

# Metka Kordigel: Mladinska literatura, otroci in učitelji

*Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti I. in II. del, 1994*

V začetku leta 1994 je pri Zavodu za šolstvo in šport v Ljubljani izšla knjiga **Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti** avtorice Metke Kordigel (1. del, 223 str.; 2. del, 138 str.).

Knjiga, kot pravi avtorica v Uvodu, ponuja eno izmed rešitev, kako »poučevati« mladinsko književnost, da »bomo učenca spet spremenili v takega otroka, za katerega meja med realnim in nerealnim ni pomembna (kot ni pomembna za literaturo), takega otroka, ki uživa v igri« (5). Prvi del knjige nakazuje pot, kako uspešno uvajati otroke v svet mladinske književnosti; pri tem se avtorica opira predvsem na teoretična izhodišča estetike recepcije. V drugem delu pa je podrobno predstavljenih petnajst konkretnih rešitev (učnih priprav), kako poučevati po predlaganem komunikacijskem modelu nekateri umetnostna besedila, predvsem iz novonastalih beril za 1., 2. in 3. razred OŠ.

Pet poglavij v I. delu knjige (Smotri pouka mladinske književnosti na razredni stopnji, Teoretične osnove komunikacijskega modela »poučevanja« mladinske književnosti, Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti, Šolska interpretacija in Domišljajska aktivnost) razgrinja najrelevantnejša spoznanja sodobnejših raziskav, ki bistveno prispevajo k učinkovitejšemu poučevanju mladinske književnosti. Tako so s svojimi temeljnimi izsledki predstavljeni tuji in domači avtorji H. R. Jaus (Estetika recepcije), Ch. Bühler (Das Märchen und die Phantasie des Kindes), M. Grosman (Bralec in književnost), B. Krakar - Vogel (Skice za književno didaktiko), I. Saksida (Mladinska književnost pri

pouku na razredni stopnji osnovne šole), D. Rosandić (Metodika književne vzgoje), J. Piaget in B. Inhelder (Die Psychologie des Kindes), ki se v svojih raziskavah posvečajo tudi vzpodbujanju razvoja otrokovih zmožnosti — bodisi domišljajskih, literarnih, recepcijskih, jezikovnih, komunikacijskih in drugih. V prvem poglavju avtorica poudari, da so smotri pouka mladinske književnosti v nižjih razredih osredotočeni na funkcionalni (razvijanje bralne sposobnosti) in literarnovzgojni smoter, izobraževalni smoter (pridobivanje književnega znanja) pa je seveda upoštevan v mnogo manjši meri kot na višjih stopnjah šolanja. Kljub temu zasledimo nekatere praktično uporabne predloge, kako vendarle otrokovi razvojni stopnji ustrezno uvajati nekatere temeljne prvine književnega znanja (avtor — naslov — delo; literarnovrstna poimenovanja: pesem, pravljica, zgodba ...; pojem književna oseba ...).

Pri razvijanju bralnih sposobnosti se moramo predvsem posvetiti natančnemu zaznavanju pomenskih signalov besedila, ker prav to omogoča popolnejše literarnoestetsko doživetje. Avtorica v tem poglavju na podlagi Piagetovih dognanj o funkciji otrokove simbolne igre dokazuje, da branje literature pri nekoliko starejšem otroku opravlja v bistvu semiotično funkcijo. S svojim nekoliko daljšim razmišljanjem o nevarnosti t. i. video igrice in pretiranega gledanja televizije želi bralca opozoriti, da je otroke mogoče uvajati v svet mladinske literature, ki je zanesljivo humanejši in varnejši, na njim ustreznejši in dostopnejši način. V skici z naslovom Dve poti k vzgojnemu smotru pouka književnosti (str. 28) sta nakazani dve možnosti, prva je opredeljena kot

dolgoročna motivacija, kjer nas svari pred priložnostnim branjem in toplo priporoča takšen pristop pri obravnavi književnosti, ki nudi otroku kar največji občutek ugodja. S psihološko-didaktičnega vidika je pri tem priporočljiva predvsem **metoda dolgega branja**, ko otroku pripovedujemo ali beremo daljše umetnostno besedilo v časovno določenih razmakih, ob tem spodbujamo otrokovo literarnoestetsko dojemljivost, estetsko doživetje, poskrbimo pa še za vsestransko ugodje.

Opredelevitev taksonomije vzgojnih smotrov (po Bloomu) prinaša nekatere napotke, kako na začetni stopnji šolanja vzpostaviti odnos do literature, predvsem pri tistih otrocih, ki prihajajo iz literarnoestetsko depriviranega okolja. Pri oblikovanju afektivnih ciljev je torej potrebno prehoditi naslednjih pet stopenj: občutljivost za lepo, voljnost sprejemanja (odstranjevanje psiholoških blokad, kontrolirano ali usmerjeno pozornost (t. j. vzgojni korak, ki ga lahko dosežemo le z usvojenimi kognitivnimi in funkcionalnimi cilji), reagiranje, ustvarjanje vrednot in stališč, organizacijo in karakterizacijo vrednot. Avtorici velja pritegniti predvsem v tem, da moramo otroke postopno pripraviti na literarnoestetsko dojetje, torej: nesmiselno je šolsko ukvarjanje z literaturo, ki temelji le na usmerjeni pozornosti in reagiranju.

Druga pot ali pravo šolsko ukvarjanje s književnostjo je pogojeno z metodo dolgega branja in pripovedovanja (asociativna zveza med literaturo in občutkom vsestranskega ugodja), saj je reagiranje (pasivno, voljno in z zadovoljstvom) oprto na branje, ki je predvsem vir ugodja. Dobro razvite recepcijske sposobnosti pa lahko razvijamo prav gotovo tudi s primernim deležem literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja, ki ustrežata razvojni stopnji otrok (obdobje konkretnih logičnih intelektualnih operacij — po Piagetu nekako po sedmem letu starosti).

V drugem poglavju z naslovom Teoretične osnove komunikacijskega modela »poučevanja« mladinske književnosti se M. Kordigel ukvarja predvsem z osnovami estetike recepcije (raziskovanje dialoga med bralcem in literarnim delom) in vedo o mladem bralcu (raziskovanje posebnosti in zakonitosti bralčeve recepcije). Pri teoretičnih izhodiščih H. R. Jaussa, ki te-

meljijo tudi na analizi bralčeve literarne izkušnje, ki mora obsegati obe strani odnosa — **bralca : besedilo** — to pomeni **delovanje in recepcijo**; gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja vidnih polj (str. 49). Poudariti pa velja, da je za šolsko prakso najobetavnejše dognanje estetike recepcije, ki se zavzema za korektiv do sedaj dominantnih zgodovinskih avtorjev, literarnih del, vrst in stilov. Skratka, za spodbujanje bralnega razvoja otrok bi bila potrebna prav tako literarna zgodovina bralcev, iz katere bi bilo mogoče predpostaviti tudi spreminjajoči literarni okus mladih bralcev. In prav **recepciji mladega bralca**, ki je gotovo drugačna kot pri odraslem bralcu, je namenjeno avtoričino razmišljanje, ko opisuje kompleksnejši model komunikacijske situacije recepcije literarne umetnine pri pouku književnosti. Avtorica najprej povzame nekatere poglede na poučevanje književnosti pri nas. Tako omenja Bredo Rant, ki je v sedemdesetih letih raziskovala didaktično interakcijo med učenci, učitelji in umetnostnim besedilom. Meto Grosman predstavi z njeno knjigo *Književnost in bralec*, kjer govori med drugim o učenčevem tristopenjskem dojetju literarne umetnine: zaznavanju, razumevanju in interpretaciji. Učenčeve individualne zmožnosti doživljanja, razumevanja in presojanja v didaktični komunikaciji razčlenjuje znani zagrebški književni didaktik Dragutin Rosandić. S svojimi pogledi na poučevanje mladinske književnosti pri nas pa vključuje avtorica še mlajšega raziskovalca tega področja Igorja Saksido, ki je tudi prispeval zanimivo in praktično uporabno knjigo s književnodidaktično tematiko *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Priročnik za književno vzgojo (Trzin: Different, 1994).

Učiteljeva vloga pri razvijanju recepcijskih sposobnosti ob besedilih iz mladinske književnosti pa je pri komunikacijskem modelu, ki ga predstavlja M. Kordigel, drugačna, kot smo je bili vajeni pri tradicionalni književni didaktiki. Tako nasprotuje predvsem statični razmestitvi udeležencev recepcijske in didaktične komunikacije, saj ta ne ponazarja dinamične razredne interakcije, vsaj trikrat spremenjene v vsaki fazi učne ure. S skico (str. 63) ponazori novi komunikacijski model, razdeljen v horizontalni liniji na tri faze, ustrezne trem

klasičnim fazam učne ure (motivacija, spoznavanje novega, utrjevanje).

V prvi fazi je poudarjena predvsem priprava na recepcijo umetnostnega besedila. Učitelj mora »sestopiti s svoje odrasle pozicije in ugotoviti, hipotetično predvideti, kako bo sprejel besedilo otrok, star toliko, kot so stari njegovi učenci« (str. 65). Didaktična komunikacija, v kateri senzibiliziramo otroke za sprejemanje literarne umetnine, pa je mnogosmerna, saj je zelo pomembno, da dobivajo otroci asociacijske impulze tudi drug od drugega. Druga faza je sestavljena iz dveh učnih korakov, v prvem gre za otrokov stik z besedilom, kjer je posrednik najpogosteje učitelj; pri drugem koraku je učiteljeva naloga, da odkriva v besedilu tiste segmente, ki ustrezajo stopnji otrokovega literarnoestetskega, emocionalnega, kognitivnega in socialnega razvoja. V tretji fazi učne ure učenec, domišljijsko spodbujen, potuje v svet literarne in svoje domišljije.

Prednosti tako zastavljenega komunikacijskega modela so v upoštevanju otrokove pravice, da vstopa v literarni svet neobremenjen z recepcijo svojega učitelja, pa tudi motiviran in odprt za sprejemanje umetnostnega besedila. Najmanj domišljeno je v tem modelu pravzaprav predvidevanje učiteljevega odbiranja besedilnih signalov, ki je potrebno za dekodiranje besedilnega pomena. Tudi v povzetku, t. j. usmerjanje pozornosti učencev na besedilne signale v fazi zaznavanja (druga faza), ne zasledimo še kakšnih potrebnih pojasnil. Tako je tudi v drugem delu knjige šibkejša točka prav ta učni korak, poimenovan Interpretacija besedila ali Analiza besedila, ponavadi gre za metodo dela z besedilom. Menim, da je ta učni korak potrebno prav tako didaktično-metodično voditi. Usmerjati otroke v besedilo je mogoče res smiselno z vprašanji, ki zajemajo pomensko plast. Zdi se mi pa prav v tem delu učne ure besedilo tudi natančneje razčlenjevati, npr. na njegove dogajalne enote (pripovednoprozna besedila), poetske slike (pesmi), scenske prizore (dramska besedila). Avtorica je dokaj dosledna, ko gre za uvajanje nekaterih literarnoteoretskih pojmov, mnogo manj pozornosti pa posveti didaktično-metodični strategiji, učnim korakom, kako naj otroci usvojijo tudi dogajalni potek besedila. Prav tako ni opaziti, da bi se učenci ukvarjali z manj znanimi bese-

dami, da bi bili kakor koli usmerjeni v iskanje razlag le-teh, dodanih kot slovarček na koncu novonastalih beril, iz katerih so vzorčna besedila. V tem delu bi bile dobrodošle tudi kakšne nazornejše preglednice, skice, miselni vzorci, ki jih avtorica sicer upošteva bodisi v motivacijskem ali sklepnem delu učne ure, saj jih zasledimo kar v devetih pripravah.

Drugo teoretično izhodišče za komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti je namenjeno spoznanjem vede, ki preučuje otroka v funkciji sprejemnika literature. Pri tem je seveda v ospredju opis otrokovega bralnega razvoja, ki ga avtorica v skladu z razvojno psihologijo deli na predjezikovno obdobje ali dobo praktične inteligence, obdobje intuitivne inteligence, obdobje konkretnih, logičnih intelektualnih operacij in obdobje abstraktne inteligence. Ne gre prezreti avtoričinega apela, naj otrokom v šoli, kljub temu da že znajo brati, učitelji pripovedujejo zgodbe ali pripovedna dela v nadaljevanjih. Dokazano je, da funkcije živega pripovedovanja močno spodbujajo otrokovo literarnoestetsko dojemljivost.

Tretje poglavje, ki govori o komunikacijskem modelu poučevanja mladinske književnosti, opredeljuje razmerje med nalogami pouka književnosti v srednji in osnovni šoli. Polno literarnoestetsko doživetje izbranega besedila je najvišji cilj ukvarjanja s književnostjo na razredni stopnji. Kako ob literarnem besedilu aktivirati učenčeve zmožnosti (osebne in socialne), prikazuje shema mrežne strukturiranosti učne ure v tretjem poglavju (str. 100). Učna ura književnosti je po tej shemi strukturirana horizontalno (klasični pristop s tremi fazami) in vertikalno, kjer je vsaka izmed faz izdelana v štirih (vertikalnih) pramenih. Tako mora učitelj v vertikalni razslojenosti obvladovati metodično oblikovanost didaktične komunikacije, razvijanje didaktične komunikacije (t. i. učni koraki), jezikovni in psihološki vidik didaktične komunikacije ter njene sprotne cilje (ki ustrezajo znanim operativnim ciljem). Kljub specifičnosti književnega pouka menim, da je tako zastavljena shema mrežne strukturiranosti učne ure preveč razdrobljena. Večkrat se prekrivata stolpca Metodična oblikovanost didaktične komunikacije in Razvijanje didaktične komunikacije. Tako beremo na eni strani Oblikovanje problema, kar je na



drugi strani imenovano Spoznavanje in členitev problema, ali npr. Širjenje problema iz učenčevega konteksta, na drugi strani pa Ubeseditev ustreznega konteksta. Tudi Sprotni cilji didaktične komunikacije so zastavljeni prepodrobno in učno uro razbijejo na preveč ciljev, saj je za eno šolsko uro za vsak učni korak predviden natančno opredeljen cilji. Smiselneje se mi zdi oblikovanje učnih ciljev po Bloomovi taksonomiji, kjer v razvoju otroka upoštevamo kognitivno in konativno področje. V šolski uri pa seveda predvidimo temeljne cilje, ki ustrezajo vsaki fazi in ne koraku učne ure. Podpoglavji Naloge motivacije in Tipi motivacij z natančno in sugestivno oblikovanimi učnimi situacijami kažeta na avtoričin preizkušeni model poučevanja književnosti, saj tudi v šolski praksi njene predloge lahko koristno uporabimo, npr. študentke Pedagoške fakultete iz Ljubljane (Enota Koper) so prav njene predloge za motivacije uspešno preizkusile na nastopih in pedagoški praksi.

Pri motivaciji z deagebraizacijo pojma avtorica v 3. fazi Upovedovanje individualnega konteksta opozarja, da je pogovor o tem, kako ima kdo svoje starše (ali kogarkoli drugega) rad, neprimeren, saj predvideva razprava o taki temi sposobnost refleksije o lastnem čustvovanju, ki pa je otroci te starosti še nimajo ali pa jo imajo v izjemno omejenem obsegu (152). Sploh je primer motivacije, kjer je oče izhodišče, lahko problematičen za otroke, ki nimajo očeta ali ta ne živi z njimi. Še posebej so domiselni tisti tipi motivacij, ki od otrok pričakujejo aktivni postopek poustvarjanja resničnosti. Takšno doživetje otroke praviloma odpre, saj so sami ustvarjalci domišljjskega dogajalnega prostora, ki zadobi kasneje funkcijo literarnega dogajalnega prostora.

Na nekaterih mestih nas avtorica posvari, kako je vstop v šolo za otroke lahko izjemno težko obdobje. Otrokov domišljijo pa postavlja kot beg pred stvarnostjo (šolskega urnika, nerazumljivih zahtev staršev, vaj v branju ...) in hkrati izhodišče za motivacijo z domišljjsko igro (povzeto po Igorju Saksidi).

Da je napoved vzgojno-izobraževalnega smotra (cilja) pomembna faza v strukturi učne ure, potrjuje avtorica tako, da navaja kar njegovih pet pomembnih nalog. Te so posredovanje literarnozgodovinskega znanja (avtor — naslov

— besedilo), uzaveščanje komunikacijske situacije (dialoški značaj sporazumevanja med avtorjem in bralcem), posredovanje literarnoteoretičnega znanja (literarnovrstna opredelitev), povezovanje motivacije z recepcijo (srečanje »problema/pojma/situacije iz motivacije v besedilu«) in motivacija za recepcijo (dodatno spodbujanje učencev za dialog z besedilom in pisateljem).

Pri fazi glasnega branja umetnostnega besedila avtorica ne predvideva, da bi učenci besedilo brali pred svojimi sošolci. Menim, da si bralne sposobnosti otroci razvijejo tudi z glasnim branjem literarnih besedil, še posebej, če je besedilo pomensko natančno razčlenjeno.

V četrtem poglavju, najkrajšem, z naslovom Šolska interpretacija se z avtorico lahko strinjamo, da so »otroške želje vrhovni zakon recepcije mladinske literature« (186). Ne moremo pa spregledati, da je tudi pri šolski interpretaciji poleg bralnih sposobnosti nujno potrebno razvijati tudi razčlenjevalne, ki pomagajo pri obnavljanju in sploh pri pripovedovanju učencev.

V petem, zadnjem poglavju Domišljjska aktivnost so nakazane možnosti otroške ustvarjalnosti, ki poglobljajo literarnoestetsko doživetje in povečujejo senzibilnost za literaturo. Avtorica nam predstavi nekatera izhodišča metodičnega priročnika Interpretacije dečje pesme V. Milarića. Tako zvemo, da gre pri recepciji literature in otrokovih domišljjskih ustvarjalnosti za recipročna, med seboj neločljivo povezana procesa. Ob sklepnem delu učne ure torej po M. Kordigel pričakujemo: »1. da otroci občutijo vzdušje, razpoloženje, ki je podobno/analogno tistemu v pesmi; 2. domišljjski trening; 3. povečanje senzibilnosti za estetsko komponento literarnega dela; 4. preseganje otrokove siceršnje, s stopnjo bralnega razvoja določene fiksiranosti na zgodbi; 5. 'refleksijo' o literarnoestetskem doživetju« (198).

## Sklepne misli

Nedvomno je književna didaktika na Slovenskem v zadnjih nekaj letih naredila pomemben premik s tem, da ne kopiči le nasvetov (receptov), kako posamezna leposlovna besedila v učni praksi obravnavamo, pač pa poučevanje književnosti tudi posodablja in teoretsko

osmišlja od najnižjih razredov osnovne šole do mature. Poleg sodobnih literarnovednih spoznanj so ji pri tem relevantno izhodišče predvsem estetika recepcije, pa tudi razvojna psihologija in nekatere druge pomožne vede.

Kako senzibilizirati otroke in mladostnike za recepcijo umetnostnih besedil iz slovenske in tuje zakladnice klasične in sodobne literature ter didaktično-metodično odpirati pot k njihovem doživljanju, razumevanju in vrednotenju, sta temeljna cilja slovenskih književnih didaktikov. Za poučevanje književnosti smo v zadnjem desetletju dobili več književnodiaktičnih priročnikov in sodobnih učbenikov, ki se ukvarjajo bodisi z recepcijo umetnostnih besedil v širšem smislu ali pa z obravnavo le-teh pri književnem pouku.

**Za knjigo Metke Kordigel Mladinska literatura, otroci in učitelji. Komunikacijski model poučevanja književnosti lahko povzamem, da**

gre za kakovostni prispevek k razvoju naše književne didaktike, saj je njen komunikacijski model temeljito obdelan tako v svojih sodobnih teoretičnih izhodiščih kot v konkretni (poučevalni) izvedbi. Avtorici nedvomno gre za to, da bi že v najnižjih razredih osnovne šole spodbujali razvoj avtonomnega bralca, ki bi zmogetl v stiku z literarno umetnino obuditi svojo pristni doživljajski svet in svoje branje zaokrožiti v polno estetsko doživetje.

Njene interpretacije, predvsem domišljjsko naravnanih besedil, ponujajo bogato izbiro osmišljenih poučevalnih postopkov in so dragocena pridobitev predvsem pri poučevanju književnosti od prvega do tretjega razreda osnovne šole. Motiče delujejo le nekatera prepogosto zapisana napotila, npr. tisto, da mora literatura na nižji stopnji nuditi učencu užitek; včasih pa moti tudi njen esejizirani slog.

Vida Medved - Udovič

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Enota Koper*