

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)

Pedagoška fakulteta v Mariboru

Še enkrat o integriranem/ celostnem pouku z zornega kota književne didaktike

Analiza nekega modela

Slovenski pedagoški prostor znova pretresajo vprašanja večje ali manjše ustreznosti didaktičnega koncepta integriranega pouka na razredni stopnji osnovne šole, kljub temu da se je zdela za stroko razprava *za ali proti* že zaključena, saj so (smo) recenzenti, ki smo ocenjevali koncept z vidika možnosti za doseganje ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa posameznih predmetnih področij, predpisanih s predmetnikom, ugotovili, da so te možnosti močno omejene.

Kako je torej mogoče, da se je debata razvnela znova?

Zdi se, da je mogoče poiskati vzrok silovite priljubljenosti integriranega pouka v pedagoški praksi, kamor si ni uspela najti poti in se zasidrati s podobno prodornostjo nobena didaktična novost doslej, v tem, da nobena izmed njih ni bila podprta s toliko didaktičnega gradiva za učitelja in učence, kot prav integrirani pouk. Založbe — zasebne in državne — ponujajo kompletne snopičev delovnih zvezkov za integrirane didaktične enote s pripadajočimi pedagoškimi pripravami za učitelja. Učitelj je potem, ko se je odločil za eno ali drugo izdajo, razmeroma razbremenjen, saj je njegovo pedagoško delo lahko (če to želi) bolj ali manj omejeno na vodenje reševanja delovnih zvezkov.

Kakorkoli že, trenutni položaj v zvezi z integriranim poukom je tak, da ga je stroka zavrnila, pedagoška praksa (in založbe) pa se ga oklepajo. Zato se zdi nujno nekatere reči v zvezi s pomanjkljivostmi integriranega pouka z vidika književne didaktike ponoviti in pomisleke s tem v zvezi dodatno argumentirati.

Prvo vprašanje, ki se nam zastavlja v zvezi z integriranim poukom, je vprašanje terminologije, saj se v novejših študijah namesto termina *integrirani* pojavlja izraz *celostni*. Ali gre pri tem le za slovenjenje izraza in za isto vsebino ali gre za dva različna koncepta? Sta si v tem primeru koncepta podobna ali se med seboj v čem bistvenem razlikujeta?

Kaj je torej integrirani pouk? In kaj celostni pouk?

Odgovor na to vprašanje najdemo v študiji M. Kramarja *Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole* (1991), v kateri avtor natančno opredeljuje oba termina. **Integracija pouka**, meni, »predpostavlja izhodišče iz delov (učni predmeti, različni učitelji), ki jih v ustreznem procesu učenci spoznavajo ali si z njihovo pomočjo oblikujejo celoto (npr. izobrazbo), ki je sestavljena iz teh delov ali učinkov njihovega delovanja Glede na to je integrirani pouk nujen tam, kjer je izobraževalno-vzgojni proces strukturiran iz jasno določenih delov (učnih predmetov) in se

pojavnajo tudi različni izvajalci teh delov (učitelji predmetov), cilj pa je zamišljen kot sinteza in integracija učinkov vseh.« (Kramar, 1991: 127.)

Ker gre na začetku šolanja za nekaj drugega, predlaga M. Kramar za razredno stopnjo osnovne šole drugačen termin. »Za pouk v nižjih razredih osnovne šole, kjer učenci ne zmorejo izhodišča iz posameznih delov in njihove sinteze v celoto, je *poudarek v izhodišču iz celote* in postopnem prehajanju k izhodišču iz delov. Zato se učencem predmetno in urno časovno deljen pouk v nižjih razredih ne prilega, ampak mora biti celosten,« saj je na razredni stopnji osnovne šole pouk celota, »v kateri učnopredmetna delitev ni zaznavna, zato tu v bistvu ni potrebe po integraciji posameznih delov — učnih predmetov.« Po Kramarjevem mnenju je zato za razredno stopnjo ustrezna »sintagma *celosten pouk*«, ki ga definira kot »pouk, ki ni razdeljen po učnih predmetih«. Ta njegova značilnost je najbolj in najlažje opazna, vendar ni edina in ne najbolj bistvena. Bistveno je, meni M. Kramar, da »celotno življenje in delo učencev v šoli poteka kot logična življenjska celota.« (Kramar, 1991: 127.)

Ne glede na to, da se nam zdi Kramarjeva ugotovitev o nezaznavnosti učnopredmetne delitve na razredni stopnji osnovne šole sporna, saj je veljavni učni načrt tudi za prve razrede osnovne šole razdeljen na predmete in so iz posameznih predmetnih področij izpeljani tudi cilji vzgojno-izobraževalnega procesa, lahko iz njegovega razmišljanja zaključimo, *da gre pri integriranem pouku v ožjem pomenu in celostnem pouku za isto reč, le da se zdi za razredno stopnjo, kjer poučuje en sam učitelj, izraz celostni pouk primernejši.*

In zdaj še enkrat vprašanje: kaj je integrirani/celostni pouk?

Za slovenski šolski prostor relevanten odgovor bomo poiskali v publikaciji *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*, v kateri beremo definicijo V. Milekšiča (1992: 65): »... Zato definiramo integrirani pouk kot pouk, pri katerem se isti tematski sklop obravnava istočasno« v vseh dimenzijah otrokovega spoznavanja in izražanja sveta oz. v kombinaciji teh dimenzij. Izhodišče načrtovanja in izvajanja integriranega pouka je struktura in proces otrokovega spoznavanja in izražanja sveta in ne predmetno področje. Primarna funkcija integriranega pouka je znanje, razumevanje in uporaba jezikov (slovenski jezik, matematični jezik, likovni jezik, glasbeni jezik) oz. funkcionalna raba jezikov.

To pomeni, da je v nižjih razredih osnovne šole okolje (tematski sklopi) sredstvo za obvladovanje jezikov, v višjih razredih pa jeziki postanejo sredstvo za spoznavanje okolja (naravoslovja, družboslovja, umetnosti).«

Milekšičeva definicija nam daje potemtakem nekoliko natančnejšo predstavo o tem, kaj je in k čemu je usmerjen integrirani/celostni pouk, saj Kramarjevo opozorilo v zvezi s tem, da nerazdeljenost po učnih predmetih ni njegova bistvena značilnost, poglobi s pojasnilom, da je bistvena prvina integriranega/celostnega pouka *struktura, proces otrokovega spoznavanja strukture ter razvijanje sposobnosti izražanja njegovega spoznavanja in poznavanja te strukture.*

S tem pojasnilom pa Milekšič dokazuje, kako njegov model integriranega/celostnega pouka ne spada med tiste »sicer uspešne primere tako imenovanega integriranega pouka«, ki »pogosto nimajo dovolj trdne teoretske osnove.« (Kramar, 1991: 126.)

O tem, katere so teoretske osnove integriranega, celostnega pouka, se je mogoče poučiti pri Doroteji Kralj, ki v svojem prispevku *Integrirani pouk — poskus opredelitve in izkušnje ob uvajanju* (1992: 116) pravi takole: »Svojo teoretično osnovo gradi« integrirani pouk »na spoznanjih humanistično-konstruktivistične psihologije, ki učenje opredeli kot proces »progresivnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj«. Obstoječa znanja (kognitivna struktura ali mreža), pa stališča, pričakovanja in čustva posameznika ter tudi socialni kontekst, v katerem se nahaja, vplivajo na to, česa se bo naučil in kako«. Pri tem se D. Kralj sklicuje na ugotovitve B. Marentič — Požarnik. Nadalje pojasnjuje, da se uvajanje integriranega pouka naslanja tudi na Piagetove teorije (Labinowiczova aplikacija) in na prispevke Darje Piciga o novejših spoznanjih mehanizmov kognitivnega napredka (Kralj, 1992: 116).

Oglejmo si omenjena teoretična izhodišča nekoliko поблиže. Iz Piagetove teorije otrokovega kognitivnega razvoja odbira integrirani pouk procesa »asimilacije (uvrščanje novih podatkov v obstoječe miselne strukture) in akomodacije (prilagajanje starih struktur novim podatkom), ki ju lahko s skupnim izrazom poimenujemo proces uravnoveževanja (ekvilibracije). Nove podatke iz okolja lahko otrok asimilira v že obstoječe znanje, strukture. Do novih, pravilnejših spoznanj naj bi otrok prihajal v trenutku, ko se zave, da so dosedanja spoznanja v nasprotju z resničnostjo, z nekim podatkom iz okolja. Staro strukturo je treba spremeniti, akomodirati, prilagoditi novi izkušnji. Možen pa je tudi kognitivni konflikt med samimi miselnimi strukturami, ko se npr. otrok zave, da si dve njegovi izjavi nasprotujeta. Opisani proces vodi otroka do vedno višjih stopenj spoznanja.« (Piciga, 1991 (2): 53.)

Seveda pa ekvilibracija ne poteka zmeraj na enak način in ne v vsakem obdobju človekovega (otrokovega) razvoja enako. Piaget je proces tega spreminjanja razslojil v t. i. faze, pri čemer je otrokov razvoj razdelil na zaznavno-gibalno stopnjo, ko otrok pridobiva izkušnje preko zaznavanja in gibanja, ko gre za usklajevanje fizičnih dejavnosti in ko je mišljenje predpredstavno in predverbalno, predpojmovno (predkonceptualno stopnjo), ko gre za razvoj prvega simbolizma, ki se kaže v igri (odloženo posnemanje, simbolna igra), govoru (prve besede, ki imajo pomen) in likovnem izražanju (poimenovanje izdelka), intuitivno stopnjo, ko se z mentalno predstavo dejanja vse bolj internalizirajo in ko je mišljenje še predlogično, stopnjo konkretnih miselnih operacij, ko je logično mišljenje omejeno na fizično realnost, in na stopnjo formalnih operacij, ko se razvije formalno-logično mišljenje in pojmi (Marjanovič-Umek, 1992: 312-313).

Konstruktivistično teorijo učenja, na kateri temelji integrirani pouk, zanima predvsem prehod od stopnje konkretnih miselnih operacij na stopnjo formalnih operacij, saj je z vidika poučevanja naravoslovja bistveno, da naj bi bila »logika, ki jo Piaget imenuje *formalne operacije*, dejansko logika, ki se jo uporablja v znanosti« (Piciga, 1991 (1): 45). Spoznanje zadeva poučevalno sfero predvsem v točki, ko ugotovimo, »da je za uspešno učenje naravoslovja nujno formalno-logično mišljenje,« in ko pomislimo, »da se večina ljudi uči znanosti v obdobju, ko še nimajo razvitih kognitivnih sposobnosti za razumevanje teorij in zakonitosti tega področja« (Piciga, 1992 (1): 45).

V članku *Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja* Darja Piciga opozarja, »da ljudje razvijejo formalne operacije le na področju, kjer se njihove sposobnosti najbolj razvijejo in kjer se poklicno specializirajo.« Iz tega sklepa, »da lahko ljudje uspešno uporabljajo formalne sposobnosti v enem kontekstu, v drugem, na videz tesno povezanim s prvim, pa ne.« In nato povzema: »Torej ne drži trditev, da formalno-logične operacije tvorijo koherentno strukturo, ki določa vse miselne dejavnosti.« Ta in »tudi mnoge druge empirične in teoretične študije so prispevale k temu, da se v zadnjem času v zvezi z naravoslovjem ne govori več toliko o splošnih logičnih sposobnostih, ampak se poudarja predvsem razvoj struktur znanja, specifičnih za posamezna področja.« (Piciga, 1991 (1): 46.)

Formalno-logično mišljenje se potemtakem ne razvije po nekakšni naravni nuji. Spoznanje, da otroci to stopnjo dosežejo ali pa je ne dosežejo, in spoznanje, da jo dosežejo le na nekaterih področjih, tistih, kjer so jo sistematično razvijali, postavlja pred poučevanje naravoslovnih znanosti (in zgodnjega naravoslovja) nove, bistvene naloge ter v zvezi s tem aktualizira vprašanje, *kako prihaja do spremembe strukture in do spremembe v načinu razmišljanja*.

Razvojna psihologija omenja t. i. kognitivni konflikt, ko naj bi sprememba strukture sledila spoznanju, da je ob soočenju z novo situacijo obstoječa struktura očitno nepopolna ali napačna, in t. i. kognitivno-socialni konflikt, ki temelji na razmišljanju ruskega psihologa Vigotskega. »Tu ne gre le za konflikt kognitivne narave, ampak se pojavi tudi socialni problem, saj sočasno in v isti situaciji obstajata dve nasprotujoči si stališči.« Socialno-kognitivni konflikt je namreč »težje negirati kot le nasprotje med razlago in rezultatom poskusa ali nasprotje med razlagami istega otroka.« (Piciga, 1991 (2): 54.)

Vendar ima, opozarja D. Piciga, »tudi učinkovitost socialno-kognitivnega konflikta svoje meje. Možne so npr. različne razrešitve konflikta. V asimetričnih relacijah (predvsem odrasel — otrok)

se pogosto pojavi enosmerna razrešitev konflikta — otrok zaradi podrejenosti ne vztraja pri svojem stališču. V takih primerih relacijska rešitev izpodrine kognitivno. Pokazalo se je, da subjekti, ki »popustijo« drug drugemu, ne napredujejo.« (Piciga, 1991 (2): 54.)

Pouk začetnega naravoslovja, ki upošteva vsa zgoraj omenjena spoznanja razvojne psihologije in ki potemtakem upošteva otrokove potrebe, presega »pouk, ki je vezan le na papir, knjigo in svinčnik. Otroci naj bi svet okrog sebe namreč spoznavali z lastnimi rokami, glavo in srcem, ne pa preko izkušenj in besed odraslih (učiteljev). Didaktika naravoslovja in družboslovja skuša tem zahtevam ustreči in jih uresničiti preko naslednjih ciljev:

- spoznavanje pojmov in razvijanje pojmovnih struktur,
- razumevanje pojavov in procesov,
- razvijanje tistih sposobnosti in spretnosti, ki so značilne za naravoslovje in družboslovje (zaznavanje z vsemi čutili, zbiranje in urejanje podatkov, zapisovanje podatkov, primerjanje in razvrščanje, uvrščanje, merjenje, načrtovanje poskusov, napovedovanje, predvidevanje, sklepanje, analiziranje, komuniciranje ...) in
- oblikovanje stališč.« (Skribe-Dimec, Umek, 1994: 60-61.)

Najkasneje na tem mestu si moramo postaviti vprašanje, **kakšno vlogo lahko (naj?) opravlja literarno besedilo** v okviru didaktičnega koncepta integriranega pouka pri *spoznavanju pojmov in razvijanju pojmovnih struktur*. Vprašanje si moramo zastaviti tako z vidika ciljev književne vzgoje (torej z vidika literarne vede in književne didaktike), kot tudi z vidika psihologije spoznavanja.

Storimo najprej slednje. Ko P. E. McGhee razmišlja o psihologiji zaznavanja komičnega, opozarja, da gre pri ekvilibraciji za dve vrsti asimilacije, za t. i.

- realistično asimilacijo (z obstoječo shemo inkongruentnega podatka) in za:
- fantazijsko asimilacijo (z obstoječo shemo inkongruentnega dogodka) (McGhee, 1972: 64-65).

Ker se kaže razlikovanje med obema miselnima postopkoma za naš problem ključno, ga bomo podrobneje opredelili. Otrokove reakcije v pogojih **realistične asimilacije** so tiste, ki jih je opisal že Jean Piaget. Človek vtise iz okolja in svoja spoznanja o svetu v mislih ureja v sheme. Zaznavanje okolja in reagiranje nanj pomeni, da človek **ново nenehno primerja z relevantno obstoječo miselno shemo** (miselnimi shemami). Kadar je *ново* mogoče miselni shemi le dodati, pride do t. i. *asimilacije podatka* v obstoječo miselno shemo, toda človek miselne sheme ne popravlja zmeraj, kadar se ta v primerjavi z zaznavo izkaže kot nezadostna ali napačna. McGhee (1972: 64) s tem v zvezi navaja primer šale o slonu, ki leze na drevo, da bi sedel na ptičja jajca in jih tako pomagal izvaliti. To je seveda v popolnem neskladju s katerokoli izmed naših shem: s tisto, kjer imamo podatke o slonih (ki ne lezejo na drevo) in pticah (ki imajo jajca s krhkimi lupinami), in tisto, v kateri so shranjeni podatki o medsebojnih razmerjih teže in velikosti. In vendar niti majhen otrok na tem mestu ne bo spreminjal nobene izmed obstoječih shem. Namesto tega bo sprožil miselni postopek t. i. **fantazijske asimilacije**. Inkongruentni podatek bo sicer uvrstil (asimiliriral) v relevantno miselno shemo, a je zato, da v njej ne bi bilo nelogičnosti, ne bo spreminjal, kar drugače rečeno pomeni: zapomnil si bo, da je nekoč že videl slona, ki je lezel na drevo, da bi ptici pomagal valiti njena jajca, a zato ne bo popravljal sheme, v kateri so shranjeni podatki o slonovi (ne)sposobnosti za plezanje na drevo in kjer je (logično) zabeleženo razmerje med slonovo težo in krhkostjo ptičjih jajc.

Toda, podarja McGhee (1972: 65), če bi otrok isto situacijo videl na fotografiji, oziroma če bi šlo za film (in ne za narisano šalo), bi proces fantazijske asimilacije zamenjal s procesom realistične asimilacije. In zato se zdi na tem mestu relevantno vprašanje, **kako otrok ve**, katero situacijo gre vrednotiti kot fantazijsko in katero kot realistično.

Enoznačnega odgovora na to vprašanje ni mogoče najti, toda zdi se, da je treba preseči stereotip o tem, da otrok v predoperativnem obdobju absolutno ne loči med realnim in irealnim svetom. S tem v zvezi McGhee (1972: 65-67) opozarja na pomemben delež fantazije v otroški igri. Poudarja

tudi, da gre pri sposobnosti fantazijske asimilacije za podoben psihološki mehanizem kot pri otroški igri, in meni, da se tako, kot se postopoma razvija otrokova sposobnost ločevanja sveta igre in »pravega sveta«, razvija tudi sposobnost pravičnega odločanja o tem, kdaj je treba miselno shemo spreminjati in kdaj ne.

Otrok začne asimilirati resničnost (= svoje realno okolje) zelo kmalu po rojstvu. Če gre verjeti Piagetu, že konec prvega meseca. Seveda poteka ta asimilacija realnosti v prvem in drugem letu izključno na zaznavno-gibalni osnovi. Po prehodu v t. i. fazo intuitivne inteligence začne otrok oblikovati simbolične miselne sheme, istočasno pa kaže prve znake fantazijske asimilacije. Proces je mogoče primerjati s procesom poljubnih (po otrokovem mnenju primernih) predmetov v različne sheme, npr. potiskati kocko in biti prepričan, da imaš avto, ali v roke stisniti palico in biti v trenutku prepričan, da si vitez z mečem ali šerif s pištolo. V tem primeru namreč ne prihaja do akomodacije (torej spremembe) obstoječe miselne sheme, saj otrok v trenutku, ko je igra končana, ve, da se v kocki ni mogoče peljati v vrtec, in tudi to, da se s palico ne da nikogar zares zabosti in ne ustreliti. Izbrani predmeti privzemajo nove vloge le v svetu in času simbolične igre in se kot taki asimilirajo v realno shemo kot fantazijska zamenjava za realne predmete, ne povzročajo pa akomodacije realne sheme: ko je treba zares k babici, otrok ne omenja možnosti, da bi se peljali s kocko.

Podobno kažejo na postopno razvijanje razlikovanja domišljjskega in realnega Applebeejeve raziskave (1978) o tem, kdaj otroci vedo, da je treba pravljico uvrstiti v domišljjski pomnilnik. Ko so otroke spraševali, ali bi bilo mogoče Pepelko obiskati, so nekateri otroci že v petem letu starosti kazali očitne dvome, da bi bilo to zares in brez nadaljnjega mogoče. Pri tem se je izkristaliziralo nekaj stopenj.

- Najprej so otroci menili, da bi bilo to povsem mogoče,
- kasneje so menili, da to sicer ne bi bilo mogoče, a so ovire iskali znotraj pravljичnega sveta;
- nekoliko kasneje so iskali ovire na lokalni ravni;
- na naslednji stopnji so pravljico odmaknili od realnosti po časovni osi in rekli, da je bilo to v starih časih;
- na zadnji stopnji so uvrstili pravljico v paralelni fantazijski svet. Pepelke naj ne bi bilo mogoče obiskati, ker je »samo punčka« — igrarica torej. Pravljični svet so tako izenačili z domišljjskim svetom, kakršen je svet njihove igre;
- šele v sedmem letu starosti so otroci menili, da Pepelke ni mogoče obiskati, ker je to »samo pravljica«.¹

Sposobnost razlikovanja realnega in domišljjskega za otroka ni enostavna zadeva. Razvija se počasi, postopoma in do začetka šolanja še ni popolnoma zaključena. Ker pa je ta sposobnost ključna pri otrokovi odločitvi, ali bo ob soočenju z inkongruentno vsebino v položaju kognitivnega konflikta obstoječo (napačno) miselno strukturo spremenil ali je ne bo (ali se bo torej odločil za postopek realistične ali fantazijske asimilacije), ni čudno, da didaktika pouka zgodnjega naravoslovja in družboslovja pravi, da je »eden« njenih »pomembnih ciljev ravno razmejevanje otrokove domišljije od resničnosti« (Skribe-Dimec, Umek, 1994: 60).

Z vidika teorije spoznavanja je potemtakem mogoče zaključiti, da povezovanje/integriranje literarne vzgoje in pouka naravoslovja ter družboslovja, usmerjenega k oblikovanju struktur, ne le da ni koristno, ampak je celo škodljivo. V literarnih besedilih se pojavlja pri naravoslovju »obravnavani« tematski sklop bolj ali manj domišljjsko transformiran, ali, kot pravi I. Saksida (1993: 523): »domišljjski (literarni) gozd ni povezan s surovinami, skrbjo za gozdove, iglavci in listavci (...), ampak z lastnostmi, ki so s stvarnim gozdom celo povsem v nasprotju (domišljjski gozd: stekleni, vodeni, ognjeni (M. Dekleva: Sanje o govoreči češnji), skrivnostni (S. Kosovel), dom

¹ Kordigel, M. (1997). Razvoj sposobnosti zaznavanja komičnega. Referat na simpoziju Tragično in komično v mladinski literaturi. Maribor.

vil, škratov (S. von Olfers: Pokonci izpod korenin), »narobe gozd«). To pa pomeni, da besedilo ne odraža podobe objektivnega gozda, ampak na ravni teme (otroška ustvarjalnost, »duša«/skrivnost narave in povezanost človeka z ostalimi bitji) sporoča nekaj povsem drugega.«

Integracija literarnega in objektivnega, realnega gozda potemtakem nima skoraj nikakršnega spoznavnega učinka, istočasno pa zamegljuje mejo med realnim in irealnim, saj je v tovrstni integraciji implicirana informacija, da sodita oba, literarni in pravi gozd v isti koš — ali, če uporabimo jezik psihologije spoznavanja, da tvorita oba eno samo miselno shemo.

To pa je z vidika spoznavanja okolja seveda napačno!

Napačno zato, ker otroku otežuje odločitev o tem, kdaj uporabljati miselni postopek realistične in kdaj miselni postopek fantazijske asimilacije, in napačno tudi zato, ker je otrok v predoperativnem obdobju in zgodnjem operativnem obdobju v precejšnji meri nagnjen h konceptom animizma, egocentrizma, artificializma, antropomorfizma in antropocentrizma. Raziskave zgodnjega razumevanja naravoslovnih zakonitosti so pokazale, da so otroci nagnjeni k razlaganju naravoslovnih pojavov na nadnaraven način (misleč, da gre npr. pri kemijski reakciji za čarovnijo). In raziskave so pokazale, da je tako sklepanje mogoče preseči le, kadar je učna situacija zanje dovolj pregledna, kadar vsebuje čimveč podatkov, ki so bistveni za razlago pojava, in kadar gre za pojav, ki ga lahko spoznajo preko **lastne izkušnje**. Če pa so dogodki oddaljeni od otrokove realne izkušnje in če so zanj premalo pregledni, takrat se zateka k raznim nenavadnim, nadnaravnim, čudežnim razlagam (Piciga, 1991 (1): 4). In literarni svetovi mladinske književnosti, s katerimi se otrok srečuje v začetku osnovne šole, brez dvoma so oddaljeni od realne izkušnje — in zato je za srečevanje z njimi pravi način razmišljanja prav vera v to, da je vse, kar je, živo, da so vse naredili ljudje zato, da bi bilo (predvsem majhnim) na svetu kar najudobneje in najlepše, in da se vse, kar se v svetu zaplete, tudi reši, če ne drugače, pa s pomočjo kakšne dobre vile, ki je pripravljena človeku izpolniti tri želje, kakšne mizice pogrnje se ali kakšnega čudežnega prstana. K takemu načinu razmišljanja napeljuje otroke mladinska literatura — **to pa seveda ni pravi način, da bi se tvorila ustrezna shema za zgodnje vstopanje v umevanje naravnih zakonitosti!**

Integracijo literature in zgodnjega naravoslovja je z vidika spoznavanja okolja potemtakem treba brezkompromisno zavrniti. **Kako pa se obnese koncept z vidika literarne vede in literarne didaktike?**

In kaj je mogoče o povezovanju literarnega pouka in pouka naravoslovja v konceptu integriranega pouka reči z zornega kota književne didaktike?

Proces ekvilibracije, ki spremlja vsako novo izkušnjo, seveda velja tudi za srečevanje, razumevanje in vrednotenje mladinske književnosti.

- Asimilacija pomeni v tem kontekstu proces, pri katerem se vsako novo besedilo integrira v že obstoječo literarnozvrstno in literarnovrstno miselno shemo; gre torej za dodeljevanje nalepk, prepoznavanje novega kot nekaj, kar že obstaja v našem svetu;
- pri procesu akomodacije pa gre za spremembe, popravke literarnozvrstne in literarnovrstne miselne sheme, ki so potrebni za interpretacijo nove literarne izkušnje.

Primer. Otrok, star štiri ali pet let, posluša pravljico. Najprej bo *asimilirala* zgodbo na preteklo izkušnjo, ki si jo je pridobil ob branju pravljličnih besedil, izkušnjo, katere posledica so pričakovanja o tem, kakšne so literarne osebe, kakšni so tipični vedenjski vzorci, kako se zgodbe tega tipa končujejo. Po drugi strani pa bo postalo otrokovo razumevanje pravljice nekako zrelejše, predstave v zvezi z njo se bodo razširile npr. z novimi tipi pravljličnih oseb ali novimi dogajalnimi vzorci — to pa je proces, ki ga Piaget imenuje *akomodacija*.

V tem kontekstu je treba omeniti še teorijo Susann Langer (cit. po Applebee, 1978), ki ugotavlja, da ima človek na eni strani občutke, ki izvirajo iz njegovega stika z okolico, in na drugi strani občutke, ki so rezultat internih procesov; vrsti občutkov, ki bi ju lahko imenovali *objektivno in subjektivno*.

Kar je povezano z *objektivnim*, tvori v človekovih možganih t. i. 'čisto logiko', kar je povezano s subjektivnim, pa 'čisto poezijo'. Oboje vodi k visoko razvitima sistemoma simbolov, ki nam omogočata, da si zgradimo modele/scheme svojih izkušenj, in to, da smo jih sposobni deliti z drugimi. Ena izmed bistvenih značilnosti *systema objektivne izkušnje* je, da se zdi, kot da jo vsak izmed nas zaznava na enak način. O njej se ljudje sporazumevamo s sistemom jezikovnih sredstev, ki ga imenujemo *neumetnostna raba* jezika. Na ta način se sporazumevamo tako v stroki kot v vsakdanji medosebni komunikaciji. Sporazumevamo se relativno zlahka, saj urejajo neumetnostno rabo jezika eksplicitna pravila (jezikovne) rabe.

Na drugi strani pa je *subjektivno* produkt internega, notranjega delovanja možganov in zato mora upovedovanje subjektivnega odražati kompleksne procese delovanja možganov. Jezikovne konstrukcije zato ne morejo biti enopomenske in ne dogovorjeni konvencionalni vzorci jezikovnega vedenja. Govorno dejanje, ki hoče upovediti subjektivno izkušnjo, uporablja kompleksne, zamudne, interne formulacije za izražanje odnosov med subjektivnimi doživetji.

Ena izmed možnosti za upovedovanje osebnih, subjektivnih vzorcev za reagiranje na objektivno stvarnost je umetnostni jezik, t. i. umetnostna raba jezika.

Da bi razumeli proces sporazumevanja v umetnostnem jeziku, se zdi smiselno navesti razmišljanje Kennetha Burka (Applebee, 1978: 13), ki meni, da sta struktura in oblika literarnega dela odsev sistema avtorjevih »osebnih izkušenj« oziroma njegovega vedenja, njegovih stališč o življenju. Avtorjevi osebni odzivi na objektivno resničnost se odražajo v njegovi predstavitvi izkušnje in obratno: določajo izbor literarne oblike za upovedovanje izkušnje, upovedene v literarnem delu. V bistvu je literarno delo umetniški zapis subjektivne predstavitve izkušnje v veliko večji meri, kot pa je umetniški zapis nekega preteklega obdobja, nekega preteklega dogodka.

Naloga bralca v tem kontekstu je, da literarno delo »bere nazaj«, da razbere avtorjevo izkušnjo in subjektivni način doživljanja izkušnje iz sistema jezikovnih sredstev, literarnih segmentov in odnosov med njimi. To »branje nazaj« avtorjeve osebne izkušnje, ki *strukturira* literarno delo, pomeni graditi predstavo zgradbe sistema, ki ga oblikuje. Pri tem ni nikakršnih formaliziranih pravil, ki bi jih lahko bralec uporabil, in ni na voljo nikakršne »žive« govorne situacije, ki bi lahko človeka opozorila, če je na poti k temu, da zgreši pomen (k nesporazumu). In res, ko estetika recepcije opazuje konstituiranje pomenov vsakega bralca posebej, ugotavlja, da vsak izmed njih sestavi svoj individualni pomen, ki se vsaj deloma razlikuje od vseh drugih pomenov.

Kljub temu da je ta izkušnja interna in osebna, pa bralec pri konstituiranju pomena ni povsem svoboden, saj obstaja neki smisel, ki ga usmerja struktura literarnega dela. V bistvu velja zakonitost, da če se bo bralec preveč oddaljil od avtorjevega pomena, bo ostali del literarnih vzorcev razpadel v nesmiselno, nekoherentno kaotično množico besed in ločil. Najkasneje na tem mestu bo bralec knjigo odložil — češ da je zanič — ali ponovno poskusil najti ustrezní vzorec — torej avtorjevi pripovedni intenci nekoliko bližji pomen.

S tega zornega kota se kaže bistveno, da bralec besedilo, ki ga bere, prepozna kot literarno (in rabo jezika v njem kot umetnostno). V tem primeru ga namreč literarna umetnina poziva, da jo dojema kot celoto, saj se mu bo šele ob koncu recepcije literarnega dela pokazal pomen vseh vzorcev v njem. Tovrstno bralčevo vlogo imenujemo *recepcijska vloga*. Zanj je značilno, da ves čas testiramo pomene, ki smo jih pripisali posameznim segmentom literarnega dela — če bi recepcijo prekinili na sredi, bi pokvarili razumevanje posameznega in učinek celote.

Na drugi strani dovoljujejo tehnike dekodiranja pragmatičnega besedila, zapisanega v neumetnostnem jeziku, sodbe korak za korakom, pa naj jezikovna sredstva upovedujejo situacije in hotenja iz vsakdanjega življenja ali del od njega oddaljene resničnosti.

Ob srečanju z besedilom se moramo kot bralci torej odločiti za eno izmed obeh vlog. Naš izbor odloča o tem,

- ali bomo doživljali in sodili besedilo kot celoto ali bomo sodili o »pravilnosti« ali »nepravilnosti« vsakega izmed njegovih segmentov, pa tudi o tem,
- katero miselno shemo bomo pripravili v aktualni horizont pričakovanja: ali eno izmed tistih, ki smo si jih ustvarili v stiku z objektivno izkušnjo (eno izmed naravoslovnih ali družboslovnih torej), ali tisto, ki smo si jo ustvarili v stiku z drugimi, subjektivnimi svetovi, pa naj je šlo za pravljične, filmske, likovne, sanjske svetove ali za svetove domišljajske igre, ki jih vse po vrsti združuje značilnost, da delujejo po zakonitostih subjektivne miselne sheme/subjektivnih miselnih shem in ne po načelu objektivno danih naravnih in družbenih zakonitosti.

Iz vsega povedanega ni težko izluščiti bistvene naloge literarne vzgoje v začetku šolanja.

1. Učenca je treba naučiti, da sta dve možni vlogi naslovnika v bralni komunikacijski situaciji, in sicer

a) vloga naslovnika v pragmatični bralni situaciji, situaciji, za katero je treba aktivirati katero izmed njegovih objektivnih miselnih shem in v kateri avtor uporablja neumetnostna jezikovna sredstva, in

b) vloga recipienta v literarnoestetski komunikacijski situaciji, situaciji, v kateri avtor uporablja izrazna sredstva umetnostnega jezika. V skladu s prepoznavanjem recepcijske (torej literarnoestetske) situacije (in zavedanje, da ne gre za pragmatično bralno situacijo) se bo v učencu oblikovalo ustrezno pričakovanje — oblikovano na podlagi preteklih subjektivnih izkušenj, oblikoval, aktualiziral se bo ustrezen horizont pričakovanja.

— Otroka je treba naučiti, ali naj npr. testira vsaj podatek posebej ali naj si ustvari le hipotetično pomensko shemo, na katero bo ob recepcijskem procesu asimilirala nove podatke, ali pa bo hipotetično = začasno shemo v skladu z novimi podatki akomodiral — jo dopolnil, spremenil, popravil ali opustil in si sestavil novo, ustrežnejšo novim informacijam.

— In naučiti ga je treba, ali mora za sestavljanje pomena le pravilno povezati v besedilu dane podatke (kot je to potrebno v pragmatičnih besedilih), ali pa bo imelo besedilo tudi veliko »praznega prostora«, kamor bo moral vstavljati sestavine svojega horizonta pričakovanj.

2. V skladu s prepoznavanjem bralne situacije kot recepcijske pa oblikovanje horizonta pričakovanj še ni gotovo, saj je treba otroka usposobiti za t. i. postopek ontološke klasifikacije. Konstituiranje pomenov je namreč že v izhodiščni fazi pri pravljični drugačno kot pri realistični prozi. Človek mora znati poslušati pravljično — in trdno računati na pravljični determinizem v obliki popolne harmonije vseh realizacij, če hoče zdržati napetost zgodbe, človek mora vedeti, kakšna je prava Pepelka, da bi se lahko zabaval ob Pepelki malo drugače, vedeti, da so levi skrajno pogumna bitja, da bi lahko polno doživel npr. plašnega leva iz Čarovnika iz Oza. Vedeti, da v recepcijski situaciji ni učenec, ampak otrok, da v literaturi najpogosteje veljajo pravila subjektivne miselne sheme — torej zakoni lastnega jaza, in vedeti, kako je npr. literarni svet že najbolj podoben svetu otoške igre, svetu, kjer ima vsaka stvar svojo dušo, kjer vsaka stvar čuti in misli, kot čutila in mislila avtor, identifikacijska figura in seveda bralec, svetu, kjer lahko vsaka stvar v trenutku spremeni svojo vlogo, svetu, kjer veljajo tudi zakoni artificializma, antropomorfizma in antropocentrizma — in predvsem v svetu, kjer ni meja in ne omejeitev.

3. V zvezi z ustvarjanjem hipotetične pomenske sheme, na katero ob recepcijskem procesu asimiliramo nove podatke, je ena izmed bistvenih nalog literarnega pouka, da otroke nauči potrpežljivosti in vztrajnega preizkušanja, ali je mogoče sprotne, nove besedilne signale uvrstiti v prvi osnutek besedilnega pomena. Naučiti jih je treba, da je v sami naravi stvari branja literarnega besedila, da se zmeraj znova najdemo pred nalogo, ko je treba hipotetični besedilni pomen popraviti ali celo pripravljeno shemo opustiti in jo v skladu z novimi besedilnimi podatki nanovo sestaviti.

Samo če bomo učenca naučili teh bistvenih značilnosti recepcijske vloge, je mogoče, da ga bomo morda uspeli vzgojiti v bralca estetsko polnovredne literature. Brez sposobnosti akomodacije začasnega, hipotetičnega pomena mu bodo namreč ostala zaprta vsa literarna besedila, ki niso sestavljena po danih in poznanih shemah — bralec, ki se nikoli ni naučil procesa popravljanja začasnega, delovnega, hipotetičnega pomena, lahko bere le trivialno literaturo — tisto, pri kateri se že po ovitku oz. po obliki stolpcev vidi, po kateri shemi se bo dogajanje zapletalo in

razpletalo. Bralec bo besedilne segmente le prepoznal kot prvine znane sheme in jih asimiliriral v miselni model, ki ga je v ta namen pripravil v aktualnem horizontu pričakovanja.

Prepoznavanje strukture, priklic strukture v relevantni horizont pričakovanja in proces ekvilibracije v zvezi z novim, torej literarnim besedilom v recepcijski situaciji je potemtakem ključno vprašanje tudi pri književni vzgoji — še posebej na razredni stopnji osnovne šole, ko imajo otroci z razlikovanjem subjektivnega in objektivnega, domišljjskega in realnega praviloma še kar nekaj težav. In zato je treba v okviru razvijanja recepcijske sposobnosti (funkcionalnega cilja literarne vzgoje v osnovni šoli) z vidika prepoznavanja strukture definirati tudi cilj: *učenec prepozna komunikacijsko situacijo kot recepcijsko*, v okviru tega cilja pa vsaj naslednje delne cilje.

- Učenec je pripravljen popraviti v procesu recepcije sestavljene pomena v primeru, da novi besedilni signal s hipotetičnim/zčasnim pomenom ni združljiv.
- Učenec se ob besedilu odloči za ustrezno vrsto miselnega reagiranja: za realistično asimilacijo/akomodacijo ali fantazijsko asimilacijo.
- Učenec pripravi ustrezen horizont pričakovanja, med drugim tudi ustrezno literarnozvrstno in literarnovrstno miselno shemo. (npr. shemo pravljice, realistične pripovedi, fantastične pripovedi), da bi jo lahko ob branju/poslušanju novega literarnega besedila utrjeval ali jo dopolnjeval/izgrajeval ali jo po potrebi popravljaj.

In kako je s temi cilji pri integriranem pouku? Če naj bo naše opazovanje koncepta integriranega pouka kolikor toliko popolno, ga moramo ovrednotiti tudi s tega zornega kota. Da bi videli, kako je literarno besedilo umeščeno, integrirano med druge vsebine, ki sestavljajo tematski sklop/tematske sklope v okviru integriranega pouka, in to, h katerim ciljem je usmerjeno, bomo vzeli pod drobnogled katero izmed njegovih konkretnih realizacij. Še najbolje se zdi, če se s tega zornega kota lotimo ene izmed najpopularnejših didaktičnih aplikacij, didaktičnega kompleta VIJA.

Delovni zvezki za učence in priročniki za učitelje VIJA avtorice Viljenke Jalovec so namenjeni učencem in učiteljem prvih in drugih razredov osnovne šole in obsegajo področja vseh šolskih predmetov, ki jih predpisujeta ustreznata predmetnika.

Didaktično gradivo za prvi in drugi razred VIJA izhaja iz didaktičnega koncepta integriranega (celostnega) pouka, ki predvideva stapljanje vseh šolskih predmetov v eno samo učno-vzgojno prizadevanje, nanizano okrog t. i. tedenskega tematskega jedra. Ker je tematsko jedro (tematski sklop) praviloma izbran izmed ciljev predmeta spoznavanje narave in družbe, (p)ostajajo cilji s področja SND primarni, cilji drugih predmetnih področij pa se odbirajo (in realizirajo) le, če so združljivi s cilji SND.

Podrobno branje priročnikov za učitelje Viljenke Jalovec nas prepriča, da skuša videti avtorica koncept integriranega pouka v sodobni, ne-skraini luči. Na izvedbeni ravni skuša kar se da redko uporabljati literarno besedilo za to, da bi otroci ob njem spoznavali »svet in zakonitosti, po katerih ta deluje«, kar je sicer ena izmed osnovnih vlog besedila (— tudi literarnega) v konceptu celostnega pouka.

Podrobno opazovanje avtoričinega dela nas mora privedi celo do spoznanja, da jo omenjeni didaktični koncept omejuje, saj na nekaj mestih izrecno poudarja: »Ne uporabimo pesmi za ugotavljanje značilnosti pomladi ...« (didaktično navodilo k V. Bitenc, Gozdna bajka) in na drugem mestu: »... Pesmi ne bomo brali, da bi iz nje sestavili vzgojna načela, ker bi jo povsem razvrednotili (didaktično navodilo k S. Vegri, Prijatelj), kar jo privede k smiselni integraciji literarne vzgoje in umetnostnih predmetov: glasbene vzgoje in likovne vzgoje. V priročnikih za učitelje tako priporoča sintezo branja literature in glasbene vzgoje: »... Vsebina pesmi je odlična za glasbeno dramatzacijo ...« (didaktično navodilo k V. Rados, Svatba v gozdu) ter sintezo literarne vzgoje in likovne vzgoje, ko npr. otroci pri likovnem pouku izdelajo lutke in postavijo oder za lutke, pri slovenščini berejo literarno besedilo (M. Koren, Oblačila v omari), nato pa pri poglobljanju doživetja besedilo z lutkami uprizorijo.

Literarna vzgoja je pri Viljenki Jalovec osredinjena na učenca, s čimer sledi sodobnemu konceptu šolske literarne vzgoje. Iz njenih navodil učiteljem je mogoče razbrati, da ne vsiljuje (odraslega, svojega) pomena literarnega besedila, ampak dovoljuje otrokom, da ga sestavijo sami, pri čemer posveča posebno pozornost pomoči iskanja referenčne točke med literarnim besedilom in otrokom, zato da bi ta začutil, da literatura ni nekaj, kar je izven njega in predvsem za druge, in ugotovil, da lahko v njej najde košček sebe, se torej srečuje s samim seboj (npr.: »Kakšen je tvoj poseben dan in kako je drugačen od vsakdanjih dni?« — didaktično navodilo ob branju E. Peroci, Ni na koledarju).

Tako v delovnih zvezkih kot tudi v navodilih učiteljem je mogoče najti veliko spodbud h kreativnemu pisanju, ki pa pogosto služi senzibiliziranju za literarnoestetsko doživelje in njegovemu poglobljanju, npr. ustvarjanje izvirne narobe pravljice pred branjem Rdeče Kapice malo drugače E. Majarona in npr. ustvarjanje hišastih zgodb po branju Hiše D. Zajca.

Otroška ustvarjalnost pogosto služi tudi kot metoda opažanja značilnosti literarnih vrst in njihovih značilnosti in tako otroci po branju Sadržnega prepira E. Majarona in Hruške Debeluške A. Černejeve tvorijo prvoosebne pripovedi personificiranih sadežev, po učni uri z ugankami sami pišejo uganke, pred branjem pesmi O občutljivi deklici L. Praprotnik Župančič ustvarjajo nove besede zato, da bi lažje zaznali besedotvorno inovativnost v pesmi.

Didaktična navodila in delovni zvezki spodbujajo učitelja, naj posveča del pozornosti tudi vaji slušnega zaznavanja okolja (npr. zaznavanje tišine: »Kakšna je lahko tišina? Poiščimo besede, ki bi lahko opisale tišino! Skrivnostna, gluha, sanjava, nočna ...« po branju M. Koren, Oblačila v omari), k poslušanju (in ne le branju) literature (pri čemer bi močno koristilo, če bi tako obliki komuniciranja z literaturo lahko namenili več časa) in pripovedovanju (govorjenju) literature.

Slednje priporočajo priročniki prav posebno pogosto, saj se zajeten del srečan z literarnimi besedili prevesi v t. i. improvizacijo besedila (s čimer je najverjetneje mišljena improvizirana dramatizacija, ki jo moramo razlikovati od dramatizacije, pri kateri se skupine otrok naučijo na pamet krajšega dramskega prizora in »naštudirajo« dramatizacijo, ki pa je priročnik ne omenja, saj v njem dramska besedila pogrešamo, in recitiranje, deklamiranje pesmi, ki so se jih učenci naučili na pamet. Memoriranje pesemskega besedila priročniki za učitelje priporočajo zelo pogosto, kar je za razvijanje zaznavanja ritmičnosti pesemskega besedila (in še nekaterih drugih ugodnih učinkov) zelo dobro, a le za učence, ki jim memoriranje besedil ne dela težav. Pri drugih, tistih, za katere je učenje na pamet mučna situacija, se zdi, da je taka oblika dela vse prej kot vir naklonjenosti in ljubezni do literature, zato bi bilo dobro, če bi avtorica, kadar predvidi učenje pesmi na pamet, naloge diferencirala.

Iz vsega povedanega sledi, da so delovni zvezki in priročniki VIJA Viljenke Jalovec primeren dodatni didaktični pripomoček za učence in vir ustvarjalnih spodbud za učitelje prvih in drugih razredov osnovnih šol. Toda! VIJA ne more biti **edino didaktično gradivo**, ki ga imajo v rokah učenci, in ne **edina priprava na pouk**, ki jo imajo v rokah učitelji, saj natančnejše branje didaktičnega gradiva VIJA in navodil za učitelje (predvsem, če ga opazujemo z vidika ekvilibracije struktur) odkriva nekaj ključnih pomanjkljivosti.

— Kljub temu da avtorica tu in tam zapiše drugače, natančno opazovanje sestave tedenskega razporeda učne snovi namreč pokaže, kako odbira literarno besedilo glede na izolirane literarne motive in glede na vlogo, ki jo lahko ti opravijo pri (so)oblikovanju didaktične realizacije naravoslovnega oz. družboslovnega tematskega jedra. In tako berejo otroci v tednu, ko se ukvarjajo s koledarjem sprememb, živalsko pravljico Svetlane Makarovič Pod medvedovim dežnikom (ker tam dežuje), pesem Saše Vegri Deževna oddaja, ker v njej deževnik napoveduje (deževno) vreme, Balogovo zgodbo Dež (ker tudi v njej malo dežuje). V tednu, ko govorijo o »živalih v gozdu«, berejo Sritarjevo pesem Oba junaka, ko govorijo o sadovnjaku, berejo Važič jež S. Makarovič, ko govorijo o vrtu in polju, berejo Finžgarjevo Slamica, bobek in kamenček, Mete Rainer Grahek in fižolček ter zgodbo Učena buča. Skratka, avtoričin izbor je, v skladu z doktrino integriranega pouka, praviloma tematski (oz. točneje:

motivni) in temu primerno omejen, saj ga načelo združljivosti s poukom spoznavanja narave in družbe zavezuje v prvi vrsti k iskanju literarne zelenjave (vrtne in poljske), literarnih živali (domačih in gozdnih), literarnih prometnih sredstev (cestnih in železniških) in literarnih vremenskih pojavov s posebnim poudarkom na opisih vremena, tipičnega za posamezne letne čase. To pa seveda ne morejo biti in niso merila, po katerih odbira besedila za šolsko srečevanje z literaturo književna didaktika. V sodobni teoriji poučevanja književnosti namreč že nekaj časa ni več sporno, da je treba izbirati besedila glede na literarno kakovost, glede na stopnjo bralčeve recepcijske sposobnosti, glede na možnost zaznavanja, razumevanja ter vrednotenja posameznih značilnosti literarnih zvrsti in vrst (npr. personifikacija, pravljíčna struktura, glasovno slikanje, izrazitost ritma, lirika, epika, dramatika) ter glede na literarnozgodovinsko reprezentativnost (npr. kdo so osrednji avtorji slovenske mladinske književnosti, kanon mladinske književnosti ...).

Zdi se, da je nekaj teh spoznanj skušala upoštevati tudi Viljenka Jalovec, saj zvezki od pomladnega dela v prvem razredu naprej kažejo opaznejšo tendenco k preseganju tematskega izbora in ponujajo veliko bogatejši izbor mladinske literature, vendar pa ostajajo ta (dodana) besedila brez ustrezne umeščenosti v časovno razporeditev učne snovi, ki jo podrobno opisujejo priročniki, zato se zdi vprašljivo, ali bi učitelji, potem ko jih podrobne priprave za vsakega izmed šolskih dni usmerjajo k izboru tematsko določenih literarnih besedil, našli pot k tem drugim, praviloma bogatejšim, zanimivejšim in ciljem literarnega pouka bližjim besedilom.

Z izborom literature, kakršnega sugerirajo priprave na tedenske tematske sklope didaktičnega kompleta VIJA, potemtakem ni mogoče realizirati ciljev književne vzgoje in ne *spoznavati kanona slovenske mladinske književnosti*. To je z vidika literarne vzgoje nedopustna, a še zdaleč ne edina slabost, ki jo moramo očitati konceptu integriranega pouka VIJA.

Še bolj usodno kot neustrezni seznam literature se zdi namreč vprašanje, *kakšno je mesto izbrane literature v »tedenskem tematskem sklopu« in kaj na tem mestu z njo počenjajo.*

Zelo velikokrat najdemo v tedenski razporeditvi učne snovi literarno besedilo umeščeno na sam začetek tedna — pač z namenom, da »otroke uvede v temo«, da »otroke motivira za spoznavanje narave ali družbe«. Tako beremo Zimsko bajko Mete Vogelnik kot uvod v tematski sklop *zima*, Avtomobile dežele Baubau kot uvod v tedensko temo *promet*, Skrivnost rumenega poštnega nabiralnika Valerije Skrinjar Trvrz kot motivacijo v tematski sklop *pošta*, Kupovanje časa Zvonimirja Baloga kot uvod v temo *trgovina*, Račko Puhačko kot uvod v temo *železniški promet*. Didaktična navodila v priročnikih sicer tu in tam usmerjajo učitelja v subjektivno avtonomijo literarnega besedila, toda istočasno poudarjajo njegovo motivacijsko funkcijo za doseganje smotrov in ciljev SND: »... Zgodbica o stari lokomotivi ... Rački Puhački zelo slikovito predstavi davne čase. Z njo bomo učence **vpeljali v novo snov, ki jo bomo ta teden obravnavali.**« V nadaljevanju sicer V. Jalovec poudarja: »Seveda ne bomo zgodbe uporabili za to, da bomo obravnavali vlake, temveč jim vsebino predstavimo tako, da bodo doživeli stare čase.« (Didaktično navodilo k I. Zorman: Račka Puhačka. Pomlad, drugi razred, str. 79), kar pa bistveno ne vpliva na *namen*, ki naj ga literarno besedilo *opravi v okviru* spoznavanja *teme tedna*, saj se zdi bolj ali manj nebitveno, ali naj besedilo vzbudi zanimanje (t. j. motivira) za železniški promet danes ali za za železniški promet v starih časih.

Motivacijska funkcija literarnega besedila v učiteljsvi pripravi VIJA ponavadi sicer ni eksplicitno artikulirana (prej pravilo kot izjema je didaktično navodilo k Skrivnosti rumenega poštnega nabiralnika, ob katerem je definiran naslednji cilj: »Z zgodbo o poštnem nabiralniku *uvedemo učence v novo temo* o pošti.« — Pomlad, drugi razred, str. 17), toda že umeščenost obravnave literarnega besedila neposredno pred obravnavo snovi SND in dejstvo, da se v besedilu kot motivi (seveda ne kot tema!) pojavljajo najvidnejše vsebine tematskega sklopa, napeljuje učenca k **napačnemu spoznanju, da so si vse bralne situacije bolj ali manj podobne in da vstopamo vanje z bolj ali manj enakimi pričakovanji.**

Na tem mestu pa postane zadeva nadvse resna, saj morajo otroka neustrezna pričakovanja brez dvoma pripeljati do napačnega vrednotenja besedila. Vprašajmo se naslednje: po katerem merilu/katerih merilih vrednotimo neumetnostna besedila? Brez dvoma v prvi vrsti glede na to, koliko nam ta povedo o neki temi novega, in glede na to, ali so informacije, ki nam jih posredujejo, točne ali ne. To pa sta merili, ki ju literarno besedilo zagotovo ne prenese. Kaj naj bi se npr. otroci naučili o pošti (teden: pošta) iz odlomka Pika napiše pismo (A. Lindgren: Pika Nogavička) in iz Župančičeve pesmi Pismo? Gotovo nič (ali zelo malo) takega, česar ne bi že zdavnaj vedeli. In pri tem je treba upoštevati še dejstvo, da ima avtor literarnega dela do prvin objektivne resničnosti zelo svoboden odnos: včasih jih uporabi v svojem literarnem delu sicer take, kakršni se pojavljajo v realnem življenju, kdaj drugič pa jih domišljjsko preoblikuje v skladu s svojimi željami in sporočilnim namenom literarne stvaritve. → In zato količina novih podatkov in njihova točnost pač nista ustrezni merili za vrednotenje literarnega besedila. Če pa literarna besedila učencem posredujemo v vlogi »uvajanja v naravoslovni/družboslovni sklop«, dosežemo, da jih otroci vrednotijo ravno na ta način, saj vstopajo v recepcijsko situacijo s **popolnoma napačnim — nerelevantnim! — horizontom pričakovanj**.

Uporaba literarnega besedila v vlogi vzbujanja interesa učencev za zakonitosti naravoslovnega in družboslovnega bivanja je potemtakem z vidika literarne vzgoje močno nevarna, saj se utegne srečevanje s književnostjo v takih okoliščinah za večino učencev končati z razočaranjem in spoznanjem, da so *taka besedila revna in kaj pomanjkljiva*.

Škoda je seveda še večja, kadar si integrirani pouk zada nalogo, da bodo učenci preko (oz. s pomočjo) literarnega besedila objektivno stvarnost *spoznavali*. V tem primeru literatura namreč ni več predmet (cilj) spoznavanja (doživljanja in vrednotenja), ampak postane didaktično sredstvo za spoznavanje nečesa drugega. Česa?

— Npr. sistematičnega urejanja grafemov.

Ob pesmi Nika Grafenauerja Abeceda so namreč zapisani naslednji cilji:

- »velika in mala pisana (tiskana) abeceda,
- ureditev besed po abecednem redu,
- pomen abecede.« (Jesen, drugi razred, str. 11.)

— Npr. prometnih predpisov.

Ob besedilu L. Suhodolčana Primož in pajac je zapisano naslednje navodilo za učitelja:

- »... spodbudimo učence, da sami razmišljajo, ugibajo, kaj bi Primož še lahko naredil narobe, ko je pajaca peljal k stari mami (prevozil je rdeč luč, peljal se je po pločniku ...). Tako bodo razvijali domišljijo, hkrati pa bodo na prijeten in šaljiv način razmišljali o napakah, ki jih otroci delajo na kolesu.« (Jesen, drugi razred, str. 24.)

— Npr. gozdne živali.

Ob besedilu F. Cvenkla Kroglja iz mahu, kjer didaktično navodilo pravi:

- »Iz prebrane vsebine podrobneje spoznajo veverico in njene lastnosti,
- pogovarjajo se o vsebini,
- izdelajo miselni vzorec o veverici.« (Jesen, drugi razred, str. 65.)

V omenjenih eksemplaričnih didaktičnih situacijah učenci seveda ne spoznavajo strukture literarnega besedila. Ob Grafenauerjevi pesmi ne spoznavajo pesmi in ne pesniškega jezika, v recepcijsko situacijo ne vstopajo z namenom, da bodo konstituirali *svoj* individualni besedilni pomen, ampak z namenom, da bi (z bolj ali manj relevantnimi) drobci iz pesmi dopolnjevali *objektivno zunajbesedilno strukturo*, ponavljali bi veliki in mali abecedi in urejali besede po abecednem redu. Ob Cvenklovem besedilu bi otroci testirali svojo realno shemo *veverica*, preverjali bi, ali so vsi podatki, ki jih prinaša besedilo, že integrirani, ali jih je treba vanjo šele uvrstiti (asimilirati), preverjali bi, ali je shema pravilna, ali morda kateri izmed besedilnih signalov z njo ni

združljiv in jo je treba zato ustrezno popraviti (akomodirati). In ob Suhodolčanovem besedilu bi otroci utrjevali objektivno (v realni pomnilnik uskladiščeno) shemo o tem, kako kolesar pravilno ravna v prometu, identifikacija z izbrano literarno osebo pa bi morda služila še introjekciji prometnega pravila zato, da bi kdaj kasneje v realni življenjski situaciji otrok ravnal v skladu z novim spoznanjem.

Izmed vseh izbranih primerov se z zornega kota izvedbene (praktične) »šole integriranega pouka« zdi zveza Cvenklove literarne veverice in veverice pri SND najbolj posrečena — in lahko zatorej služi kot model. T. i. *praktiki integriranega pouka* seveda ne zgubljajo časa z razmišljanjem o razlikah med *predmetom spoznavanja* in *didaktičnim sredstvom* in ne o razlikah med različnimi načini konstrukcije realne in fantastične miselne sheme. In res je v primeru, ko V. Jalovec uporablja literarno veverico kot vir informacij za podrobnejše spoznavanje »veverice in njenih lastnosti«, problematičnost takega početja manj vidna (in dostopna samo, če smo oboroženi z znanjem s področja kognitivne psihologije). A nesmotrnost, napačnost in celo škodljivost take metode bi morala biti vidna celo izključno v zunanji učinek zazrtemu avtorju, brž ko integrira — po istem načelu — tista literarna besedila, v katerih se realno v kakršnemkoli smislu umika fantastičnemu. Pa ni! In tako lahko v didaktičnem gradivu VIJA najdemo tudi take oblike povezovanja literature in naravoslovja.

— Zimska bajka Mire Voglar se povezuje s SND in opravlja v tej zvezi naslednje naloge:

(Učenci) »... podčrtajo besede, s katerimi **narava** (živali, rastline, stvari) **sporoča**, da je prišla zima.« (Zima, drugi razred, str. 57.)

— Zakaj otroci ližejo sneg Jelke Mihelič se izteče v naslednji cilj:

»... Učenci naštejejo, kaj so meseci prinesli na praznovanje, in **tako ponovijo značilnosti posameznih mesecev**.« (Zima, drugi razred, str. 75.)

— In Avtomobili dežele Baubau Miroslava Slane

naj se smiselno povežejo s temo avtobusni promet (Pomlad, drugi razred, str. 69).

Oglejmo si omenjena besedila nekoliko natančneje:

Zimska bajka Mire Voglar se začinja takole: »Zima bo, je vzdihnila hiša sredi polja in si naravnala lesene skodle na strehi ter očistila žleb nad vrati.«

Zakaj otroci ližejo sneg Jelke Mihelič se začinja takole: »Nekje nad oblaki, nihče ne ve natanko kje, žive bratje meseci. Daleč so vsaksebi in samo zadnji dan v letu se srečajo, da pokramljajo in se povesele, kakor ljudje na Zemlji.«

In Avtomobili dežele Baubau Miroslava Slane se začenjajo takole: »V deželi Baubau so nekoč avtomobili na dveh nogah veselo tekali naokoli. V njihovih prsih je tiktakalo dobro in marljivo srce.«

Ni dvoma, da gre za besedila, v katerih literarni svet deluje po subjektivni miselni shemi, svet, katerega najvišji zakon je zakon lastnega jaza, torej svet, ki je ustvarjen zato, da imata v njem avtor in bralec priložnost prilagajanja/transformacije zunanje resničnosti svojim miselnim in čustvenim potrebam. Gre za svetove, ki delujejo po istih zakonih, po kakršnih deluje otroška igra, svetove, kjer (po potrebi) veljajo egoistični, animistični, artificialistični in antropomorfiistični koncepti mišljenja in čustvovanja. V literarnih besedilih tega tipa gre za način odzivanja na realnost, kot ga poznamo iz animistične narave mišljenja, značilne za otroke v predoperativni (= predšolski) fazi njihovega kognitivnega razvoja. In če v tej zvezi pomislimo, da si kognitivna psihologija (in na njenih spoznanjih naj bi temeljil koncept integriranega pouka!) prizadeva na razredni stopnji osnovnega šolanja otroke soočiti z vrsto »dovolj preglednih situacij, ki naj vsebujejo čimveč podatkov, ki so bistveni za razlago pojava« (Piciga, 1991 (1): 44), zato, da bi pri otrocih spodbudili razvoj formalno-logičnih intelektualnih operacij in presegli stopnjo konkretnih intelektualnih operacij, potem moramo ugotoviti, da je z vidika prav tega kognitivnega razvoja nesprijemljivo

uporabljati literarna besedila, v katerih je svet urejen v skladu z zakonitostmi, značilnimi za predhodno, pri večini otrok že preseženo stopnjo intuitivne inteligence.

Sklep

Iz vsega povedanega je mogoče povzeti, da »praktiki integriranega pouka« s svojimi didaktičnimi materiali ne morejo dosegati niti tistih (naravoslovnih/družboslovnih) ciljev, h katerim so primarno naravnani. Z vidika književne vzgoje, katere cilje nameravajo dosegati mimogrede (spotoma), pa se kaže njihovo početje prava katastrofa, saj

- uporaba literarnega besedila v vlogi »priprave učencev na tematski sklop« in v vlogi didaktičnega sredstva »za spoznavanje naravoslovne strukture« **zamegljuje dejstvo**, da gre pri branju besedila praviloma za dve vrsti bralnih situacij. Še več: mesto in vloga, ki ju namenja integrirani pouk literarnemu besedilu, vsebuje implicitno sporočilo, češ da vsa besedila služijo v prvi vrsti temu, da preko njih spoznavamo svet in zakonitosti, po katerih ta deluje.
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti medsebojnega razlikovanja bralnih situacij in bralnega namena, otrok ob branju ne more odbrati besedilu ustrezne **bralne strategije**, kar pomeni, da ne ve, kdaj naj skuša iz besedila v čim krajšem času razbrati ravno pravo število podatkov, da bo dosegel **namen**, ki ga je privedel k branju, in kdaj ob besedilu **ne gre za to, da bi ga prebral čim hitreje**, saj je branje vir literarnoestetskega doživetja.
- Ker otrok ne razlikuje pragmatične in literarnoreceptijske situacije, vstopa v vsako izmed njiju z napačnimi pričakovanji, kar pomeni, da vrednoti literaturo glede na njeno informacijsko vrednost in natančnost. Takega merila umetnostno besedilo seveda ne vzdrži, saj je literaturo po definiciji več kot samo njena spoznavna komponenta.
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti razlikovanja neumetnostnega besedila od umetnostnega besedila, otroka tudi ne more spodbujati k iskanju pravilne odločitve, ali bo kot naslovnik sporočila privzel vlogo naslovnika v pragmatični komunikacijski situaciji (in prebrano soočal s katero izmed svojih objektivnih miselnih shem, ko bo prebrano meril in tehtal po miselnih postopkih akomodacije in realistične asimilacije) ali vlogo recipienta v receptijski situaciji (ko bo prebrano meril in tehtal po miselnem postopku fantazijske asimilacije).
- Ker integrirani pouk ne razvija otrokove sposobnosti prepoznavanja receptijske situacije, otrok ob tem konceptu poučevanja ne ve, kdaj zadostuje, da za sestavljanje besedilnega pomena besedila poveže le v besedilu dane podatke, in kdaj ima besedilo veliko »praznega prostora«, ki ga mora dopolniti s svojo domišljijo.
- Prav tako otrok ne more vedeti, kdaj lahko sestavlja besedilni pomen tako, da sprejema in vrednoti podatke po vrsti, enega za drugim, in kdaj je treba *sestavljati pomen za nazaj*, kar pomeni, da je vsak pomen, ki ga sestavlja ob recepciji literarnega besedila, le začasen in ga mora biti pripravljan kadarkoli popraviti ali ga celo opustiti in sestaviti novega.
- In ne nazadnje: če otrok ne prepozna bralne situacije kot receptijske, ne more pripraviti relevantnega horizonta pričakovanja za komunikacijo z literarnim besedilom. To pa pomeni, da otrok ne ve, kdaj naj si priključ v prvi plan zavesti miselno shemo te ali one literarne zvrsti in vrste in kdaj spomine na svoja prejšnja literarna doživetja ob tej ali podobni literarni temi ali motivu. Na ta način pa je v konceptu integriranega pouka za otroka že v naprej izgubljen ves tisti del literarnoestetskih doživetij, ki izvira iz medbesedilnosti in iz intuitivno usvojenega literarnega znanja.

In zato je treba integrirani pouk in njegove praktične aplikacije (kakršna je npr. VIJA Viljenke Jalovec) z vidika možnosti za doseganje ciljev književne vzgoje kar najresneje zavrniti.

Literatura

Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story*. Chicago.

Kramar, M. (1991). Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole. *Educa*, Kanal pri Novi Gorici, 2, str. 125-131.

Milekšič, V. (1992). Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. *Integrirani pouk*. Ljubljana.

Kralj, D. (1992). Integrirani pouk — poskus opredelitve in izkušnje ob uvajanju. — V: Milekšič, V.: *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole*. Integrirani pouk. Ljubljana.

Marentič — Požarnik, B. (1990). Nova pojmovanja učenja in preseganje avtoritarnih odnosov v izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 1-2.

Marjanovič — Umek, L. (1992). Celostni pouk — kaj pravi otrok. *Educa*, Kanal pri Novi Gorici, str. 309-314.

McGhee, P. E. (1972). On the Cognitive Origins of Incongruity of Humor. *Fantasy Assimilation versus Reality Assimilation*. V: McGhee, P. E., J. H. Goldstein: *The Psychology of Humor*. New York, str. 61-80.

Piciga, D. (1991). Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja. *Didakta*, Ljubljana, 1 in 2, str. 44-46 in 53-55.

Skribe-Dimec, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouk ali enolončnica. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 1-2, str. 59-63.

Saksida, I. (1993). Korelacija in integracija v luči književne didaktike. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, str. 520-528.

Metka Kordigel

UDK 372.882:373.3(497.4)

SUMMARY

ONE MORE TIME ON THE INTEGRATED (HOLISTIC) MODEL OF EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF LITERARY DIDACTICS

Against the background of current heated discussions about the appropriateness of the integrated model of education in the first four years of primary school, the author reviews the model in terms of objectives of both science and literary courses.

The fictional worlds of fairy tales and fantastic literature have effect within the subjective cognitive scheme. Literary texts of this kind involve a type of response to reality comparable to that of animistic cognition typical of children at the pre-operative (= pre-school) stage of their cognitive development. Cognitive psychology (which is claimed to be the basis of the integrated model) calls for lower grades curricula that would go beyond the level of concrete intellectual operations and stimulate development of formal logical intellectual operations. This objective rules out the use of literary texts whose fictional world is regulated by principles typical of the earlier, in most children already surpassed, stage of intuitive intelligence.

From the point of view of literary education, the integrated model is disastrous. In it, literary education objectives would supposedly be achieved as side-effect of pursuing other objectives. The use of a literary text in »preparing pupils for a thematic complex« or as a didactic instrument »to learn a natural/technical structure« ignores the fact that reading a text involves two very different reading situations. Even more, the place and

role assigned to the literary text in the integrated model imply that all texts are primarily meant to help the child in learning about the world and the principles governing it.

As the integrated model does not develop the child's ability to distinguish reading situations and reading objectives, the child cannot chose a reading strategy appropriate for a given text. In other words, the child does know when he should extract from the text a necessary amount of data in a minimum possible time to reach the objective of his reading, and when the reading speed does not matter, because reading should be a source of literary aesthetic experience, and, therefore, should not be as short as possible.

Not distinguishing between the pragmatic and literary perceptive situations, the child enters into both of them with misplaced expectations. He evaluates literature in terms of its informative content and exactness. This is of course completely inadequate. By definition, literature is more than its cognitive component only.

With the integrated model not developing the child's ability to recognize the reception situation, the child will not learn to know when the meaning of a text can be grasped simply by putting together the data in it, and when a text has a lot of 'empty space' to be filled in by the reader's own imagination.