si/czue/pirls> (citirano 2003-04-18).

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pressley, M. (2002). The reading instruction that works. The case for balanced teaching. New York, London: The Guilford Press

Reynolds, P. L. in Symons, S. (2001). Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 14–22.

Sweet, A. P. (1997). Teacher perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 86–101). Newark: IRA.

Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 410–441.

Turner, J. C. (1997). Starting right: strategies for engaging young literacy learners. V J. T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 183–204). Newark: IRA.

Ule, M. (2000). Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V *Socialna ranljivost mladih*. (str. 17 – 89). Ljubljana: Aristej.

Verhoeven, L. in Snow, C. E. (2001). Literacy and motivation: bridging cognitive and socio-cultural viewpoints. V Verhoeven, L. in Snow, C. E. (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 1–20). Mahwah: LEA.

Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. V Guthrie, J. T. in Wigfield, A. (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 14–33). Newark: IRA.

Wigfield, A. in Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420–432.

Summary

STUDENT'S CHOICE – THE KEY TO MOTIVATION FOR READING

Results of international and Slovenian studies prove that the possibility of the student's independent choice of books is one of the key motivators for reading. This paper will tackle the questions related to the development of literacy and the student's free choice of books.

- Why is independent search for texts important for the development of reading literacy?
- Does the school offer students an independent selection of books?
- How, to what an extent and when does the teacher pay proper regard to student's choice?
- Can student's choice also be critical?

Key words: motivation for reading, independent choice.

Translated by Darja Mazi - Leskovar

Tilka Jamnik
Knjižnica Otona Župančiča, Ljubljana

PRIPOROČILNI SEZNAMI MLADINSKIH KNJIG IN PROST IZBOR KNJIG ZA BRANJE ZA BRALNO ZNAČKO

1 Uvod

Bralna značka, slovensko gibanje, ki spodbuja mlade k branju in dviga njihovo bralno kulturo, poteka v šolskem letu 2004/2005 že 45. leto. Spodbuja prostočasno branje knjig po lastni izbiri, mentorjem v pomoč pa svetuje priporočilni seznam mladinskih knjig, ki ga strokovno pripravlja Pionirska knjižnica, enota Pionirske knjižnice v Ljubljani.

Najprej pogledjmo, koliko mladinskih knjig izhaja na slovenskem knjižnem trgu! V Pionirski knjižnici, enoti Knjižnice Otona Župančiča v Ljubljani, na podlagi arhiva mladinskih knjig do 15. leta starosti vsako leto opravimo kvantitativni pregled, ki je osnova za pripravo Priporočilnega oz. tematskega seznama knjig.¹

Preglednica 1: Število poučnih in leposlovnih knjig za mladino do 15. leta starosti, pregled po letih

	skupaj = 100 % N	poučne N %	leposlovne N %
leto 1994	260	90 35 %	170 65 %
leto 1995	351	107 30 %	244 70 %
leto 1996	446	130 29 %	316 71 %
leto 1997	454	142 31 %	312 69 %
leto 1998	393	105 27 %	288 73 %
leto 1999	412	97 24 %	315 76 %
leto 2000	323	61 19 %	262 81 %
leto 2001	334	63 19 %	271 81 %
leto 2002	385	73 19 %	312 81 %
leto 2003	443	59 13 %	384 87 %

¹ Kvantitativni pregled mladinskih knjig vsako leto izide kot članek v Književnih listih v Delu.

Preglednica 2: Število leposlovnih knjig za mladino do 15. leta starosti, pregled po starostnih skupinah in po letih

	skupaj = 100 %	do 9. leta %	od 10. leta %	od 13. leta %	ljudsko slovstvo %
leto 1994	170	80 47 %	50 29 %	30 18 %	10 6 %
leto 1995	244	151 62 %	63 26 %	26 11 %	4 1 %
leto 1996	316	229 72 %	57 18 %	28 9 %	2 1 %
leto 1997	312	201 64 %	72 23 %	33 11 %	6 2 %
leto 1998	288	201 70 %	59 20 %	28 10 %	—
leto 1999	315	226 71 %	49 16 %	34 11 %	6 2 %
leto 2000	262	171 65 %	54 21 %	34 13 %	3 1 %
leto 2001	271	173 64 %	44 16 %	50 19 %	4 1 %
leto 2002	312	209 67 %	45 14 %	53 17 %	5 2 %
leto 2003	384	255 66 %	64 17 %	63 16 %	2 1 %

Primerjava iz zadnjih desetih let kaže, da se povečuje (z vmesnimi nihanji) število novih mladinskih knjig, vendar le leposlovnih, kajti število poučnih knjig (po nekaj letih porasta) upada. Med leposlovnimi knjigami najbolj narašča število knjig za otroke do 9. leta starosti. Povečuje se tudi število izvirno slovenskih leposlovnih knjig in tudi to najbolj med knjigami za otroke do 9. leta starosti. Ob tem, da je vsako leto manj poučnih knjig, pa bi opozorili na naraščajoči trend leposlovno-poučnih oz. poučno-leposlovnih knjig.

Vrednotenje literarnih in tudi neliterarnih besedil je obvezno, med drugimi poudarja tudi britanski pisatelj, Andersenov nagrajenec Aidan Chambers. Nihče nima dovolj časa, da bi vse prebral, zato je treba skrbno svetovati oz. upoštevati nasvete, kaj naj bi brali. Še posebno skrbni pa moramo biti pri svetovanju otrokom. Podobno, kot smo pozorni do otrokove prehrane, higiene ipd., smo pozorni do tega, s kakšno literaturo hraniti njegovo domišljijo ... Otroci pričakujejo od svojih učiteljev, da znajo več kot oni in da jim znajo pomagati pri pridobivanju novega znanja. Pričakujejo, da knjižničarji poznajo knjige in da vedo, katero knjigo bi bilo vredno prebrati sedaj, danes. Pričakujejo, da jih odrasli, ki so odgovorni zanje, znajo popeljati tja, kamor sami še ne zmorejo. Otroci vedo, kaj želijo brati. Drug drugemu pripovedujejo o teh knjigah. Skoraj ne potrebujejo odraslega plačnega knjižničarja, da jim to pove. Kar zares pričakujejo od odraslih strokovnjakov, je usmerjanje h knjigam, na katere ne bi nikdar pomislili, za katere še niso slišali: skratka h knjigam, ki na prvi pogled niso tako privlačne in bi jih prav verjetno spregledali. (Chambers, 1996).

2 Priporočilni sezname mladinskih knjig

V Pionirski knjižnici v Ljubljani ob koncu vsakega koledarskega leta že več desetletij izdelamo priporočilni (v zadnjih letih je to tematski) seznam knjig – izbor kvalitetnih knjig za mladino za osnovnošolsko in (nekaj manj časa tudi za) predšolsko obdobje.

2.1 Kronološki pregled priporočilnih seznamov knjig²

Priporočilni oz. tematski seznamji so od leta 1999 tudi na domači strani Knjižnice Otona Župančiča www.lj-oz.sik.si, sicer pa so dostopni v publikacijah:

SEZNAM izbranih knjig od leta 1948 do 1990 za branje v prostem času. Izbor in spremna beseda Saša Vegri. V: *Šolska knjižnica*, oktober 1991.

PRIPOROČILNI seznam mladinskih knjig, izbor iz let 1991–1997. Zbrale in uredile Tilka Jamnik ... et al. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1998.

PRIPOROČILNI seznam mladinskih knjig iz leta 1998. Pripravile Tilka Jamnik ... et al. Tržič: Učila, 1999.

PRIPOROČILNI seznam mladinskih knjig iz leta 1999. Interna publikacija. Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, 2000.

MED tabuji in fantastiko: izbor mladinskih knjig iz leta 2000 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, 2001.

LOV na klone in superjunake: na sledi popularnim knjižnim zbirkam za mladino: izbor mladinskih knjig iz leta 2001 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, 2002.

KOZMIČNI poljubi vzporednih svetov: izbor mladinskih knjig iz leta 2002 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica, 2003.

Vzpodbuda oz. potreba za sestavljanje teh seznamov je prišla predvsem od mentorjev bralnih značk z različnih koncev Slovenije, ko se je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja sprostila izbira knjig, s katerimi so otroci lahko sodelovali pri bralni znački. Tedaj se je izkazalo tudi, da niso privlačne knjige le med novostmi, ampak da je veliko takih knjig izšlo že pred leti in da jih je moč dobiti v številnih šolskih in splošnih knjižnicah. Tako je nastal Seznam izbranih knjig od leta 1948 do 1990 za branje v prostem času. Saša Vegri je opravila izbor knjig in prispevala spremno besedo. Objavljen je bil v reviji *Šolska knjižnica*, oktobra 1991.

V letih po osamosvojitvi Slovenije je zelo porastlo število mladinskih knjig na slovenskem knjižnem trgu, kar je povzročilo tudi povečano povpraševanje po priporočilnih seznamih. Niso jih pričakovali od nas le mentorji bralne značke, starši in mladi bralci, ampak tudi šolski in mladinski knjižničarji iz splošnih knjižnic, ki sami niso zmogli pregledati in spoznati vse ponudbe mladinskih knjig.

V nekaj naslednjih letih so bili letni priporočilni seznamji objavljeni v publikaciji Zveze prijateljev mladine Slovenije *Mlinček prostega časa* in v reviji *Šolska knjižnica*. Leta 1998, ko je Pionirska knjižnica praznovala svojo 50-letnico, pa smo pripravili skupno izdajo priporočilnih seznamov iz let 1991–1997, ki je izšla kot samostojna publikacija pri založbi Zavodu Republike Slovenije za šolstvo. Vzpodbude za to izdajo so prišle iz raznih koncev Slovenije, predvsem od mentorjev Bralne značke, ki je v svoji 38. sezoni doživljala enega od svojih ponovnih razmahov. Pokazalo pa se je, da moramo najti še kako drugo ustrežnejšo in popularnejšo publikacijo ali pa priporočilni seznam sami ali kako drugače razmnožiti in distribuirati, da bo dostopen ne le mentorjem bralne značke, mladinskim

² V času, ko pišem referat, je Tematski seznam, izbor mladinskih knjig iz leta 2003, v nastajanju in ga ne upoštevam.

in šolskim knjižničarjem, ampak tudi otrokom, njihovim strašem, vzgojiteljem, učiteljem in drugim.

Tako je Priporočilni seznam mladinskih knjig iz leta 1998 izšel kot samostojna publikacija (založila jo je založba Učila). Priporočilni seznam mladinskih knjig iz leta 1999 je bil prvi postavljen na domačo stran Knjižnice Otona Župančiča www.lj-oz.sik.si, sicer pa je bil dostopen le v interni publikaciji. Prav tako je bilo s prvim tematskim seznamom Med tabuji in fantastiko: izbor mladinskih knjig iz leta 2000. Naslednja dva tematska seznama pa sta bila postavljena na internet in sta izšla v samostojnih publikacijah: izbor mladinskih knjig iz leta 2001 nam je založila založba Educy, izbor mladinskih knjig iz leta 2002 pa založba Rokus.

2.2 Vsebinski pregled priporočilnih seznamov knjig

Vsi priporočilni in tematski seznama prinašajo izbor mladinskih leposlovnih knjig, pa tudi nekaj poučnih, razen Priporočilni seznam mladinskih knjig, izbor iz let 1991–1997. Temu izboru je od šolskega leta 1978/88 priključen bibliografski popis knjig z anotacijami, ki so jih prispevali nekateri knjižničarji Pionirske knjižnice. V naslednjih seznamih imajo vse knjige anotacije.

Vse do vključno leta 1998 so upošteevane le leposlovne knjige, namenjene učenecem osnovne šole. Knjige za otroke v predšolskem obdobju so bile prvič vključene v seznam knjig iz leta 1999; in potem seveda v vse naslednje. Poučne knjige vključujejo vsi seznama, razen izbor iz let 1991–1997. Posamezni priporočilni oz. tematski seznama (iz let od 1998 do 2002) prinašajo tudi statistični pregled mladinskih knjig, ki so izšle v obravnavanem letu, in primerjavo s preteklimi leti.

V teh seznamih – dokler so priporočilni – so knjige razvrščene po stopnjah, ki so uveljavljene pri Bralni znački: I. (1.–2. razred), II. (3.–4. razred), III. (5.–6. razred) in IV. (7.–8. razred). Dodane so tudi oznake za starostne stopnje: C – do 9. leta starosti, P – od 10. leta dalje in M – od 13. leta dalje. V tematskih seznamih pa so knjige razvrščene po izstopajočih temah, tematskih sklopih glede na bralne ineterese, literarnih zvrsteh in vrstah.

Glede na razvrstitev knjig so seznamom dodana tudi kazala. Seznam izbranih knjig od leta 1948 do 1990 in Priporočilni seznam mladinskih knjig, izbor iz let 1991 – 1997, imata le imensko in naslovno kazalo, priporočilna seznama iz naslednjih dveh let pa imata poleg teh dveh kazal še kazalo gesel in literarnih zvrsti.³ V prvem tematskem seznamu z izborom mladinskih knjig iz leta 2000 so imensko kazalo, naslovno, postavitveno, stopenjsko in predmetno kazalo. Poleg tega se pojavijo ikone za označitev posameznih zvrsti. V naslednjih dveh tematskih seznamih (z izborom knjig iz let 2001 in 2002) se ta aparat še dopolni. Z bibliografskimi kazali so prikazani: avtorji besedil, naslovi, prevajalci, ilustratorji, slovenski avtorji besedil in ilustracij, jezik izvirnika, založbe, zbirke. Orodna kazala pa so: postavitveno, stopenjsko in predmetno kazalo.

³ Gesla za mladinsko književnost sta po predlogu obstoječega geslovnika Knjižnice Otona Župančiča v Ljubljani skupaj posodobili in uredili enoti Knjižnice Otona Župančiča: Pionirska knjižnica in Oddelek nabave in obdelave gradiva. Gesla je pregledala in z dopolnitvami sprejela Komisija za vsebinsko obdelavo (pri NUK) junija 1998. leta. Geslovnk je bil objavljen v Prilogi Knjižničarskih novic 8 (1998, 8–9).

Od leta 1998 dalje imajo sezname dodane tudi predstavitve nagrajenih slovenskih mladinskih knjig z nagradami, kot so Moja najljubša knjiga, večernica, Levstikove nagrade, IBBY častna lista idr.

2.3 Pregled priporočilnih seznamov knjig glede na izbor knjig

Zanima nas torej, po kakšnih kriterijih so bile izbrane knjige. V kakšni meri je bilo prisotno vrednotenje mladinskih književnih del?

V uvodu k Seznamu izbranih knjig od leta 1948 do 1990 za branje v prostem času Saša Vegri piše: Izbor je nastajal v Pionirski knjižnici v Ljubljani po knjigah, ki so v »živem« fondu. Izbirala sem med knjigami iz zbirk, namenjenih otrokom in mladini, nekatere knjige pa so tudi iz drugih knjižnih zbirk. ... **Vsebinsko in jezikovno so upoštewane najrazličnejše knjige, ne le najkakovostnejše. Iz izkušenj pri delu z otroki ob izposoji knjig ugotavljamo, da je velikokrat za branje nezagretemu otroku bolje priporočiti manj zahtevno knjigo, da le z vsebino pritegne njegovo pozornost ... Za nas je pomembno le to, da se otroci na knjige navadijo oz. da vzbudimo njihovo radovednost in zanimanje za knjigo in to negujemo.** ... Upoštevala sem tudi otrokove potrebe po humornosti, zato sem uvrstila veliko knjig s tako vsebino, četudi nimajo ne vem kako velike literarne vrednosti. Enako je s knjigami pustolovske ali detektivske vsebine. Veliko današnjih otrok že zelo zgodaj zanimajo knjige s temo znanstvene fantastike; tako je v seznamu več knjig s to tematiko, čeprav bi po merilih kakovostnega mladinskega leposlovja ne prenesle strogih meril ... Glede poučnih knjig so upoštevani podobni kriteriji; knjiga mora biti za otroka zanimiva, dati pa mu mora tudi določeno informacijo. Pri ljudskem slovstvu smo pravljice, ki prinašajo našemu otroku drugačen svet sporočilnosti, grajen na drugih arhetipskih oblikah, postavili v višjo stopnjo, saj so ti izbori z obsežno spremno besedo velikokrat pravo odkritje za nas odrasle. V seznam so vključena tudi vsa besedila, v katerih pisatelji obravnavajo medvojni čas in čas našega narodnoosvobodilnega boja, ki so napisana dobro ter današnjega in bodočega bralca seznanjajo z dogajanjem, o katerem nima izkušenj, in so pač, kot vsaka zgodba, za otroka le dogajanja v nenavadnih okoliščinah s takim ali drugačnim razpletom. (Seznam, 1991).

Na teh strokovnih odločitvah so temeljili vsi naši naslednji priporočilni sezname. V uvodu k Priporočilnemu seznamu mladinskih knjig, izboru iz let 1991–1997 najdemo: Želimo, da bi bil pričujoči seznam z več kot 600 naslovi **po našem mnenju najboljših in najzanimivejših leposlovnih mladinskih knjig** iz zadnjih sedmih let v pomoč vsem, ki so vključeni v Bralno značko in vsem, ki radi berejo. (Priporočilni, 1998). V uvodu k Priporočilnemu seznamu mladinskih knjig iz leta 1998 pa prvič zasledimo, da zaradi povečane produkcije mladinskih knjig te sezname uporabljajo poleg mentorjev Bralne značke **tudi mladinski knjižničarji iz splošnih in šolskih knjižnic.** (Priporočilni, 1999). V uvodu k Priporočilnem seznamu mladinskih knjig iz leta 1999 se nahaja pojasnilo, da seznam **prvič prinaša izbor izmed vseh knjig za mladino do 15. leta starosti:** vključuje torej tudi knjige za otroke v predšolskem obdobju in knjige za otroke v osnovni šoli. Knjige C-starostne stopnje (do 9. leta), ki so namenjene otrokom v predšolskem obdobju, so obenem skoraj vse primerne za začetno branje otrokom v 1. in 2. razredu osnovne šole. Prav tako so knjige C-stopnje, ki jih učenci 1.

in 2. razreda samostojno berejo, primerne za otroke v predšolskem obdobju, če jim jih berejo starši in drugi vzgojitelji ali jih uporabljajo pri projektne delu. (Priporočilni, 2000).

Nekatere bistvene spremembe se zgodijo pri seznamu Med tabuji in fantastiko, izbor mladinskih knjig iz leta 2000, o katerih v uvodu piše mag. Darja Lavrenčič Vrabec: Tematski seznam je oblikovan glede na tri zastavljene kriterije: (1) opredeliti tematske, »žanrske«, literarno vrstne in zvrstne sklope, ki so v lanskeoletni produkciji mladinskih knjig najbolj izstopajoči in za lanko produkcijo tudi najbolj značilni, saj potrebo po takšni opredelitevi narekujejo predvsem bralni interesi in zahteve naših barlcev; (2) opredeliti namembnost posameznih sklopov in literarnih del glede na bralčevo starost in s tem na njegovo bralno usposobljenost, prav tako pa glede na njegovo motiviranost oz. nemotiviranost za branje; (3) opozoriti na določene oblikovne ali vsebinske značilnosti posameznih tem, sklopov ali literarnih del ... **Sodobna mladinska književnost tudi z lanskeoletno produkcijo razkriva bogat spekter raznolikih vrst, besedilnih vzorcev, tem in žanrov ...** Za idejno izhodišče nam je služila razstava Pionirske knjižnice z naslovom Med tabuji in fantazijo, ki je predstavila osnovne obrise knjižne produkcije v letu 2000 in njene najznačilnejše teme. Takšno odločitev so nam narekovala potrebe in bralni interesi naših mladih bralcev, njihovih staršev, vzgojiteljev, učiteljev in mentorjev bralnih značk, skratka vseh, ki jim je tematski seznam namenjen. K oblikovanju takšnega koncepta so nas vzpodbudila tudi najnovejša dogajanja predvsem tujih strokovnjakov s področja mladinske književnosti, literarnih teoretikov in didaktikov, ki opozarjajo na to, da je postavljanje togih ločnic med starostnimi stopnjami v območju mladinske književnosti, kar je običajna vsakodnevna praksa knjižničarjev, učiteljev, založnikov in literarnih kritikov, močno vprašljivo. Meje med različnimi starostnimi stopnjami se po njihovih raziskavah čedalje bolj stapljajo in se včasih komaj še dajo jasno določiti. Tudi meje med mladinsko in odraslo književnostjo postajajo v zadnjih desetletjih čedalje bolj propustne ... Kot knjižničarji želimo še posebej opozoriti, da je v preteklem letu izstopala tudi tema o knjigah, branju in pripovedovanju. (Med tabuji, 2001).

V uvodu k naslednjemu tematskemu seznamu Ida Mlakar poudari, da smo mladinske knjige iz preteklega leta umestili v zastavljene tematske skupine po že predstavljenih, v glavnem uporabnih kriterijih. Oznako izbor ohranjamo, ker seznam ne zajema prav vseh poučnih knjig za mladino, vseh mladinskih literarnih del, ki so izšla v samozaložbah, in vseh knjig igrač, ki so sicer na tržišču ... **Seznam želi z različnih zornih kotov predstaviti značilnosti mladinske knjižne produkcije.** Pomoč pri zasnovi koncepta, strokovne pripombe in recenzijo (ki ni objavljena, op. av.) je prispevala dr. Marjana Kobe ... Seznam je razdeljen v tri večje vsebinske skupine. V prvem skušamo predstaviti izstopajoče oz. opaznejše literarne smernice. Tokrat smo se odločili izpostaviti popularne knjižne zbirke za mladino in knjižne zbirke za začetno branje. V drugi skupini predstavljamo najpogostejše tematske sklope (žanre) glede na bralne ineterese. Sledi skupina, ki predstavlja mladinska literarna dela glede na literarne zvrsti in vrste ... Nekoliko nenavaden naslov »lov na klone in superjunake« skuša literarizirati naš razmislek o problematiki, ki ni nova, ampak iz leta v leto opaznejša in naraščajoča, namreč pojav številnih popularnih knjižnih zbirk za otroke in mladino. Ob njih želimo ponuditi nekatere iztočnice za strokovna razmišljanja. (Sledi prispevek mag. Darje Lavrenčič Vrabec z naslovom Trivialna mladinska književnost). (Lov, 2002).

V uvodu k tematskemu seznamu mladinskih knjig iz leta 2002 pa Ida Mlakar zapiše: Ko smo literarna dela za otroke in mladino »popredalčkali« po izstopajočih temah, zvrsteh in žanrih, sta se oblikovali dve skupini, ki smo jih postavili na sam začetek seznama. Z njuno predstavitvijo smo želeli ujeti rdečo nit strokovnega pogovora o mejah med mladinsko in odraslo literaturo, ki ga je 8. 1. 2002 odprlo strokovno srečanje mladinskih knjižničarjev z naslovom Med mladinsko in odraslo literaturo.

Na sceno v pričujočem seznamu tako **postavljamo mladinska literarna dela, ki odpirajo vprašanje mej in prehodov med mladinsko in odraslo literaturo in s katerimi ima stroka, ko jih skuša opredeliti z določeno starostno stopnjo, največ težav.** Ob tem delimo mnenja urednika Vasje Cerarja, da »je (kar) nekaj otroških knjig, ki bi jih moral prebrati vsak odrasel človek.« (Kozmični, 2003). (Sledi prispevek Vasja Cerarja: Naj berejo tudi odrasli!)

2.4 Povzetek ugotovitev

Pregled predgovorov k seznamom nam pokaže, da se knjižničarji Pionirske knjižnice pri vrednotenju sklicujemo na »ugotovitve različnih strok, ki se ukvarjajo z mladinsko književnostjo, vzgojo in izobraževanjem otrok in z branjem«, in da pri tem združujemo praktične izkušnje izposoje in teoretsko znanje Centra za mladinsko književnost in knjižničarstvo, vendar nič od tega ne definiramo. Opozarjamo na kakovostna literarna dela, ki so primerna otrokom do 15. leta starosti. Da bi pritegnili k branju manj navdušene bralce, vključujemo tudi manj kakovostna dela, ki so blizu njihovim bralnim interesom. Vključujemo tudi določene poučne knjige. Upoštevamo namreč potrebe in bralne interese naših mladih bralcev. Skupina, ki je sodelovala pri pripravi teh seznamov, je prepričana, da mladinski knjižničarji poznamo knjige in znamo svetovati mladim bralcem. Ugotavljamo, da se po strokovnih merilih, ki jih pri tem upoštevmo, vsako leto v priporočilni seznam uvrsti približno tretjina leposlovnih knjig, ki so izšle v obravnavanem letu.

Tematski seznam knjig za otroke in mladino iz let 2000, 2001 in 2002 pa so delo celotne ekipe Pionirske knjižnice. Oblikovani so glede na tri zastavljene kriterije, s katerimi so predstavljene značilnosti produkcije mladinskih knjig po temah, zvrsteh in žanrih. Pri izdelavi prvega tematskega seznama (Med tabuji, 2001) smo se zavestno odpovedali določilu priporočilni, čeprav smo se zavedali, da se priporočanju in vrednotenju z uvrščanjem in anotiranjem nismo mogli povsem izogniti. V drugem (Lov na klone, 2002) je ponovno poudarjeno, da uredniški odbor zagovarja nevtralnost in vrednostno neobremenjeno predstavitev glavnih literarnih del za mladino, ki se je na knjižnem trgu pojavila v preteklem letu. V tretjem tematskem seznamu (Kozmični, 2003) pa je zanimivo opozorilo, da so anotacije k predstavljenim knjigam zelo raznolike, ker smo takšni tudi knjižničarji Pionirske knjižnice, ki kot ljudje in knjižničarji z različnih zornih kotov gledamo na literaturo, s katero se srečujemo. Take nas poznajo in take nas srečujejo tudi naši bralci. ... Ti se obračajo na nas in zaupajo v našo knjižničarsko presojo tudi, ko želijo, da iz celotne knjižne produkcije odberemo tista literarna dela, ki so vredna posebne pozornosti. V seznamu tako dodajamo tudi izbor priporočenih knjig, ki so posebej označene z ikono »ne prezrite«.

Tematski sezname se torej ne želijo ukvarjati z vrednotenjem književnih del, pač pa želijo s svojo organiziranostjo zastaviti nekaj vprašanj tudi lastni stroki. Dotaknejo se problema nove postavitve, predvsem leposlovja za mladino, problema razmejitve med mladinsko in odraslo literaturo, problema razmejitve med poučno in leposlovno literaturo za najmlajše ter problema definiranja knjižničarske skupine gradiva z imenom slikanica, knjiga igrača ipd.

Priporočilni oz. tematski sezname mladinskih knjig, ki jih je pripravila Pionirska knjižnica v Ljubljani v letih od 1948 do 2002 so edini v Sloveniji. Nobena druga ustanova ne zmore tako kontinuiranega, celovitega in javnosti dostopnega pregleda. Narejeni so na podlagi celoletne produkcije mladinskih knjig, ki jo ob koncu vsakega leta pregledamo in ovrednotimo. V zadnjih desetih letih so sezname podprti tudi s statističnim pregledom.

Sezname z bibliografskimi zapisi prinašajo preglede različnih podatkov: o avtorjih del, ilustratorjih, prevajalcih, založbah, (knjižnih) zbirkah. Zaradi knjižničnih informacij prinašajo pregled po starostnih stopnjah bralcev, ki so jim knjige namenjene, po bralnih težavnostnih stopnjah in celo namembnosti. Ker so zapisi opremljeni z gesli, omogočajo pregled po temah, zvrsteh in žanrih. Izpostavljeni so trendi v mladinskih knjigah, občasno so posebej izpostavljene nekatere skupine knjig (npr. knjige o branju).

Sezname knjig in anotirane predstavitve knjig so torej zanimivi za različne uporabnike s področja mladinske književnosti in branja, uporabni npr. tudi za ustvarjalce mladinskih knjig in založnike (ne le za bralce in njihove vzgojitelje in mentorje, kar sicer sodelavci seznamov ves čas poudarjamo).

Izbor knjig, ki so uvrščene v seznane, vsekakor temelji na vrednotenju v nekaterih letih eksplicitno, v nekaterih pa implicitno (sicer knjige ne bi bile uvrščene v seznam). Pri tem se sklicujemo na kriterije različnih strok, ki se ukvarjajo z mladinsko književnostjo in branjem, predvsem pa na znanje in izkušnje (mladinskega) knjižničarstva, ki poleg bralnega gradiva vedno upošteva tudi bralce. Poleg tega upoštevamo potrebe mentorjev bralnih značk, staršev, vzgojiteljev in učiteljev, skratka vseh, ki so jim sezname namenjeni. Branje mladih bralcev pa ne obsega le mladinske književnosti, ampak tudi branje neumetnostnih besedil oz. poučnih knjig. Zato sezname vsebujejo poleg književnih del tudi nekatera neumetnostna besedila.

Sezname so – razen nekaterih iz prvih let – anotirani. Mnoge anotacije poleg predstavitve vsebine literarnih del vsebujejo kritiške drobce.

Iz vsega povedanega lahko sklenemo, da so sezname Pionirske knjižnice, predstavljeni in pregledni izbori mladinskih knjig iz posameznih let, torej že sami po sebi kritični pregledi mladinske književnosti v Sloveniji. V primerjavi z nekaterimi redkimi kritičnimi zapisi mladinske književnosti, ki jih v Sloveniji zmoremo, je njihova vrednost prav v celovitem pregledu. Z vsemi informacijami, ki jih vsebujejo, so pomemben strokovni prispevek k slovenski kritiki mladinske književnosti.

3 Prost izbor knjig za branje za bralno značko

Ob razmeroma velikem številu mladinskih knjig, na katere sem opozorila v uvodu, je torej upati, da je to vendarle ponudba, ki naj bi *dopuščala mladim bralcem, da berejo čim več čim bolj raznolikih knjig*. To je tudi načelo bralne

značke, ki ga je zapisal tudi dr. Igor Saksida v zborniku ob 40-letnici Bralne značke Slovenije. (Bralna, 2000).

Ob nastanku prve Prežihove (leta 1960) in drugih bralnih značk, ki so natajale po Sloveniji v sedemdesetih letih, so bralci brali za bralno značko knjige s točno določenih seznamov. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja pa se je sprostila izbira knjig, s katerimi so otroci lahko sodelovali pri bralni znački, in ob tem – kot že rečeno – pojavila potreba po priporočilnih seznamih, ki jih je začela izdelovati Pionirska knjižnica v Ljubljani. Na podlagi teh so mentorji sestavljali širše sezname knjig za bralno značko. Knjige za branje so bralci izbirali s tega seznama, sčasoma so ponekod smeli vsaj eno knjigo prebrati povsem po svoji izbiri. Zdaj pa že deset in več let velja, **naj mladi bralci za bralno značko berejo katere koli knjige, mentorjem pa so v pomoč pri svetovanju priporočilni seznam mladinskih knjig Pionirske knjižnice.**

Toda tudi zaradi priporočilnega seznama nam je bilo že očitano, da mladim kratimo pravico, da berejo, kar hočejo. V uvodu k Priporočilnemu seznamu mladinskih knjig, izboru iz let 1991–1997, smo zapisali, da vendar v naslovu pojasnjujemo, da je seznam priporočilen, ne pa obvezen. Toda mladinski knjižničarji smo prepričani, da poznamo knjige in znamo svetovati mladim bralcem. Menimo, da je motiviranje mladih za branje kakovostnih literarnih del tudi v času sodobnih knjižnično-informacijskih centrov ena temeljnih nalog mladinskega knjižničarstva. (Priporočilni, 1998). Prav tako tudi pri bralni znački poudarjamo pomen branja kakovostne mladinske književnosti za vsestranski razvoj mladega bralca in hkrati možnost prostega izbora knjig za branje. Ključno vlogo pri izboru pa imajo mentorji.

Ob vseh ugotovitvah simpozija o kritiki mladinske književnosti pri nas se postavlja še vprašanje, kako bi bilo sploh mogoče, da bi bili naši mentorji, učitelji in knjižničarji, usposobljeni za vrednotenje literature?

»Zadnjih trideset smo vsi prevzeti s tako imenovanim post modernizmom, z nekim čudnim iskanjem nečesa novega. Hvala bogu, da je tega vse manj, toda posledice so očitne. Ena najbolj grobih oblik se kaže v prepričanju, ki so nam ga hoteli vsiliti bolj fanatični kot izvirni privrženci, da vprašanja vrednotenja nimajo v literaturi nikakršnega pomena. Hočejo nas namreč prepričati, da literatura ne obstaja, da so samo teksti, ki imajo nek nevtralen status, dokler jih bralec ne vzame v roke. Ta napačna logika pa seveda vsebuje neko polresnico, s katero se je naselila na fakulteto in v učilnice, kjer se vzgoja študira in prakticira. Učitelji in knjižničarji so bili tako zmotno prepričani, da delajo napak, kadar se na osnovi vrednostne sodbe odločajo, kaj naj bi otroci brali in kaj ne. Kdor si je kaj takšnega drznil, je bil takoj z grozo označen za arogantnega, elitističnega, malomeščanskega zaščitnika.« (Chambers, 1996).

Pri Bralni znački izvajamo triletno raziskavo *Razvoj bralnih zmožnosti z Bralno značko*,⁴ s katero ugotavljamo, kakšen je odnos učencev do branja, kaj radi

⁴ Raziskava je triletna. V maju 2002 smo izvedli prvi (mnenjski) del raziskave: na 75 OŠ smo anketirali 943 učencev 3. razreda in 842 učencev 7. razreda ter 163 učiteljev. V drugem (eksperimentalnem) delu raziskave je sodelovalo 19 OŠ oz. osem oddelkov 3. razreda in enajst oddelkov 7. razreda. V šolskem letu 2003/2004 smo izvedli še evalvacijski del raziskave; v času priprave referata so zbrani podatki še v obdelavi. Končno poročilo celotne raziskave bomo pripravili do konca leta 2004.

berejo, koliko berejo za bralno značko in kaj jim je pri branju za bralno značko všeč. Njihove učitelje smo spraševali predvsem o njihovem mnenju o odnosu učencev do branja in bralne značke.

Za namen tega referata je zanimivo pogledati, kaj se na šolah dejansko dogaja v zvezi s prostim izborom knjig za bralno značko. V mnenjskem delu raziskave smo dobili odgovore, ki kažejo na raznoliko prakso, zato naj jih nekaj navedemo, čeprav končno poročilo o raziskavi pričakujemo šele konec tega leta (Jamnik in Perko, 2003): 93 % učencev 3. razreda in 88,8 % učencev 7. razreda si sami izbirajo knjige za branje v prostem času. Te izjave najbrž hkrati pomenijo tudi, da jim je to všeč.

Na vprašanje, zakaj ne berejo za bralno značko, so namreč pogosto navajali razlog, da morajo prebrati točno določene knjige; učenci 3. razreda so ga navedli na tretjem mestu, učenci 7. razreda pa celo na prvem. Prav tako je pri vprašanju, zakaj berejo za bralno značko, pri učencih 7. razreda najpomembnejši razlog prav to, da si knjige za branje lahko izberejo sami. Sicer pa je užitek pri branju glavni razlog tako pri učencih 3. kot pri učencih 7. razreda.

Tudi prevladujoče mnenje učiteljev je, da se učenci vključujejo v bralno značko zato, ker uživajo v branju, ker učitelju radi pripovedujejo o prebranih knjigah in ker si knjige za branje lahko izbirajo sami. Menijo, da delno drži, da učencem niso všeč knjige s seznama za bralno značko, in na vprašanje, kaj bi spremenili pri bralni znački, so učitelji najpogosteje odgovorili, da bi uvedli prost izbor knjig za branje.

Približno štiri petine mentorjev dovoljuje učencem, da berejo knjige po lastnem izboru ali pa, da jih izbirajo iz širšega seznama knjig za bralno značko. Prva možnost je zelo všeč trem petinam učencev, druga pa slabi polovici učencev (možnih je bilo več odgovorov). **Zdi se, da so mnogim mladim bralcem vendarle dobrodošli ustrezno sestavljeni sezname knjig in spretno svetovanje mentorjev.**

Učencem 3. razreda najpogosteje priporočajo knjige za branje prav mentorji bralne značke, nato starši in sorodniki, učitelji in knjižničarji v šolski knjižnici, zatem sošolci in prijatelji ter nazadnje knjižničarji v drugih knjižnicah. Učencem 7. razreda pa knjige priporočajo sošolci in prijatelji, knjižničarji v šolski knjižnici, učitelji in starši, potem šele mentorji bralne značke.

Vprašali smo tudi, koliko učitelji pri pouku priporočanje branje knjig in pouk povezujejo z uporabo knjižnice. Razredni učitelji pri pouku slovenščine veliko več priporočajo branje knjig in mnogo bolj pouk povezujejo s knjižnico kot pa predmetni učitelji. Delno to najbrž izhaja iz tega, ker je pouk slovenščine v 3. razredu mnogo bolj celosten (književna vzgoja in pouk branja, kar se med drugim kaže tudi v večjem deležu izjav razrednih učiteljev, da pri pouku slovenščine učencem priporočajo v branje poučne knjige), medtem ko je pouk slovenščine v 7. razredu predvsem pouk književnosti. Toda zastavlja se vprašanje, učenci v 7. razredu tudi v resnici potrebujejo manj priporočil za branje knjig in obisk knjižnice?

Koliko učitelji učencem priporočajo knjige za branje in jih navajajo na obisk in uporabo knjižnice, ni odvisno le od zahtev Učnega načrta, ampak prav gotovo tudi od tega, koliko in kaj učitelji sami berejo. Mentorji bralne značke so tako razredni učitelji kot predmetni učitelji slovenščine in šolski knjižničarji. Ugotovili smo, da razredni učitelji najpogosteje berejo besedila iz berila in knjige za domače branje. (S prejšnjim vprašanjem pa smo ugotovili, da prinašajo k pouku več

knjig iz knjižnice in se pri delu bolj povezujejo s šolsko knjižničarko.) Predmetni učitelji najpogosteje berejo leposlovne knjige za odrasle in najredkeje knjige za domače branje. Knjižničarji najpogosteje berejo strokovne knjige in strokovno periodiko ter mladinske knjige. (Tako lahko sklepamo, da so najboljši motivatorji za branje, ker poznajo največ mladinskih knjig in postopkov/oblik/novejših pristopov za spodbujanje branja.).

Poglejmo, koliko razredni in predmetni učitelji ter šolski knjižničarji berejo mladinsko književnost.

Preglednica 3: Pogostost branja mladinskih knjig.

	vsak dan	enkrat do dvakrat na teden	enkrat do dvakrat na mesec	redko	nikoli
razredni učitelj	6	11	31	15	2
predmetni učitelj	1	10	31	5	
knjižničar	16	18	10	2	

Mladinske knjige najpogosteje berejo knjižničarji, najredkeje predmetni učitelji.

Naj sklenem: V naši raziskavi se je ponovno potrdilo, da je užitek do branja (notranja motivacija!) ključen pri tem, ali nekdo bere ali ne. Potrdilo se je tudi, da je prost izbor knjig odločilen, da učenci berejo v prostem času in je torej najpomembnejši pogoj za uspešnost branja za bralno značko. Le z izborom knjig po željah in zanimanjih mladih bralcev se bo torej razvijal in potrjeval užitek v branju.

V eksperimentalnem delu raziskave smo ugotovili, da imajo učenci obeh starostnih skupin raje branje za bralno značko, če izmenjujejo mnenja o prebranih knjigah v t. i. debatnih klubih. Učencem 3. oz. 4. razreda je bila bralna značka bolj všeč tudi v skupini, kjer so brali z motivacijskim gradivom bralne značke; učencem

7. oz. 8. razreda pa v skupini, kjer so povabili na obisk ustvarjalca mladinske književnosti ali pa so si mnenja o prebranih knjigah izmenjevali v knjižni klepetalnici na domači strani Bralne značke.

Ker užitek v branju odločilno vpliva na to, ali bo postal učenec bralec za vse življenje, je vloga bralne značke in njen izziv predvsem v usposobljenosti mentorjev za kvalitetno delo z mladimi bralci.

Literatura

Bralna značka v tretjem tisočletju. (2000). Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Uredil Igor Saksida. Ljubljana: Rokus.

Chambers, A. (1996). *Ustvarjanje bralcev.* V: Otroci in knjiga, št. 42.

Jamnik, T. in Perko, M. (2003). *Razvoj bralnih zmožnosti z Bralno značko.* Prvo poročilo. V: Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 8. September 2003. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kozmični poljubi vzporednih svetov. (2003). Izbor mladinskih knjig iz leta 2002 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica.

Lov na klone in superjunake: na sledi popularnim knjižnim zbirkam za mladino. (2002). Izbor mladinskih knjig iz leta 2001 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica.

Med tabuji in fantastiko. (2001) Izbor mladinskih knjig iz leta 2000 po temah, zvrsteh in žanrih. (Ured. Ida Mlakar). Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica.

Priporočilni seznam mladinskih knjig, izbor iz let 1991–1997. (1998). Zbrale in uredile Tilka Jamnik ... et al. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Priporočilni seznam mladinskih knjig iz leta 1998. (1999). Pripravile Tilka Jamnik ... et al. Tržič: Učila.

Priporočilni seznam mladinskih knjig iz leta 1999. (2000). Interna publikacija. Ljubljana: Knjižnica Otona Župančiča, enota Pionirska knjižnica.

Seznam izbranih knjig od leta 1948 do 1990 za branje v prostem času. (1991). Izbor in spremna beseda Saša Vegri. V: Šolska knjižnica, št. 2.

Summary

RECOMMENDED LISTS OF CHILDREN'S LITERATURE AND A FREE CHOICE OF BOOKS FOR A READING BADGE

The reading promotion campaign Reading Badge encourages reading of books chosen by students themselves in order to be read in their spare time. Reading Badge also helps students' mentors by publishing lists of recommended children's books. The selection of titles has been traditionally made by Pionirska knjižnica Otona Župančiča, the Children's library in Ljubljana, entrusted with the task for several decades. This paper gives a statistical survey of Slovenian production of children's books in the last 10 years which shows that the number of new books has been increasing. By including also the list of recommended books, the paper suggests that the selection could represent a framework for a critical study of children's literature. Moreover, the paper brings some data related to the study *Development of reading competence with Reading Badge*, a three-year project covered by the research programme *Competitiveness of Slovenia 2001–2006*.

The author is a librarian, taking an active part in the establishment of lists of recommended children's books of Pionirska knjižnica; she is also involved with the Reading Badge movement as well as with the research on the development of reading competence with Reading Badge.

Translated by Darja Mazi - Leskovar

RAZPRAVE

Jakob J. Kenda
Ljubljana

WILLIAM NICHOLSON IN FILOZOFSKA FANTAZIJA*

William Nicholson (1948) v svojih avtobiografskih zapisih in javnih nastopih zatrjuje, da si je želel postati romanopisec že med študijem na cambriškem kolidžu Christ. A ta želja se mu je izpolnila šele v zrelih letih, saj ga je poklicna pot najprej pripeljala na BBC, kjer je snemal televizijske dokumentarne filme. K pisanju ga je nazadnje privedlo prav službovanje, kajti v osemdesetih se je podpisal pod vrsto scenarijev za televizijske drame, pri čemer je že z drugo izmed njih, *Deželo senc* (1985), pritegnil pozornost domače javnosti, mednarodni sloves pa mu je prinesla istoimenska filmska predelava (1993), v kateri sta glavni vlogi odigrala izvrstna Anthony Hopkins in Debra Winger.

Poleg omenjenega scenarija je v devetdesetih napisal tudi več znanih uspešnic – *Sarafina* (1992), *Nell* (1994), *Prvi vitez* (1995) – in kot soavtor besedilne predloge sodeloval pri Scottovem *Gladiatorju* (2000). A uspehi, ki jih je dosegel s svojo popularno scenaristiko, so vendarle zastranitev v Nicholsonovi karieri, saj so bistvene premise in kvalitete njegovega pisanja za vizualne medije daleč boljše izražene v *Deželi senc*. S stališča njegovega trenutnega avtorskega položaja pa se zdi popularnejša scenaristika še bolj izrazit intermezzo. Z letom 2000 so se mu namreč izpolnile njegove mladostne sanje in s prvim delom trilogije *Vetrna piščal*, se je že takoj po izidu uveljavil kot eden pomembnejših sodobnih avtorjev fantazijske literature. Do tega je nedvomno prišlo, ker je, tako kot v *Deželi senc*, tudi v *Ognjenem vetru* (2000–02) našel pravo snov za svoje nazore.

Avtor pričujoče trilogije je izrazit privrženec Platonove predstave o svetu, ki v stvarnosti vidi zgolj odsev, *senco* višje resničnosti. To mu je že v pisanju *Dežele senc* dalo idejno izhodišče, kakršno umanjka v naštetih uspešnicah in se v njegovem najboljšem scenariju nadalje izvrstno pokriva s snovjo filmske zgodbe. Ta seveda govori o znanem angleškem pisatelju C. S. Lewisu, še enem izmed Platonovih navdušencev in predhodniku žanra fantazije, pri katerem si je Nicholson tudi sposodil naslov za film; zadnje poglavje Lewisove predfantazijske septalogije *Zgodbe iz Narnije* (1950–56) je *Slovo od dežele senc*. A bolj bistveno je, da takšna filozofska osnova daje avtorju *Ognjenega vetra* temelje, s katerih

* Besedilo je spremna beseda k zadnjemu delu trilogije Ognjeni veter (*Ognjena pesem*), ki bo še letos izšla pri založbi Mladinska knjiga.

šele zares lahko uveljavi svoj pisateljski dar: kot bomo videli, njegovim boljšim delom prav te premise dajejo idejno težo in z dodatkom sodobnejših etik postanejo življenjske, čeprav je to navidez v nasprotju z duhamorno onstranskim Platonovim spiritualističnim dualizmom. Obenem bomo tudi pokazali, kako Nicholson ravno iz idejno-etičnih izhodišč črpa vzgon za estetsko plat svoje fantazije, z vsem skupaj pa se uvršča med pomembne uveljavitelje tiste smeri žanra, ki jo je začela Ursula Kroeber Le Guin.

Kot vemo, je Platon na podlagi razmišljanja o lastnostih pojavov prišel do zaključka, da imajo vrsto slučajnih atributov, torej takšnih, namesto katerih bi lahko imeli tudi drugačne, vendar bi vseeno obstajali in pripadali določeni vrsti – miza ima lahko tri ali štiri noge, a je kljub temu miza. Iz tega je starogrški mislec prišel do sklepa, da mora obstajati tudi ideja vsakega pojava, v kateri so združene zgolj bistvene lastnosti. Takšne ideje naj bi nadalje bivale v posebni duhovni resničnosti, dosegljivi razumu, ki je po mnenju starogrškega misleca nadrejena stvarnemu svetu, dosegljivemu čutom. Stvarni pojavi so namreč po Platonu za razliko od njihovih idejnih predstav spremenljivi in minljivi ter so odvisni od duhovnega sveta, katerega slab posnetek so, dasiravno imajo lastno bit.

Da se Nicholsonov fantazijski svet ravna prav po zakonih Platonovega spiritualističnega dualizma, se razkrije postopoma in nesporno se v to lahko prepričamo komaj v zadnjih poglavjih tretje knjige. Tako še le med Strelčevim šolanjem pred koncem trilogije izavimo, da je celotna stvarnost njegovega sveta dejansko dežela senc v Platonovem smislu, saj resda obstaja, a je obenem zgolj odsev višje resničnosti – vse tostransko, tudi miza, ki naj bi jo dvojček zajel z žlico, ima svojo *pesem*. Ta seveda ni nič drugega kakor abstrakten izraz njenih bistvenih lastnosti, torej ideje stvarnega pojava v Platonovem smislu, kot taka pa *pesem* po Nicholsonu tudi omogoča magično manipulacijo s stvarnim predmetom, na katerega se nanaša, in mu je torej nadrejena v najbolj dobesednem pomenu.

Ob tovrstnih prizorih se nadalje še le dokončno izkaže, na kaj meri mnogokaj, kar smo si prebrali prej, in od kod tisti skrivnostni podton pisanja, ki nas spremlja že od predpoglavja prve knjige. Opis cikličnega razkrajanja in z očiščenjem ponovno rojenega sveta, na primer, o katerem govori v drugem delu *Izgubljena Zaveza*, se v luči konca trilogije pokaže kot dokaz za spremenljivost ter minljivost stvarnosti, celo za njeno pokvarljivost, seveda pa jo lahko očisti le ognjena *pesem*, ki je kakor božja pest sveta idej.

Z nadaljevanjem takšne primerjave bi vsekakor našli še vrsto močnih Nicholsonovih navezav na Platonovo ontologijo, a že nagel pregled pokaže bistveno: da avtor trilogije iz nje izhaja v osnovnih premisah, obenem pa jih pripelje do skrajnih predstav, kakršne so značilne za fantazijo.

Toda Nicholson se s starogrškim filozofom pokriva še v drugih vidikih, saj je ena izmed pisateljevih najbolj očitnih ideoloških ambicij izražena v tem, da se njegova fantazijska trilogija močno preplete z utopijo. Ta, kot smo utemeljili že drugje, je tako kot fantazija eden izmed žanrov fantastike in zato ni čudno, da med njima v načelu ni težko stkati povezav. Toda čeprav se številna kvalitetna dela fantazijske književnosti spogledujejo z utopijo, prave tovrstne povezave pred Nicholsonom ni bilo. Eno je mimobežno navreči kakšno sociološko misel, nekaj povsem drugega pa je literarna razprava o družbi, napisana na podlagi pisateljsko-tehničnih pravil fantazije, s čimer je Nicholson v žanr vpeljal pomembno novost.

Ognjeni veter je pravzaprav popotovanje po najrazličnejših družbenih ureditvah, od stare áramantske prek tiste, ki je lastna blatovcem, in Mojstrove, pa vse do one v Barrinem najlu, da naštejemo le nekatere. Določene, tako zadnja izmed naštetih, so pri tem shrpljive, druge, na primer družba blatovcev, so simpatične, toda vse so avtorju vendarle problematične, razen tiste zadnje, o kateri govori epilog. A kakor koli, z utopijo se je iz stališč filozofije med prvimi ukvarjal ravno Platon in njegovo razmišljanje v tej smeri je pustilo izjemno močan pečat celotni zahodni civilizaciji.

Na kratko povedano je v svojem nauku o idealni državi razdelil prebivalstvo v tri sloje: najvišjega naj bi predstavljali filozofi, ki naj bi vladali z umom, ne bi imeli zasebne lastnine in njihov edini smisel življenja bi bilo spoznavanje idej. Je torej med njimi in Nicholsonovimi Pevci sploh kakšna razlika? Mar vzorniki dvojčkov ne vladajo, kot Strelec spozna na otoku Sirene, ko ga prešine, kako so vse skupaj lepo napeljali? To nadalje seveda počno z umom, saj nimajo nikakršne lastnine ter jim je posvetna stvarnost nasploh povsem tuja, obenem pa se vse življenje pravzaprav samo učijo peti (spoznavajo ideje). In čisto na koncu, ko so položene vse Nicholsonove karte: kdo drug naj vlada svetu, kot prav dvojček, ki je izšolan Pevec? A povezava s Platonovo utopijo je še močnejša.

Njen drugi sloj naj bi namreč tvorili vojščaki (Kujo in drugi pogumni fantje), ki bi imeli žene in otroke (družinsko življenje je večkrat izpostavljena vrednota Mantov), najbolj nadarjeni med njimi pa bi bili izbrani za filozofe-vladarje (torej Strelec, ki mu je že od drugega dela usojeno, da kot 'vojščak' najprej uničuje in nato, izbran za Pevca-vladarja, vodi svet). Tretja plast Platonove družbe naj bi bilo delovno ljudstvo – kmetje (npr. Kréot), obrtniki (npr. Amos) in trgovci (npr. gospod Tak); je v domovini Mantov še kakšen drugačen poklic? In končno naj bi imelo delovno ljudstvo družine (spet) ter zasebno lastnino (to imajo Manti zelo radi), a nikakor političnih pravic (spomnimo se samo tistega z glasovanjem v Kanóbiusovi dolini: tovrstne demokratične svoboščine in razpravljanje nasploh se izkažejo za navadne smrtnike nesmiselni, razlog za to pa je pri Nicholsonu enak kot pri Platonu: tretji sloj ne more odločati o vodstvenih vprašanjih, saj preprosto ni v stiku z višjo resničnostjo).

Priznajmo: nekatere premise idealne države, kot jo opisuje starogrški filozof, smo zgoraj nalašč izpustili – zakaj, se bo kmalu pojasnilo – a našteli smo dovolj temeljnih, da opozorimo na Nicholsonovo zgledovanje pri mojstru antične misli, pa tudi na probleme, ki izhajajo iz tega.

Že Platonova temeljna izhodišča in še bolj razmišljanje o idealni državi so bili namreč priljubljena odskočna deska marsikateri k enoumju nagnjene ideologije. Mnogi misleci so se prav zato povsem oddvojili od zgornjih osnov, tisti, ki so v njih vendarle videli takšne ali drugačne kvalitete, pa so jih poskušali v določenih vidikih spremeniti oziroma nadgraditi v smeri, ki bi jih odvrnila od nekaterih Platonovih zaključkov.

Tega se loteva tudi Nicholson, in sicer na podlagi etik, izhajajočih iz dveh v mnogočem nasprotnih si ideologij. Prva, ki je očitna že vse od začetka trilogije, seveda uveljavlja vrednote gibanj t. i. new agea in se najbolj programsko kaže v ultraliberalizmu družinske ureditve Haasovih: ti se med sabo razlikujejo le zaradi svojih individualnih potez, kar pomeni, da so otroci po svojih zmožnostih zastavljeni kot povsem enakopravni staršem. Edina prednost starejših, ki jo Nicholson priznava, je stopnja izkušenosti, a tudi ta mu ni razlog za kakršno koli

hierarhičnost odnosov – razmerja v družini lahko temeljijo zgolj na medsebojni ljubezni in istih vrednotah.

Takšne ideologije avtor trilogije ne problematizira, čeprav se je izven okvirov literarnega sveta vendarle že pokazala kot krepko vprašljiva; raje jo izpelje do njenih idealističnih skrajnosti, kakršne omogočajo navezavo na Platonov nauk, nič manj ekstremističen in idealističen. A Nicholsonu newagevstvo obenem služi za mehčanje filozofovih načel: sodobni pisatelj in antični mislec imata zelo sorodne predstave o idealni družbi, toda zasebno življenje v njej si predstavljata povsem drugače – za Platona je mož pač glava družine, njeni drugi člani pa so iz današnjega stališča nekako na ravni sužnjev.

Druga ideologija, s katero Nicholson omehča odnose *med* družinami, pa je izrazito protestantska. Tudi ta se lahko izvrstno ujame z naukom starega Grka, ne nazadnje zato, ker je prek cerkvenih očetov postal vkodiran v katolištvo nasploh. Protestantizem ga je le omilil (prevedeno v Platonovo izrazje) z dodelitvijo večje vrednosti svetu stvarnih pojavov, seveda tistih, v katerih je videti Božje delo: ti za protestanta torej še vedno izhajajo iz idealnega, a ob tem nimajo le samostojne biti, kakršno jim je predvidel antični mislec, temveč so predvsem posvetne dolžnosti že kar kvaliteta, saj prav ob upoštevanju njihove svojskosti vodijo nazaj k svojemu božanskemu izvoru. Zaradi tega lahko že Luther predvideva, da bo vernik pot do Boga našel šele z upoštevanjem posvetnih dolžnosti, kar velja seveda tudi za duhovnika, ki se mora med drugim zato poročiti. In še več: zaničanje svojskosti tostranskega ter nasilno uveljavljanje idealnega v njem, značilno za rimokatolištvo, je začetniku protestantizma kvarno; življenje menihov, posvečeno skoraj scela onostranskemu, je označil za produkt egoistične trdosrčnosti, ki ji nikakor ni prerokoval nebes.

Iz takšne okrepitve vrednosti stvarnega sveta v osnovi izhajajo vsi poudarki protestantske etike, na primer individualizem, pragmatizem, delo, ipd., ki jih še kako zagovarja tudi Nicholson. Spomnimo se samo že omenjene epizode v Kanóbiusovi dolini, kjer se delo pokaže kot vrednota, ki vodi k idealnemu. Hanno, na primer, izrecno poudari, kako sta jim Koki in Glubajsa v svojih nabiralskih naporih lahko za zgled, saj potrebujejo hrano za nadaljevanje poti v domovino. Delo je nadalje postavljeno ob bok stiku z onstranskim, saj je kot eno z Arjinim zrenjem v svetlobo – da na 'kapitanovem otoku' ni treba delati, je prav takšen dokaz za njegovo 'zabuhlost' kot dejstvo, da mantska prerokinja od tam ne čuti topline domovine.

Podobno očiten je pri Nicholsonu protestantski subjektivizem, ki je predvsem od novega protestantizma dalje programsko toleranten do osebnega boga drugih ločin: če Haasovim preostale družine od padca starega Áramanta dalje izražajo nestrinjanje z njihovim idealnim, gre večinoma za razlike v videnju njegovih pragmatičnih posledic, v najslabšem primeru pa za zasmeh in nikakor za preganjanje. Velja seveda tudi obratno: Haasovi nikogar ne silijo, naj jim sledi, in jih poskušajo k svoji stvari pritegniti zgolj s pogovorom ali niti to ne, če so, kot v Kanóbiusovi dolini, pretrmasti.

New age pri Nicholsonu torej omehča platonizem v znotraj- in protestantizem v meddružinskih razmerjih. Obe ideologiji se tudi dovolj poklopita z naukom starega Grka, da ne prihaja do preočitnih neskladij. Nekaj potez slednjega pa avtor trilogije tudi izpusti na način, na kakršnega smo jih mi pri primerjavi med idealno družbo v *Državi* in *Ognjenem vetru* – nalašč jih spregleda, tako da o kakšni skupni

lastnini, ki jo Platon predvideva za sloj vojščakov in bi bila seveda v izrazitem sporu s protestantskimi načeli, sploh ni govora.

Toda po drugi strani si seveda new age in protestantizem v marsičem stojita na nasprotnih bregovih, saj je prvi pravzaprav odziv na drugega. Razlike med njima Nicholson rešuje predvsem na oblikovnem nivoju, natančneje skozi makrostrukturo svoje trilogije: skozenjo kot rdečo nit vodi tiste vrednote, ki so jima skupne (npr. individualnost, religiozno doživljanje sveta, itd.), sicer pa jima da povsem ločen prostor. Tako je ideologija new agea s svojimi posebnimi vrednotami izrazito prisotna v prvi knjigi in se skozi drugo začne izgubljati, za protestantsko pa velja ravno nasprotno: prikrito se začne pojavljati šele v drugem delu in prevlada v tretjem.

S tem smo se že dotaknili povezave med nazorsko-etičnimi izhodišči avtorja in estetsko vrednostjo njegovih del. Prav homogena zveza med vsem trojim seveda daje umetniškost kateri koli stvaritvi, toda pri Nicholsonu se zdi, kot bi njegovo pisanje, bodisi za vizualne medije bodisi za tiskanega, zahtevalo čim močnejšo spodbudo idejnega. Zaradi filozofskih osnov tako od drugih scenarijev tudi po estetski vrednosti izstopa že *Dežela senc*, v *Ognjenem vetru* pa se avtorjeva beletrističnost najboljše uveljavi prav na mestih, ki predstavljajo različne ideologije ali spopad med njimi.

Trilogija je zato izvrstna že tam, kjer prezentira stališča, ki so Haasovim nasprotna ali iz njihovega vidika pomanjkljiva – v odličnih monologih ali replikah kapitana Kanóbiusa, blatovcev, mačka Megliča, Albarda in številnih drugih karakterjev – pa tudi v zapisih o dogodkih ter krajih, ki so družini Haas v prepreko, jim niso zadovoljivi ali so jim celo sovražni: spomnimo se samo na hladni opis Ortizovega metodičnega napada na Áramant, čudaški očrt iz daljav približajoče se Omšarake, ki se postopoma dviga iznad obzorja, bohotno podobo Kanóbiusa, plavajočega v zelenem bajerju, in niza z razvejano metaforiko zaznamovanih prizorov, vezanih na poroko v Vrhovnem domovanju, od prihoda neveste do pokola po padcu Mojstrove moči, če naj naštejemo le peščico izmed mnogih.

Toda ves ta, Haasovim tako ali drugače neodgovarjajoči svet vendarle črpa svojo besedilno lepoto zgolj iz priznavalnega odnosa do antagonistov; Nicholson jih v skladu s staro modrostjo ne podcenjuje, saj ve, da so protagonisti lahko močni le toliko, kolikor mogočne nasprotnike imajo. Toda estetika, vezana na slednje, že v pisateljsko-tehničnem smislu služi zgolj ustvarjanju pravega tona pripovedi, je potrebna komična sprostitev, poganja zgodbo dalje, ipd. Tako iz tega gledišča kot tudi iz idejnega so torej Haasovim nasprotni ideologije izrazito drugotnega pomena, čeprav nanje vezana estetika sekundarno vlogo izpolnjuje obrtniško skrajno spretno; ob tistem, kar smo na začetku označili kot zastranitev v Nicholsonovi karieri, se je avtor nenazadnje očitno do konca izbrusil v zakonitostih svojega poklica.

A tudi marsikaterim predstavitev ideologiji Haasovih ljubega, predvsem neposrednim predstavitev transcendentnega v *Ognjenem vetru* ne moremo priznati kaj več od izrazite spretnosti v okvirih žanrskega pisanja – fantazmagoričnost same ognjene pesmi, na primer, je zapisana dovolj umetelno in prepričljivo, vendar že umeščena ni tako, da bi lahko učinkovala kot pravi estetski presežek. Toda to kljub vsemu ni nenavadno, saj je v skladu z logiko simbolizma, iz katerega fantazija nedvomno izhaja, prava transcendenca nedostopna res iskrenemu zapisu. Tisto, kar spada v domet slednjega, pa so simbolne pozicije, ki pričajo

o njej: prizor v jutranji svetlobi na zimski jasi, ki je Lunji v zadnji knjigi kakor obljuba; opis otoka Sirene v drugem delu, pred začetkom procesa, ki nazadnje pripelje do ognjene pesmi; vizija prihodnosti, kakršna je prikrito izražena v znamenku o Saarjih na koncu prve knjige; videnje stvarnosti, združene z idealnim v poslednjem odstavku trilogije. In to so tudi resnični vrhunci Nicholsonovega pisanja: redki, a neprecenljivi trenutki, v katerih sence častivrednega v stvarnem presveti onstranska luč.

Tako o estetski kot o idejno-etičnih plateh se ponuja povedati še marsikaj, saj številnih drobnih biserov Nicholsonovega pisanja nismo niti omenili. A osebna imena (ki avtorju, razen pri glavnih junakih, služijo kot nalašč za nejasno orodje karakterizacije) ali aluzije na Biblijo (ki Mante postavijo v še večjo bližino skrajnih protestantskih verskih ločin) in vse druge male domislice se vendarle jasno vklaplajo v osnove, kakor smo jih opisali; povedanega je bilo dovolj, da lahko *Ognjeni veter* za konec postavimo na mesto, kakršno mu gre znotraj fantazije, in ga umestimo v tradicijo, ki jo je v žanru uveljavila Ursula K. Le Guin.

Glede tega, kdo je začetnik fantazijske književnosti, sicer velja splošen konsenz: to je Tolkien z *Gospodarjem prstanov* (1954–55), s katerim je tako rekoč v enem zamahu izumil nov žanr. Tisoč petstotim stranem njegove trilogije daje pečat izjemen talent, ki obvlada takó obrtništvo – zna napisati izvrstno *zgodbo* – kot za fantazijo značilno barviti stil; o tem smo že pisali. Toda od vzgona za svoj talent, navdušenja nad starimi severnjaškimi jeziki, pismenkami in mitologijo, je Tolkien vendarle črpal zgolj materijo za estetsko plat *Gospodarja*, nazorska ter etična pa tako močne osnove preprosto nimata. Velikansko gmoto izvrstno oblikovanega besedila torej drži skupaj le šibka mreža nekaj preprostih vrednot in nezapletenega svetovnega nazora, prav iz občutka takšnega manka pa verjetno tradicija sizifovskega iskanja globljih pomenov trilogije – od tistih prvih, ki so kmalu po njenem izidu videle v *Gospodarju* takšno ali drugačno alegorijo, do novodobnih, ki jim je Tolkienova družina raznovrstnih bitij uvid v različne aspekte človeka.

Žanr se je z *Gospodarjem* torej resda začel, a zaradi neusklajenosti med njegovimi tremi temeljnimi komponentami še ni dobil svoje celostne podobe. Nanj je moral čakati kar lep čas, saj mu jo je dala šele Le Guinova s prvimi tremi romani iz pentalogije *Earthsea* (1968, 1971, 1972, 1990, 2002). Kot se nam obeta natančneje opisati ob menda bližnji priliki izida te serije v slovenščini, je v njej z namerno intelektualizacijo žanra pokazala, da manko etičnega in svetovnonazorskega za fantazijsko književnost nikakor ni nujen. Zato moramo Tolkiena resda še naprej označevati za njenega začetnika, naslov utemeljitelja pa si mora vendarle deliti z ameriško pisateljico. A pri slednji gre intelektualizacija tako daleč, da je z njo tudi zastavila poseben tip fantazije; filozofsko fantazijo.

Doprinos Le Guinove je nato skozi osemdeseta, ko se je žanr kvantitativno okrepil, počasi pronical v druga njegova dela, ki so zato predvsem nazorsko postajala vse manj šepava. Šele na prelomu stoletja pa sta se, ob vrsti iz tega gledišča manj pomembnih avtorjev, pojavila dva, ki sta ga v svoje pisanje vpeljala scela. Tako sta znotraj fantazije dokončno uveljavila prostor za roman, ki ga seveda ne moremo umeščati v višave klasične filozofske epike, na primer k Miltonovemu *Izgubljenemu raj*u, Voltairovem *Kandidu* ali Ecovemu *Foucaultovom nihalu*; krog primarne ciljne publike fantazije namreč zaobsega mlade bralce in idejno-etične prvine jim morajo biti predstavljene dostopno, čeprav zaradi svojega bogastva od njih lahko zahtevajo nekaj več pozornosti (ter skupno branje z odraslimi).

Avtorja, ki jima gre zasluga za uveljavitev tega prostora, sta Pullman s trilogijo *Njegova temna tvar* (1995–2000), ki ga bomo na tem mestu pustili ob strani, in seveda Nicholson. Slednji, ki je vsekakor poznavalec fantastične tradicije, se verjetno na Le Guinovo naslanja zavedno, saj je temeljna dihotomija njunih svetov postavljena na povsem ista filozofska izhodišča: pentalogija ameriške pisateljice v svoji osnovi izhaja iz delitve na vsakdanji govor in 'resničnega', ki je kajpada magičen, ter iz njima odgovarjajočih svetov. Toda prav ob takšni povezavi postane še bolj očitno, da je mlajši avtor v idejnih izvajanjih resda spreten, prožen in bralca buri z nepredvidljivimi presenečenji, a svoje vzornice vendarle ne dosega po dodelanosti miselnega sistema: Le Guinova platonistično dvojnost izpelje v smereh, ki imajo mnogo večjo težo od problematičnih Nicholsonovih, vse tja do enega vrhov metafizičnega nihilizma.

Vendar ima tudi pisec *Ognjenega vetra* v nečem prednost pred mojstrico fantastičnega žanra. Ta je predvsem v prvih treh delih serije dostikrat akademsko zadržana, s čimer resda doseže marsikateri pozitiven učinek – bralca primora k treznemu branju, neprestano ohranja srhljivi podton, ki bi ga Freud opisal kot tuje, itd. Toda pri vsem tem v njeni pentalogiji vseeno pogrešamo nekoliko več pisateljskega zanosa, nagnjenega k eksotičnemu, ki je vendarle bistveni del fantastije. Tega pa seveda Nicholsonu ne manjka.

Nekaterim šibkim platem pisanja navkljub se torej avtor *Ognjenega vetra* s svojimi, za najstniško publiko zahtevnimi filozofskimi osnovami vsekakor uvršča med uveljavitelje ene žlahtnejših tradicij fantastične književnosti – filozofske fantastije. To nadalje tudi dodeluje na področju, kjer je bila prej manj močna, torej tako s svojimi obrtniškimi spretnostmi kot z globljimi, s katerimi je njegovo pisanje resnično vrhunsko: ko najde ravno pravo vrsto patetike, nekoliko zadržane, ko vse nepotrebno preprosto zamolči. Prav takrat je v neizpodbiten dokaz, da pojma žanr nikakor ne gre mešati z izrazom trivialno.

Summary

WILLIAM NICHOLSON AND THE PHILOSOPHICAL FANTASY

The afterword to the Slovene translation of *The Wind on Fire* trilogy by William Nicholson shows the connection of the trilogy with Plato's philosophy, especially by his views on the ideal state. The article then demonstrates how the trilogy tries to avoid some of Plato's problematic conclusions by adapting his philosophy to the ethics of New Age and Protestant movements. Furthermore, the essay deals with Nicholson's aesthetics, which seems to derive its quality from philosophical and ideological concepts. Finally, within a brief overview of the history of fantasy and especially Ursula K. Le Guin's contribution to this genre, *The Wind on Fire* is classed among the tradition of philosophical fantasy, which was started by Le Guin and has only recently asserted itself through the work of Philip Pullman and William Nicholson.

IBBY NOVICE

LYGIA BOJUNGA NUÑES DOBITNICA NAGRADE ALMA 2004

»The Astrid Lindgren Memorial Award« (ALMA), nagrada v počastitev spomina na švedsko pisateljico Astrid Lindgren, je bila letos podeljena drugič. Nagrado, ki znaša 5 milijonov švedskih kron ali približno 530 000 evrov, je ustanovila švedska vlada. Podeljujejo jo vsako leto mladinskim pisateljem, ilustratorjem, pravljicarjem in promotorjem branja, ki jih izbere žirija na podlagi kandidatur, ki jih predlagajo povabljene ustanove z vsega sveta. Iz Slovenije sta bila h kandidiranju povabljena Slovenska sekcija IBBY in Društvo slovenskih pisateljev. Za ALMA 2004 smo skupaj kandidirali akademsko slikarko Marlenko Stupico. Kriterija izbora žirije sta vrhunska umetniška kvaliteta in humanizem, za kar se je zavzemala Astrid Lindgren. Žirija se lahko odloči za enega ali več dobitnikov nagrade.

Letos se je žirija, ki je sestavljena iz predstavnikov švedskih pisateljev, ilustratorjev, strokovnjakov s področja mladinske literature, bibliotekarjev, pedagogov in zastopnika družine Astrid Lindgren, odločila za brazilsko pisateljico Lygia Bojunga Nuñes. Pisateljica je letos maja v Stockholmu nagrado prejela iz rok švedske princeze Victorije v prisotnosti ministrskega predsednika Görana Perssona in ministrice za kulturo Marite Ulvskog.

Lygia Bojunga se je rodila leta 1932 v Pelatosu. Po šolanju v Riu se je kot igralka pridružila gledališki skupini, s katero je gostovala širom po Braziliji. Nato je več let delala na radiju in televiziji, od leta 1972 pa piše za otroke in mladino. Doslej je napisala 18 mladinskih knjig in 2 mladinski gledališki igri. Njene knjige so izšle v številnih prevodih: v angleškem, francoskem, nemškem, italijanskem, španskem, norveškem, švedskem, islandskem, bolgarskem, češkem in hebrejskem. Pisateljica Lygia Bojunga Nuñes v svojih delih briše meje med fantazijo in realnostjo z vedro lahkoto otroka pri igri. V njenih besedilih je bralcu vedno mogoče neposredno vstopiti v svet sanj in fantazije glavnih junakov. Na zelo izviren način prepleta igrivost, poetično lepoto in absurden humor z družbeno kritiko, ljubeznijo do svobode in velikim razumevanjem za ranljivega otroka. Za svoja dela je prejela več nagrad, leta 1982 tudi Andersenovo nagrado, najpomembnejše mednarodno priznanje za mladinsko literaturo.

Nagrada ALMA 2004 je za pisateljico izjemno častno priznanje pa tudi možnost, da uresniči svoj sen, da ustanovi fundacijo za razvoj kulturnih programov, povezanih s knjigo, ki so namenjeni predvsem otrokom in mladim s slabšimi možnostmi.

MARTIN WADDELL IN MAX VELTHUIJS – ANDERSENOVA NAGRAJENCA 2004

»International Board on Books for Young People«, IBBY, je na bolonjskem sejmu knjig za otroke aprila razglasil Andersenova nagrajenca 2004. To sta irski pisatelj Martin Waddell in nizozemski ilustrator Max Velthuijs.

Andersenove nagrade podeljuje IBBY vsaki dve leti po enem pisatelju in enem ilustratorju za njun celotni opus. Kandidate za Andersenovo nagrado predlagajo nacionalne sekcije IBBY. Nagrajence izbere mednarodna žirija. V žiriji za letošnjo nagrado za pisatelja so bili: Gunilla Borén (Švedska), María Candelaria Posada (Kolumbija), Angela Lebedeva (Rusija), Marianne Martens (ZDA) in Laura Sandroni (Brazilija); v žiriji za nagrado za ilustratorja pa: Lona Gericke (J Afrika), Zohreh Ghaeni (Iran), Grazia Gotti (Italija), María Cecilia Silva-Díaz (Španija) in Truusje Vrooland-Löb (Nizozemska). Predsednik mednarodne žirije za Andersenovo nagrado 2004 je Jeff Garrett (ZDA). Žiriji sta izbirali med 26 pisatelji in

27 ilustratorji. V krog finalistov za nagrado za pisatelje so se uvrstili še: Barbro Lindgren (Švedska), Bjarne Reuter (Danska), Joel Rufino dos Santos (Brazilija) in Jürg Schubiger (Švica). Finalisti med ilustratorji pa so še bili: Rotraut Susanne Berner (Nemčija), Roberto Innocenti (Italija), Javier Serrano (Španija) in Grégoire Solotareff (Francija).

Pokroviteljica Andersenove nagrade je danska kraljica Margarethe II. Andersenove nagrade 2004, ki jih finančno podpira Nissan Motor Company, bodo svečano podeljene nagrajencema na 29. kongresu IBBY, ki bo septembra v Južni Afriki.

Andersenova nagrajenca 2004 sta poznana tudi slovenskim bralcem. Slikanice Martina Waddella o malem medu, pujsu in sovcih so izšle pri EPTI, založbi najlepših slikanic. Slikanice Maxa Velthuijsa o žabcu, o medvedku in o polpalčku pa so izdajale založbe Slovenska knjiga, EPTA in Mladinska knjiga.

BIB 2005

BIB 2005, Bienale ilustracij v Bratislavi, bo v času od 9. septembra do 31. oktobra 2005 v bratislavskem Domu kulture (Dom kultúry, Nám. SNP 12). Organizatorji bienala so že objavili pomembnejše termine za sodelujoče:

31. maj 2005 – rok prijave

30. junij 2005 – rok za pošiljanje ilustracij

5.–8. september 2005 – zasedanje mednarodne žirije

9. september 2005 – ob 10. uri tiskovna konferenca; od 13. do 15. ure zasedanje

mednarodnega komiteja BIB; ob 17. uri svečana otvoritev BIB; ob 20. uri sprejem

10. september 2005 – od 9. do 18. ure simpozij

11. september 2005 – od 8. do 12. ure simpozij

11.–17. september 2005 UNESCO – BIB delavnica, vodi Albin Brunovský

31. oktober 2005 – zaključek BIB 2005

november 2005 – januar 2006 – vračanje ilustracij

Naslov: BIBIANA
Medzinárodný dom umenia pre deti –
International House of Art for Children
Panská 41, 815 39 Bratislava, Slovakia
Tel. / Fax: + 421/2/544 349 86

e-mail: bib@bibiana.sk
kontakt: BIB Secretariat
Tel./ Fax: + 421/2/544 335 50
e-mail: bib@bibiana.sk

IJB – INTERNATIONALE JUGENDBIBLIOTHEK MÜNCHEN

IJB, Mednarodna mladinska knjižnica, je največja knjižnica za mednarodno otroško in mladinsko literaturo na svetu. Od njene ustanovitve leta 1949 do danes se je v »knjižnem gradu«, kot knjižnico imenujejo (domuje v slikovitem münchenskem gradu Blumenburg), nabralo 530 000 knjig za otroke in mladino v 130 jezikih. Od tega je 80 000 knjig, ki so izšle med leti 1574 in 1950 in sestavljajo historično zbirko, ter 30 000 naslovov sekundarne literature. 40 000 dokumentov, 280 mednarodnih strokovnih revij in Online-katalog pa omogočajo znanstveno in raziskovalno delo. V izposoji je mladim na voljo 20 000 knjig in drugih medijev v številnih jezikih, tudi slovenskem. Knjižnica ima tudi pester program prireditev za mlade, ki jih spodbujajo k branju, kot so ure pravljic in srečanja z avtorji ter likovni tečaji in tečaji učenja tujih jezikov. Nekatere delavnice so namenjene otrokom in njihovim staršem.

Študijska knjižnica je namenjena študentom, pedagogom, učiteljem in strokovnjakom na področju mladinske književnosti. Proučujejo lahko primarno in sekundarno mladinsko literaturo z vsega sveta in se seznanjajo s programi opismenjevanja in spodbujanja branja. Udeležijo se lahko tudi izobraževalnih strokovnih srečanj ter seminarjev, ki so namenjeni tudi staršem. IJB podeljuje vsako leto 15 štipendij, ki omogočajo strokovnjakom iz vsega sveta trome-sečno bivanje v knjižnem gradu.

V treh bralnih muzejih IJB se obiskovalci lahko seznanijo z življenjem in deli Michaela Endeja, Ericha Kästnerja in Jamesa Krüssa.

V dvorani Jelle Lepman, v Mali dvorani in v Galeriji se izmenjujejo tematske razstave. Med zanimivejšimi so letos mednarodna razstava slikanic od 1950 do 2000, sodobna južnoafriška ilustracija, mladinske knjige iz arabskih dežel, ki bodo letošnje gostje frankfurtskega knjižnega sejma, klasične pravljice v starih in novih izdajah in razstava, posvečena 100-letnici Petra Pana.

IJB pripravlja tudi zelo odmevne potujoče razstave, kot so: Otroci med svetovi, z izborom 60 knjig iz 12 držav na temo interkulturnost, Dober dan dragi sovražnik, z izborom 55 slikanic iz 20 držav o miru in toleranci, Otroške knjige iz Kanade, ki predstavlja produkcijo od 1998 do 2002, Bele vrane, z izborom 250 mladinskih knjig iz 50 držav, Kästner za otroke, z izborom 65 nemških in mednarodnih izdaj, Vodni svetovi v knjigah in slikah za otroke, z izborom 50 knjig na temo voda in 10 otroških slik, Pravljični grad, razstava, ki predstavi stare in nove izdaje 22 pravljic bratov Grimm in 80 ilustracij njunih pravljic.

IJB izdaja tudi več publikacij, razstavnih katalogov in bibliografij. Med temi je izrednega pomena publikacija »The White Ravens« (Bele vrane), v kateri so predstavljene novejšje knjige iz mednarodnega prostora, ki jih IJB vsako leto predstavi na svojem razstavnem

prostoru na knjižnem sejmu v Bologni kot knjige, ki se jih ne sme prezreti. Od slovenskih knjig sta letos predstavljeni knjigi Lile Prap in Jelke Pogačnik: *Zakaj* (Mladinska knjiga, 2002) in Franceta Prešerna: *Turjaška Rozamunda*, ki jo je ilustrirala Andreja Peklar (Prešernova družba, 2003). Katalog ima izčrpne anotacije.

V okviru IBBY je IJB ena od najaktivnejših članic in sodelavk. Za IBBY kongrese pripravi IJB posebne tematske mednarodne knjižne razstave. IJB je tudi ustanova, kateri nacionalne sekcije redno pošiljamo knjige, ki jih kandidiramo za IBBY nagrade. Tako ima IJB zbrane vse doslej kandidirane in nagrajene

knjige z Andersenovimi nagradami in častnimi listami.

Za leto **2005**, ko bomo praznovali **200-letnico rojstva danskega pravljicarja Hansa Christiana Andersena** (2. 4. 1805 – 4. 8. 1875), knjižnica že pripravlja razstavo, s katero bo predstavila svetovne izdaje Andersenovih pravljič.

Naslov: Internationale Jugendbibliothek München
 Schloss Blumenburg
 D-81247 München, BRD
 Tel.: 089/89 12 11 0
 Fax: 089/811 75 53
 e.mail: bib@ijb.de
 spletna stran: www.ijb.de

NOVE DEŽELE – NOVI PRIJATELJI

Na pobudo NRW (dežela Nordrhein-Westfalen, severno Porenje-Westfalija) in s pomočjo Evropske komisije ter strokovnega sodelovanja »Stiftung Lesen« (Ustanova za spodbujanje branja, s katero smo nekaj let uspešno sodelovali v mednarodnem knjižnem kvizu) se je pričela uresničevati zamisel o bralni akciji za osnovnošolce: »Europa erleben!«, spoznavati Evropo z branjem. S to pobudo želi NRW graditi s knjigami mostove. Izbrane mladinske knjige iz novo pridruženih članic EU naj mlade povedejo na domišljjsko potovanje po teh deželah. Pravljičice, basni in zgodbe iz vsakdanjega življenja lahko pokažejo raznolikost, a tudi skupne značilnosti evropskih držav.

Nacionalne sekcije IBBY smo na prošnjo organizatorjev posredovale sezname v nemščino prevedenih mladinskih knjig iz svoje države. Pri izboru knjig za »Europa – Leseliste« (Evropa – bralni seznam) so upoštevali mladinske knjige, ki so še na trgu. Knjige iz seznama so

že dostopne v nemških knjigarnah in knjižnicah. Iz posameznih držav so na seznamu do tri knjige.

Od slovenskih avtorjev so na seznam uvrščene naslednje knjige:

- Kajetan Kovič: *Kater Muri* (Maček Muri). 2003.
- Kajetan Kovič: *Mein Freund Piki Jakob* (Moj prijatelj Piki Jakob). 1999.
- Desa Muck: *Welche Farbe hat die Welt?* (Kakšne barve je svet?). 2002.

Vse tri knjige so izšle pri založbi Verlag Herma & Horst/Mohorjeva, Celovec, Ljubljana, Dunaj.

Ob vsaki knjigi na seznamu je barvna slika naslovnice in kratek povzetek vsebine. Bibliografske podatke dopolnjuje tudi podatek, za katero starost je knjiga primerna, in cena knjige.

Seznam »Europa – Leseliste« je na prikupni barvni zloženki, ki podaja tudi informacije o EU, o novih članicah EU s preglednim zemljevidom in informacijo o bralni akciji, h kateri vabijo mlade in njihove starše. Še posebej priporočajo

skupna branja teh knjig na zelo priljubljenih šolskih prireditvah, bralnih večerih, kjer lahko tudi odrasli prispevajo k spoznavanju novih dežel, še zlasti če sami prihajajo iz njih. Zloženke so na dan priključitve novih držav v EU razposlali po vseh osnovnih šolah Dežele Nordrhein-Westfalen. Predstavniki Ministrstva za šolo, mladino in otroke Dežele NRW pa so že na bralnem potovanju po osnovnih šolah, kjer predstavljajo akcijo in knjige. Celoten projekt je imel razveseljiv odmev tudi v javnih

medijih ne le v domači, ampak tudi v drugih nemških regijah.

Naslov sedeža Slovenske sekcije
IBBY:

Slovenska sekcija IBBY
Knjižnica Otona Župančiča
Enota Pionirska knjižnica
Komenskega 9

1000 Ljubljana

Tel.: 01 434 36 31

E-mail: jakob.kenda@lj-oz.sik.si

Spletna stran: <http://www.lj-oz.sik.si>

Pripravila Tanja Pogačar

POGLED NA SVOJE DELO

JOACHIM FRIEDRICH

Petdesetletni svobodni pisatelj, sin gasilca in prodajalke ter oče treh otrok, je v štirih junijskih dneh obiskal Maribor, Celje, Kranj, Bled, Koper, Izolo in Ljubljano. Odgovoril je na številna vprašanja, povedal skoraj vse o sebi in svojem delu, podpisal kupe svojih knjig in neposredno osrečil več kot 300 slovenskih otrok.

Njegova kariera se je začela pri Lufthansi in na univerzi. Pred leti je kot doktor ekonomije s prijateljem ustanovil svoje svetovalno podjetje in še danes občasno dela tudi na tem področju. Pokrajino si je dolga leta ogledoval s sedeža lastnega harleyja davidsona in na potovanjih se mu je pogosto pridružila tudi žena, ki ji kmalu ni bilo všeč, da sedi zadaj in nič ne vidi. Kupila si je svoj motor in skupaj sta prevozila dolge kilometre. Ko se ji je trebušček nosečniško zaoblil, je svoj motor prodala in kmalu zatem tudi Joachim ni več videl smisla v potovanjih, ki jih ni mogel deliti z njo, zato je prodal še svojega konjička.

Kot velik ljubitelj pisatelja Michaela Endeja je vedno želel, da bi knjige izdajal pri založbi Thienemann, kar mu je tudi uspelo. Izdaja izključno pri njih in tak dogovor povsem ustreza tako njemu kot založbi.

Že vse življenje živi v Porurju, v industrijskem mestu Bottrop, kjer zaradi izrazito ravninske pokrajine menda že dan prej vidiš, kdo prihaja na obisk.

Svoje ideje in zamisli ves čas zapisuje v majhno knjižico, trenutno je to rumena knjižica, katere naslovnico krasi ovca s sončnimi očali (njegova priljubljena žival je zvezda zbirke o Amandi X, ki vozi harleya). Ko se idej v rumeni knjižici nabere dovolj za knjigo, se za nekaj tednov preseli na danski otok Fanø, kjer v miru piše tudi po 12 ur na dan.

Mene pa so seveda zanimali predvsem 4 ½ prijatelji, ki so bili doslej prevedeni že v 21 jezikov in so v trinajstih letih izšli v skupni nakladi več kot 800.000 izvodov (od tega v Nemčiji 250.000).

Njegove knjige v Nemčiji prodajajo s trdimi in z mehкими platnicami, dobi pa se jih že za manj kot 10 evrov. To je dobro tudi zato, ker je običajni znesek, ki ga nemški otroci dobijo za nakup darila za prijatelja, 10 evrov.

Z Joachimom Friedrichom sem 4 dni z veseljem potovala po Sloveniji in prosila sem ga, da tudi meni odgovori na nekaj vprašanj:

Kako se je začelo?

Z najboljšim prijateljem iz mladosti sva vedno sanjala, da bova detektiva. In zakaj bi čakala 20 let, ko lahko kar takoj začneva, sva si mislila. Odločila sva se, da se postaviva pred banko, prepričana, da nama nedvomno uspe ujeti roparja, ki jih je seveda polno za vsakim vogalom. In tako sva čakala. Čakala ... in nikoli dočakala, vendar nikakor ne odnehala.

Če nama ni uspelo z roparji bank, nama bo morda z drugimi zlikovci, sva si mislila. V naši domači hiši sva na vsa okna postavila pasti za roparje in ponovno potrpežljivo čakala. Čakala. In še malo čakala. Seveda nihče ni prišel, vendar pa sva se kljub temu počutila kot prava detektiva.

Zakaj ste zbirko poimenovali 4 1/2 prijatelji?

Ko sem napisal prvo knjigo, še nisem mislil, da bo iz tega nastala zbirka (danes upam, da mi bo uspelo napisati 22 zgodb, da ulovim Enid Blyton). Vedno sem bil dober bralec in ljubitelj detektivskih zgodb. Mama me je že kot majhnega fantička pošiljala v knjižnico, da sem si zanjo izposojal kriminalne zgodbe. Nekoč sem prijazno knjižničarko vprašal, če obstajajo takšne zgodbe tudi za mlade bralce, in v roke mi je dala zbirko 5 prijateljev. Naslov moje zbirke je vsekakor takšen tudi zato, ker sem želel, da jo bralci nekako povezujejo z zbirko o 5 prijateljih.

Kako ste izbrali imena glavnih junakov v zbirki?

Karli (Kalle) je vedno glavni oz. vsaj želi biti glavni. Njegovo ime izhaja iz zgodbe Astrid Lindgren, ki pripoveduje o detektivu z imenom Kalle Blomquist. Štefi (Steffi) je bilo v času nastajanja prve knjige zelo priljubljeno dekliško ime v Nemčiji in moji Štefi, kot pridni in najpametnejši, je to ime nedvomno zelo pristajalo. Njen dvojček Koki (Radieschen) je dobil ime po nekem trgovcu v samopostrežni trgovini, ki je prodajal zelenjavo in so ga vsi klicali Radieschen, kar v nemščini pomeni redkvico. In ker mi je bil simpatičen, sem enega junaka poimenoval tako. Branko (Friedhelm), z nogami, oblečenimi v kavbojke, na katerih tičijo orjaški športni copati, v Nemčiji že nekaj let velja za precej zastarelo ime in starši svojih otrok že nekaj

let ne poimenujejo s tem imenom. Ime mi je bilo ravno zato še posebej ljubo in sem ga uporabil tudi v svoji zgodbi. Kuža Cvetko pa je ulični pesjan, ki ga Branko reši ceste, in predstavljal sem si ga kot ne ravno najlepšega, vendar pa zelo simpatičnega psa. In ker ni bil ravno lep, je dobil vsaj zelo lepo ime (Tausendschön – tisočkrat lep). In ko bo enkrat osvojil vsaj osnovno detektivsko znanje, tudi ne bo več vreden le polovičke, in morda nekoč iz 4 1/2 prijateljev nastane 5 prijateljev ...

Kako lahko iz lastnih izkušenj opišete založništvo in pisateljevanje v Nemčiji?

Za nemško založništvo je zadnja leta zelo značilen proces koncentracije podjetij. Večje založbe kupujejo manjše. Program posameznih založb sicer ostaja formalno samostojen, sicer pa so del večjega holdinga. Thienemann, kot tudi Carlsen in še nekatere, so del švedskega koncerna Bonnier Media. Vendar kupec oz. stranaka tega ne opazi. Drugo, kar se dogaja, je podobna koncentracija na prodajnem trgu. Velike verige (Hugeldubel, Phenix) prevzemajo tržišče in to dejstvo uspešno rešujejo fiksne cene. Založba določi ceno knjige, ki potem velja za vse prodajalce. S tem smo v Nemčiji uspešno zavarovali manjše knjigarje in založnike. Trend na nemškem založniškem trgu je tudi širitev programov posameznih založb. S tem pridobivajo večji tržni delež in lani je tako delež otroških knjig zrasel z 10 na 20 odstotkov. Žal to pomeni težje odločanje trgovcev med posameznimi naslovi. Počasi tudi izgubljajo pregled nad izdanimi naslovi in avtorji, katerih knjige imajo vedno manjši delež v prodaji. Dogaja se tudi, da knjige vzamejo iz programa in jih prodajajo pod ceno. Obstaja namreč precej neprijeten kriterij, da je lahko knjiga, ki se proda v manj kot 2000 izvodih na leto, odstranjena iz prodaje.

Pri naslovih za odrasle je ta čas še bolj omejen: če knjiga v treh mesecih ne doseže zelene prodajne kvote, je žal ni več na tržišču.

Na srečo pa Založba Thienemann deluje drugače.

Morda lahko začnem tudi drugače: obstajata dva načina dela nemških založb. Prva možnost je kupovanje licenc iz Amerike, Skandinavije, izdajanje biografij znanih osebnosti ..., druga pa je odkrivanje in spodbujanje lastnih avtorjev in potem prodaja teh licenc. Thienemann je bolj tradicionalna založba, ki odkriva in razvija lastne avtorje; kot na primer Ottfrieda Preusslerja in še koga pred njim. Vsekakor je njihova strategija tradicionalna in njim se na srečo tudi izplača, saj so res zelo uspešni. Pogoj za to pa je veliko potrpljenja in veliko dolgoročnega načrtovanja. Moj založnik pravi, da je pri takšnem načinu dela in v tem poslu nasploh treba računati z 10 do 15 leti, preden se pokaže uspeh. In tudi če se določen avtor na začetku ne prodaja preveč dobro, vendar založba verjame vanj, s sodelovanjem ne odneha in ga tudi vnaprej spodbuja pri njegovem delu. In to pri Thienemannu resnično počnejo zelo uspešno. Knjige pospremiijo z obilico propagandnega gradiva, promocijo, internetnimi stranmi, promocijskimi karticami za bralce, plakati, prospekti. Pogoj pa je, da smo njihovi ekskluzivni avtorji. V moji generaciji sta tako še dva ali trije, ki so tudi zelo uspešni, med njimi Hortense Ullrich, ki piše zelo uspešne ljubezenske romane za deklice. Imenujejo jih ljubezenske zgodbe za 12-letne deklice. Moja hčerka in vse njene prijateljice jih zelo rade berejo.

Seveda pa glede ekskluzivnih pogodb med avtorji obstajajo različna mnenja. Nekateri se ne želijo preveč vezati na eno založbo, meni pa se zdi, da je bolje, če sodeluješ le z eno založbo, saj se tako najlažje zanesemo drug

na drugega. Dejstvo je namreč, da če dobro skrbijo zame in za mojo promocijo, potem ne bom iskal drugega založnika. Tako je najbolj enostavno za obe strani.

Pogodbe so standardne. Sam imam s Thienemannom generalno pogodbo, potem pa tej z vsakim naslovom dodamo eno stran, kjer je zapisano, da so pogoji enaki kot v generalni pogodbi. Pogodbeno sem zavezan, da pišem le za to založbo, pogoji pa so standardni, torej ne dobim več denarja kot preostali avtorji. Vse avtorje namreč pri Thienemannu obravnavajo enako. Različni pa so seveda odstotki od prodaje, ki jih dobivamo avtorji, sam od prodaje vsake knjige dobim 10 odstotkov.

Kako poteka sodelovanje med vami in vašo založbo?

S svojimi prijatelji, kot lahko imenujem vseh 29 sodelavcev v založbi, se po telefonu slišim enkrat ali dvakrat tedensko. Dvakrat letno pa imamo strateški sestanek, na katerem se srečam s predstavniki vseh oddelkov v založbi. Začnemo seveda s programom, o katerem se pogovorim s svojo urednico in z vodstvom založbe. Podam jim nekaj predlogov za naslednje leto, dve in tudi tri, saj vedno načrtujemo za več let vnaprej. V pogodbi imam zapisano letno normo, da izdam eno knjigo iz obeh posameznih serij in morda še dodaten posamezni naslov, torej tri knjige letno. Vedno tudi premišljujemo, če bi začel pisati še eno zbirko, vendar bi to pomenilo, da ne bi imel časa za dodatne naslove zunaj zbirk. Če bi pisal le serije, bi postal znan kot pisec po tekočem traku in izgubil bi svoj imidž kot avtor, zato ne želim opustiti posameznih naslovov, tudi če morda niso tako uspešni. Dolgoročno bodo vsekakor lepo zaokrožili moje delo, vseskozi pa zvišujejo mojo pisateljsko vrednost, kar pomeni višje naklade in prodajo. Pogovorimo se tudi o vsebini

in vseh zelo konkretnih podrobnostih. Pripovedovalci v zbirki o 4 ½ prijateljih se izmenjujejo in ilustratorka, ki je vseskozi ista, vsaki knjiga skuša dati nekaj prepoznavno drugačnega, čeprav osnovni slog ostaja.

Srečam se tudi s predstavniki marketinga in službe za odnose z javnostmi. Pogovarjamo se o posebnih dogodkih, promocijskih akcijah, pogovarjali smo se o praznovanju mojega 50. rojstnega dne, vendar smo ugotovili, da to za moje bralce ne bi bilo zanimivo. Toliko bolj zanimivo pa je bilo praznovanje ob 10. obletnici zbirke pred dvema letoma: podelili smo številne nagrade, naredili plakate in posebna stojala za moje knjige. Takrat sem tudi že začel pisati prvi mladinski roman, ki izide naslednji mesec, Die geheime Tür (Skrivna vrata, zgodba o dveh deklicah, ki se zaljubita), in pripravili smo večerjo za novinarje. Založba ima poseben denarni fond za branja, ki jih je res veliko. In veliko tudi pišem. Napisal sem precej člankov o pospeševanju branja, o večernem branju, pisal sem tudi o tem, kako kot ekonomist gledam na področje otroške literature. Vedno znova me namreč sprašujejo, kaj ima ekonomija skupnega s pisanjem, zakaj kot ekonomist pišem mladinske knjige.

Srečam se tudi z avtorskim oddelkom. Nedavno smo se pogovarjali o prevodu 4 1/2 prijateljih v japonski jezik in prosili so me, naj napišem nekaj o zbirki za japonske bralce.

Kaj kot avtor pričakujete od vaše založbe, kaj vam je pomembno?

Osební kontakt. Da nisem le številka, neko bitje brez obraza, ki producira besede. Da založba pozna tako moje prednosti kot tudi moje slabosti.

In pa poštenost, iskrenost; če kaj ne poteka povsem tekoče in kot bi moralo, si to povemo. Pomembna se mi zdi stalna obojestranska aktivnost; če je serija

uspešna, še ne pomeni, da smo vse naredili. Vedno se lahko naredi še več.

Ko oddam tekst, namreč moje delo še ni končano. Imam veliko branj, 100 do 120 letno. Imel sem jih tudi že 200, vendar sem ugotovil, da je bilo preveč. Ni mi bilo več v veselje in otroci žal takoj opazijo, če nisi razpoložen.

Menim, da je pri otroški literaturi pomembneje delati promocijo za knjigo. Otroci namreč ne poznajo avtorjev, temveč knjige; zanimajo jih junaki zgodb. Vedno je pomembno, katero javnost nagovarjamo. Sam namreč menim, da ne sodim npr. v otroške TV-oddaje. Bolj pomembno je, da nekdo vzame v roke mojo knjigo in jim jo pokaže. Kot avtor pa je bolje, da se pojavljam v strokovnih časopisih, ki jih berejo knjigotržci, odrasli, kjer lahko podam svoja mnenja ali predstavim določene dogodke. Sam sem vedno pripravljen sodelovati in vsa skrivnost je resnično v osebnem kontaktu. Da drug za drugega vemo, se poznamo in spoštujemo. Pri založbi, ki izdaja moje knjige, imamo zelo dobre odnose in vse svoje sodelavce imenujem prijatelje. Vseh zaposlenih je 39 in resnično imamo zelo lepe odnose.

Tudi tokratna turneja je z mojega vidika pripravljena zelo dobro: povsod, kjer so knjige, so tudi otroci, tam, kjer so mediji, ki so namenjeni odraslim, pa dajemo poudarek meni kot avtorju.

Promocijska služba zame organizira tudi branja in v založbi imamo knjižico z naslovom »Tell me something«. V njej so zbrani vsi avtorji, ki so pripravljene brati, piše tudi, kaj berejo, kolikšna je cena, kako dolgo branje traja. Knjižica je namenjena prodajalcem, knjižničarjem, šolam.

Kaj si želite, da bi založba še naredila za vaše knjige?

Želim si, da bi sam posnel zvočne knjige lastnih knjig in zelo rad bi bil znan kot dober bralec. Obstajajo sicer že po-

snetki, ki so jih naredili profesionalno z igralci, vendar zaradi napačne prodajne strategije (ker jih prodajajo po napačnih kanalih) žal niso uspešni.

Kaj vas novinarji najpogosteje sprašujejo?

Zakaj, hudiča, sem opustil kariero v ekonomiji in jo zamenjal za pisanje otroških knjig. In če povem zelo iskreno, je bila vzrok moja želja, da bi bili ljudje mojega prihoda veseli. Prej sem namreč delal kot svetovalec in sem reorganiziral podjetja. Žal je bilo to delo povezano s precej negativne energije, ker sem pogosto svetoval odpuščanje delavcev, kar seveda nikakor ni bilo prijetno. Uničeval sem kariere in tega res ne želim nikoli več početi.

Medtem sem nekaj let tudi poučeval na univerzi. Kot gostujoči profesor ekonomske teorije sem lahko dodatno zaslužil, pri tem pa tudi ugotovil, da znam pisati. Študijska literatura je bila namreč vsa v angleščini in skušal sem najti knjigo v nemškem jeziku, ki bi bila primerna za moje študente. Ker je nisem našel, sem se odločil, da jo napišem sam. V njej sem povezal ekonomsko teorijo in znanstveno fantastiko. V svoji knjigi opisujem ljudi, ki nimajo pojma o ekonomiji, in kot svetovalec jim na na humoren način pomagam in opišem, kaj so naredili narobe. Mojim študentom je bila knjiga zelo všeč, profesorjem pa še vedno ni. Potem sem enkrat med božičem in novim letom, v tem zelo občutljivem obdobju, ko je vse zaprto in so vsi na počitnicah, ponovno prebral Endejevo knjigo *Momo*. Knjiga govori o dekllici, ki svet reši sivih možakov (saj veste, kako pravijo: oblečete lahko katerokoli barvo, samo da bo siva), ki drugim kradejo čas. In tako sem ugotovil, da nikakor nisem zadovoljen s svojim delom. Pomislil sem na svojo knjigo, ki je bila tako uspešna med mojimi študenti, in si rekel, zakaj

ne bi poskusil napisati knjige, ki ne bi vsebovala ekonomske teorije, temveč le zgodbo, znanstveno fantastiko. In tako sem napisal knjigo po vzoru Michaela Endeja, ki pa je žal ni sprejela nobena založba, in zdaj tudi sam vem, da res ni bila dobra. Odločil sem se, da bom napisal knjigo, kakršne sem sam rad bral v mladosti. In tako se je začela moja pisateljska pot.

KAJ JE ZANIMALO OTROKE?

Koliko knjig ste že napisali?

Okoli 40.

Kdaj ste napisali prvo knjigo in kako se je imenovala?

Knjiga se je imenovala *Tillys Traumschloss*, napisal pa sem jo pred približno pred 15 leti. Sprva je bila zelo slaba in po pogovoru z urednikom sem moral zgodbo in slog precej spremeniti. Govori pa o dekllici Tilly, ki ji neka grofica podari svoj grad. Knjiga žal danes ni več naprodaj.

Kako dolgo pišete posamezno knjigo?

Če je to knjiga iz ene od mojih zbirk, kjer so mi osebe znane, jo pišem 2 do 3 mesece, če pa je knjiga povsem samostojna, potem celoten proces traja dlje, do enega leta.

Se za junaki v knjigi skrivajo resnične osebe?

Osebe iz mojih zgodb so sprva popolni neznanci, plod moje domišljije. Vendar pa, bolj ko se ukvarjam z njimi, vedno bolj postajajo moji znanci, prijatelji. Bolj ko jih opisujem, vedno bolj jih oživljam in tako tudi bolje poznam.

Ste si kot otrok želeli postati gasilec kot je bil vaš oče?

Ne, nikoli. Moj oče je zelo pogosto delal več kot 48 ur skupaj in domov se je vračal ves opečen, utrujen, umazan, težko je dihal in gumijasti škornji so se mu tako prilepili na noge, da mu jih je morala mama rezati s telesa.

Ste radi hodili v šolo?

Ne in mislim, da je to normalno. Vedno sem imel raje počitnice kot šolo. Moj najljubši predmet je bila nemščina, najbolj pa sem sovražil telovadbo.

Koliko ste stari?

Uganite! (In otroci, ki resnično nimajo občutka za starost, ugibajo: 24, 30, 42, 30, 70, 75, 53, dokler s pomočjo besed »več« in manj« končno ne uganejo.)

Kje dobite ideje za svoje knjige?

Ideje po mojem mnenju v glavo prihajajo na tri načine: verjamem, da ideje letajo po zraku, in včasih imamo srečo in se ob katero zadenemo ali nas za-

dene ona in nam s tem podari čudovito darilo: idejo. Naslednje so izkušnje, ko ti nekdo nekaj pove, nekaj slišiš, nekaj prebereš, in ker se vse življenje učimo, nas vse življenje tudi spremljajo vedno nove domislice. Tretje pa je učenje. Če pišeš, se s tem nenehno učiš za nadaljnje pisanje.

Kdo je kritik vaših del, kdo prebere vaše knjige, ko jih napišete?

Najboljši kritiki so moji otroci, predvsem moja 14-letna hči, ki prebere vse moje zgodbe, in pa moja žena ter seveda moj urednik.

Kako izgleda pri vas doma, v Porurju?

Porurje je velika ravnina, dolga 70 km in široka 20 km. Sestavljajo ga številna velika mesta, ki so nastala tesno drug ob drugem, tako da se meje med njimi razločijo le po cestnih oznakah.

Mojca Hribar

POROČILA

RAZSTAVA SLOVENSКИH SLIKANIC V PIONIRSKI KNJIŽNICI V LJUBLJANI

Ob mednarodnem dnevu knjig za otroke, ki ga praznujemo 2. aprila, na rojstni dan Hansa Christiana Andersena, je Pionirska knjižnica Knjižnice Otona Župančiča v Ljubljani pripravila razstavo slovenskih slikanic iz obdobja 1990–2003. Izbor je vključeval likovno najbolj uspele novejšje slikanice, ki obravnavajo različne literarne zvrsti, namenjene različnim starostnim stopnjam otrok oz. mladostnikov. Čeprav je opaziti naraščanje »pravih« slikanic, ki polno učinkujejo v ustvarjalnem prepletanju besedila in ilustracij (dr. Marjana Kobe jih imenuje monolitne literarno-likovne stvaritve), pri nas še vedno prevladujejo t. i. klasične slikanice, pri katerih obsežnejše besedilo ohranja svojo vsebinsko celovitost tudi brez ilustracij, te pa prav tako lahko »beremo« kot samostojne likovne podobe.

Razstavljene slikanice so posebej opozorile na mlade ilustratorje, pri katerih je pogosto opazen vpliv filma, elektronskih medijev in grafične umetnosti. Pri srednji generaciji je bilo znani inventivno združevanje klasične ilustracije s sodobnimi oblikovalskimi prijemi in izrazitimi avtorskimi izrazi, neredko nadgrajenimi s humorjem ali z dramatičnimi oz. poetičnimi poudarki literarnih vsebin. Pestrost ilustratorskih tehnik je zajemala slikarske, risarske in kombinirane likovne rešitve. Prepričljivo je bila zastopana tudi starejša generacija z žlahtno slikarsko govorico, s katero spoštljivo sledi besednim pred-

logam, tankočutno prisluškuje otroku in z »galerijo slik«, kakor je knjižne ilustracije poimenovala znamenita češka slikarka in ilustratorica Květa Pacovska, neguje likovni okus mladih.

Avtorske slikanice, pri katerih v isti osebi nastopata ilustrator in pripovednik, so na nek način najbolj idealna oblika slikanic in prav teh je, z redkimi izjemami, v slovenskem prostoru dolgo najbolj primanjkovalo. Tudi kot slikanice dveh avtorjev, v katerih je kratko besedilo pripovednika ali pesnika zgolj neke vrste libreto, glavnina pripovedi pa temelji na ilustraciji, so v svetu in tudi pri nas vse bolj priljubljene. So odraz dobe, v kateri izrazito prevladuje vidni svet in stopajo besede v ozadje. Le slikanice, ki s pripovedno bogatimi ilustracijami in z izbranimi besedami pripovedujejo zanimive zgodbe, imajo zares možnost, da jih bodo otroci, skupaj s starši oz. odraslimi, vzeli za svoje.

Kot popularna knjiga naj bi bila slikanica tudi dobro tržno blago. Dokler ostaja v ilustracijah in besedilih kvalitetno sprejemljiva, se njene tržne uspešnosti lahko le veselimo.

Med razstavljenimi slikanicami v Pionirski knjižnici jih je 17 izšlo pri Založbi Mladinska knjiga, s tremi je bil zastopan Studio Hieroglif, z dvema Prešernova družba, s po eno slikanico pa so bile predstavljene še DZS, Epta, Mladika, Novi Matajur, Devin, Kres, Obzorja, Mohorjeva družba in Zveza društev slovenskih likovnih umetnikov.

Pregled izbranih razstavljenih slikanic na razstavi

Swirszczynska, Anna: *Mali rakec*. Ilustr. Anna Swirszczynska. Lj.: Mladinska knjiga, 1999 (Čebelica)

Kosovel, Srečko: *Deček in sonce*. Ilustr. Mojca Cerjak. Trst: Galeb / Novi Matajur, 1999

Perrault, Charles: *Obuti maček*. Ilustr. Zvonko Čoh. Lj.: Mladinska knjiga, 2003 (Velike slikanice) (Najlepše pravljice)

Žmavc, Bina Štampe: *Nebeške kočije*. Ilustr. Daniel Demšar. Lj.: Epta, 1994

Rozman, Andrej – Roza: *Najbolj dolgočasna knjiga na svetu*. Ilustr. Milan Erič. Lj.: ZDSLU, 2001

Kovač, Polonca: *Zelišča male čarovnice*. Ilustr. Ančka Gošnik Godec. Lj.: DZS, 1995 (Čudeži narave)

Krempl, Urša: *Zgodbe iz zelenega gozda*. Ilustr. Adriano Janežič. Lj.: Studio Hieroglif, 2000

– – *Stonoga Berta*. Ilustr. Adriano Janežič. Lj.: Studio Hieroglif, 2002

Košuta, Miroslav: *Lestev in sirček*. Ilustr. Maša Kozjek. Lj.: Mladinska knjiga, 2001 (Velike slikanice)

Grimm, Jacob in Wilhelm: *Volk in sedem kozličkov*. Ilustr. Maša Kozjek. Lj.: Mladinska knjiga, 2003 (Velike slikanice) (Najlepše pravljice)

Thorlacius, Hallveig: *Maček Mačkursson*. Ilustr. Boris Lavrič. Lj.: Mladinska knjiga, 1997 (Cicibanov vrtljak)

Andersen, Hans Christian: *Kraljična na zrnu graha*. Ilustr. Marjan Manček. Lj.: Mladinska knjiga, 2003 (Velike slikanice) (Najlepše pravljice)

Jug, Slavko: *Počesane ribe*. Ilustr. Silvan Omerzu. Lj.: Mladinska knjiga, 2000 (Čebelica)

Osojnik, Mojca: *Polž Vladimir gre na štop*. Ilustr. Mojca Osojnik. Lj.: Mladinska knjiga, 2003 (Velike slikanice)

– – *To je Ernest*. Ilustr. Mojca Osojnik. Lj.: Kres, 1997

Prap, Lila (Lilijana Praprotnik Zupančič): *Živalske uspavanke*. Ilustr. Lila Prap. Lj.: Mladinska knjiga, 2001 (Žlabudron)

– – (Lilijana Praprotnik Zupančič): *Zakaj?*. Ilustr. Lila Prap. Lj.: Mladinska knjiga, 2002 (Žlabudron)

Štefan, Anja: *Lešniki, lešniki*. Ilustr. Jelka Reichman. Lj.: Mladinska knjiga, 2000 (Cicibanova zbirka)

Vrabič, Tomaž: *Oblak, mlinar in pobeglo zdravje*. Ilustr. Petra Varl Simončič. Celovec-Ljubljana-Dunaj: Mohorjeva založba, 1995

Zajc, Dane: *Salomonova sodba*. Ilustr. Rudi Skočir. Lj.: Mladinska knjiga, 1991 (Bajeslovne slikanice)

Simonovič, Ifigenija: *Poljub za princesko Kvakico*. Ilustr. Alenka Sottler. Lj.: Mladinska knjiga, 1995 (Cicibanov vrtljak)

Gregorič, Barbara: *Lena luna*. Ilustr. Alenka Sottler. Lj.: Mladika, 1998 (Pikapolonica)

Krempl, Urša: *Racman in knjiga*. Ilustr. Jernej Stritar. Lj.: Studio Hieroglif, 2001

Žmavc, Bina Štampe: *Drevo srca*. Ilustr. Urška Stropnik. Maribor, Obzorja, 2001

Zupan, Vitomil: *Plašček za Barbaro*. Ilustr. Marija Lucija Stupica. Lj.: Prešernova družba, 1998

Grimm, Jacob in Wilhelm: *Rdeča kapica*. Ilustr. Marija Lucija Stupica. Prešernova družba, 1999

Stupica, Marlenka: *Čudežno drevo*. Ilustr. Marlenka Stupica. Lj.: Mladinska knjiga, 1995 (Cicibanov vrtljak)

Grimm, Jacob in Wilhelm: *Zvezdni tolarji*. Ilustr. Marlenka Stupica. Lj.: Mladinska knjiga, 2000 (Velike slikanice)

Muca prede nitke zlate. Svetovne uspavanke. Ilustr. Jelka Godec Schmidt. Lj.: Mladinska knjiga, 2003 (Murenček)

Povasnica, Mjuta: *Ljubica in Arpit*. Ilustr. Luisa Tomaseti. Devin, 1995 (zbirka Flores)

Makarovič, Svetlana: *Pod medvedovim dežnikom*. Ilustr. Gorazd Vahen. Lj.: Mladinska knjiga, 2002 (Čebelica)

Maruša Avguštin

V 59. številki je izpadlo ime prevajalke članka Marie Nikolajeve. Besedilo je iz angleščine prevedla Marjeta Gostinčar Cerar.

NAVODILA AVTORJEM

Rokopise, ki so namenjeni objavi v reviji *Otrok in knjiga*, avtorji pošljejo na naslov uredništva: **Otrok in knjiga, Mariborska knjižnica, Rotovški trg 6, 2000 Maribor.**

Za stik z urednico lahko uporabijo tudi el. naslov: darka.tancer-kajnih@mb.sik.si

Avtor naj besedilo obvezno priloži ime institucije, na kateri dela, in svoj domači ter elektronski naslov.

Če rokopis ni sprejet, urednica avtorja pisno obvesti.

Ob izidu revije dobi avtor 1 izvod revije in avtorski honorar.

Tehnični napotki:

Prispevki za revijo *Otrok in knjiga* so napisani v slovenščini, izjemoma po dogovoru z uredništvom v tujem jeziku. Pričakuje se, da so rokopisi, namenjeni objavi v reviji, jezikovno neoporečni in slogovno ustrezni. Dolžina razprave naj ne presega ene in pol avtorske pole, tj. 45.000 znakov, drugi prispevki pa naj ne presegajo 10 strani (20.000 znakov). Razprave morajo imeti sinopsis (do 300 znakov) in povzetek (do 2000 znakov oz. do 1 strani). Sinopsisi bodo objavljeni v slovenščini, povzetki pa v angleščini (za prevod lahko poskrbi uredništvo). Rokopis je potrebno oddati v dveh na papir iztisnjenih izvodih (iztis naj bo enostranski, besedila naj bodo napisana v enem od popularnih urejevalnikov besedil za okensko okolje, v pisavi Times New Roman, velikost 12 pik z eno in pol medvrstičnim razmikom na formatu A4. Naslov članka in naslovi ter podnaslovi poglavij (zaželeno je, da so daljši članki smiselno razčlenjeni) naj bodo napisani krepko.

Citati med besedilom so označeni z narekovaji. Daljši navedki (nad pet vrstic) naj bodo odstavčno ločeni od drugega besedila (navednice tedaj niso potrebne) v velikosti pisave 10 pik. Izpusti so v navedku označeni s tremi pikami v poševnem oklepaju; na začetku in na koncu citata tropičja niso potrebna. Opombe niso namenjene citiranju literature, njihovo število naj bo čim manjše. Navajajo se tekoče. Zaporedna številka opombe stoji stično za ločilom. Literatura naj se navaja v krajši obliki samo v oklepaju tekočega besedila, in sicer takole: (Saksida 1992: 35). V seznamu literature navedek razvežemo

za knjigo:

Igor Saksida, 1992: *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

za del knjige:

Niko Grafenauer, 1984: Ko bo očka majhen. V: Jože Snoj: *Pesmi za punčke in pobe*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Sončnica).

za zbornik:

Boža Krakar Vogel (ur.), 2002: *Ustvarjalnost Slovencev po svetu. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

za članek v reviji:

Alenka Glazer 1998: O Stritarjevem mladinskem delu. *Otrok in knjiga* 25/46. 22–30.

V opombah so enote bibliografske navedbe med seboj ločene z vejicami:

Igor Saksida, *Mladinska književnost pri pouku na razredni stopnji*, Ljubljana, Mladinska knjiga, 1992, 35.

Na koncu vsake bibliografske enote je pika. Naslovi samostojnih izdaj so postavljeni ležeče. Zbirka je v oklepaju tik pred navedbo strani, založba se pri knjigah starejšega datuma opušča, prav tako tudi krajšava str. za stran. Pri zaporednem navajanju več del istega avtorja v seznamu literature ali navedenk namesto imena in priimka napravimo dva pomišljaja. Kadar na isto leto pride več del istega avtorja, letnici na desni stično dodajamo male črke slovenske abecede: 2003a, 2003b. Bibliografske navedbe naj bodo enotne.

VSEBINA

SIMPOZIJ O KRITIKI IN VREDNOTENJU MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

Meta Grosman: <i>Kdo je naslovnik kritike mladinske književnosti?</i>	5
Vanessa Matajč: <i>Estetske strukture v mladinski literaturi:</i> <i>zrenjska točka njene kritike</i>	16
Darja Mazi-Leskovar: <i>Ali je kritika mladinske književnosti</i> <i>še vedno na poti odraščanja?</i>	27
Igor Saksida: <i>Kritiški modeli v reviji Otrok in knjiga</i>	37
Nataša Bucik in Sonja Pečjak: <i>Učenčev izbor – ključ do</i> <i>motivacije za branje?</i>	53
Tilka Jamnik: <i>Priporočilni sezname mladinskih knjig</i> <i>in prost izbor knjig za branje za bralno značko</i>	68

RAZPRAVE

Jakob J. Kenda: <i>William Nicholson in filozofska fantazija</i>	80
--	----

IBBY NOVICE

Tanja Pogačar: <i>Lygia Bojunga Nuñes</i> dobitnica nagrade ALMA 2004	87
<i>Martin Waddell in Max Velthuijs – Andersenova nagrajenca 2004</i>	88
<i>BIB 2005</i>	88
<i>IJB – Internationale Jugendbibliothek München</i>	89
<i>Nove dežele – novi prijatelji</i>	90

POGLED NA SVOJE DELO

Mojca Hribar: <i>Joachim Friedrich</i>	92
--	----

POROČILA

Maruša Avguštin: <i>Razstava slovenskih slikanic v Pionirski</i> <i>knjižnici v Ljubljani</i>	98
--	----

CONTENTS

SYMPOSIUM ABOUT THE LITERARY CRITICISM AND EVALUATION OF CHILDREN'S LITERATURE

Meta Grosman: <i>Who is the addressee of critical statements concerning juvenile literature</i>	5
Vanessa Matajč: <i>Aesthetic structures in children's literature: point of reference for its criticism</i>	16
Darja Mazi-Leskovar: <i>Have children's literature studies already come of age?</i>	27
Igor Saksida: <i>Models of criticism in the journal Otrok in knjiga</i>	37
Nataša Bucik in Sonja Pečjak: <i>Student's choice – the key to motivation for reading</i>	53
Tilka Jamnik: <i>Recommended lists of children's literature and a free choice of books for a reading badge</i>	68

ARTICLES

Jakob J. Kenda: <i>William Nicholson and philosophical fantasy</i>	80
--	----

IBBY NEWS

Tanja Pogačar: <i>ALMA 2004 Award won by Ligia Bojunga Nunes</i>	87
<i>Martin Waddell and Max Velthuijs – winners of Andersen Award 2004</i>	88
<i>BIB 2005</i>	88
<i>IJB – International youth library München</i>	89
<i>New countries – new friends</i>	90

A VIEW OF ONE'S OWN WORK

Mojca Hribar: <i>Joachim Friedrich</i>	92
--	----

REPORTS

Maruša Avguštin: <i>Exhibition of Slovene picture books in the children's library (Pionirska knjižnica) in Ljubljana</i>	98
--	----

OTROK IN KNJIGA

60

Glavna in odgovorna urednica Darka Tancer-Kajnih

Revijo sta ob finančni podpori
Ministrstva za kulturo in Ministrstva za znanost, šolstvo in šport
založili Mariborska knjižnica in Pedagoška fakulteta Maribor

Naklada 700 izvodov

Letna naročnina 4000 SIT
Cena posamezne številke 1800 SIT

OTROK IN KNJIGA	MARIBOR 2004	LETNIK 31	ŠT. 60	STR. 1–104
-----------------	--------------	-----------	--------	------------