

O MLADINSKI LITERaturi, KNJIŽEVNI VZGOJI, DIDAKTIČNIH GRADIVIH IN ŠE ČEM

»Za otroke je le najboljše komajda dovolj dobro!«

V skladu s to modrostjo odrasli živimo in v skladu z njo odbiramo literaturo, za katero menimo, da se bo otrokom zdela enako dragocena, kot se je zdela ob branju / poslušanju / gledanju nam – takrat, ko smo bili sami recipienti – otroci, in danes, ko jo beremo v procesu žanrskega prenosa.

Na videz se zdi vse lepo in prav. A gornja teza ima kar nekaj napak:

- najprej si v tem primeru odrasli jemlje pravico, da posplošuje svoj literarni okus na generacijo, ki se od njegove razlikuje bolj, kot se je kdajkoli mlada generacija razlikovala od generacije svojih staršev,
- potem je teza napačna, ker zanemarja splošno priznano dejstvo, da mladinska literatura zastareva hitreje kot zastareva literatura za odrasle – in da je torej razpravljanje o kanonski mladinski literaturi še veliko bolj trenutna zadeva, kot je razpravljanje o kanonu nemladinske književnosti,
- in nazadnje zanemarja gornja teza eno temeljnih načel komunikacijske književne didaktike, po katerem ima vsakdo, tudi otrok, več vrst literarnorecepcijskih potreb – in potemtakem najboljše od najboljšega ni zmeraj tisto, kar iščemo v neki recepcijski situaciji. Danes pač ne govorimo več o literaturi, ki se jo spodobi brati, in o tisti, ki jo je treba brati pod klopmo ali ob svetilki pod odejo. Danes (tudi v šoli!) priznavamo vse vrste motivacij za srečevanje z literarnimi svetovi in zato z otroki razvijamo bralne strategije za branje vseh vrst literarnih besedil: tistih, za katere smo prepričani, da jih bodo naši učenci najverjetneje brali tudi svojim otrokom, in tistih, ki jih bo v naslednjih petindvajsetih letih, kolikor znaša čas, ki ga statistiki štejejo za zamenjavo generacij, najbrž zamenjalo kako drugo literarno besedilo.

In vendar je pojem kanona neločljivo povezan z avtorji učnih načrtov in šolskih literarnih besedil. Če odpremo katero izmed literarnih teorij, ki se ukvarja z vprašanjem kanona (kanonov), lahko ponavadi sicer preberemo vrsto trditev, ki relativirajo pojem (in eksistenco!) kanona (kanonov), a se na koncu vendarle skorajda praviloma lotijo še vprašanja, **kdo je tisti/ kaj je tisto, ki določa /kar določa, kaj je kanon**. In tam jih je (nas je) naštetih cela vrsta: od literarnih kritikov, ki kakšno delo opazijo, drugega pa spregledajo (pri čemer ni tako zelo pomembno, kaj v kritiki zares piše!), do založnikov, ki kaj sprejmejo v program založbe ali ne, programskih vodij gledališč, ki počno isto z gledališkimi programi in programi festivalov/ srečanj, avtorjev antologij, ki uvrščajo in izpuščajo, komisij, ki podeljujejo nagrade, univerzitetnih učiteljev književnosti, ki tako ali drugače oblikujejo literarni okus svojih študentov, ti pa nato na podlagi tega okusa kot odrasli v službi (na primer v kaki založbi) odločajo o tem, kaj se bo tiskalo in kaj ne. Na koncu te »imenitne« skupine literarnih teoretikov v zvezi s kanonom ponavadi omenjajo še avtorje učnih načrtov in avtorje učbenikov in šolskih beril. In zato se zdi pošteno, da le-ti povedo, kateri so tisti kriteriji, ki odločajo, kaj gre v berilo in kaj bo ostalo zunaj njega.

No, vse skupaj je težko otipljivo, a naj vsaj skušam razložiti, kako ravnamo:

Najprej je tu seveda (kljub vsemu!) kriterij kanona: v vsakem berilu (didaktičnem gradivu) mora biti ustrezno razmerje med besedili, ki pridejo vanj po kriteriju civilizacijskega kanona in po kriteriju nacionalnega kanona. V primeru mladinske književnosti seveda v prvem primeru ne gre za pridobivanje literarnega znanja, nekakšnega pregleda svetovne mladinske književnosti in v drugem primeru ne za pregled nacionalne mladinske književnosti, ampak za inkulturacijo v nacionalnem in civilizacijskem smislu. Človek postaja del nekega kulturnega prostora tudi (ali predvsem) s tem, da doživlja reči, ki so jih (ki jih) doživljajo tisti, v katerih krog spada. To povezuje, daje občutek identitete. In Evropejci smo pač skorajda vsi po vrsti doživljali *Rdečo kapico* in *Grdega račka* in *Piko Nogavičko*. In to povezuje. Kakor povezuje nas Slovence, da vsi vemo, kaj se bi zgodilo, če zvečer ne bomo pospravili copat, kaj se bo zgodilo nekega dne, ko se bo zbudil stari mož pod Peco, in kako je bilo, ko je Mojca Pokrajculja našla krajcarček. Tega namreč Angleži ne vedo. Oni doživljajo podobne občutke, kot jih mi ob Petru Klepcu, če jih kdo spomni na Merlina in kralja Arturja in viteze okrogle mize ... To in ne literarnozgodovinsko znanje je razlog, da je v berilu ustrezno razmerje domače in tuje mladinske literature.

Do tu se sliši lepo. A iz bogastva svetovne in nacionalne mladinske književnosti je vendarle treba odbrati.

Po načelu nekakega individualnega kanona?

Individualnega literarnoestetskega okusa?

Pravzaprav ne!

Avtorje beril nas namreč zavezuje učni načrt za književno vzgojo. In ta ima natančno določene cilje, ki opredeljujejo, katere segmente recepcijske zmožnosti je treba do katere stopnje razviti v določenem obdobju otrokovega šolanja. In učni načrt je nadvse resna zadeva, ki jo je treba upoštevati! Preden nam oblasti berilo potrdijo, nekdo skrbno preveri, ali z izbranimi besedili in pripadajočim didaktičnim instrumentarijem zares »pokrivamo« **vse** cilje. Zadeva je tako resna, da smo se v naši ekipi nekajkrat odločili sami narediti razpredelnico, v kateri smo označili, h katerim literarnorecepcijskim ciljem je usmerjeno branje katerega mladinskega literarnega besedila in tako evalvatorju olajšali preverjanje, ali smo s svojim izborom zares izpolnili vse didaktične obveznosti.

Saj veste, o čem govorim. Učni načrt določa, da naj otroci od spontane recepcijske zmožnosti k refleksivni recepcijski zmožnosti (če uporabimo Jaussovo terminologijo) stopajo tako, da razvijajo:

- zmožnost odkrivanja vrat za identifikacijo,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb (v primeru, ko avtor v literarni stvaritvi v ta namen uporabi strategijo neposrednih ali, kar je z recepcijskega zornega kota veliko bolj komplicirano, strategijo posrednih besedilnih signalov),
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa,
- možnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega prostora,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega dogajanja,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja avtorjeve perspektive in notranjih perspektiv literarnega sveta,
- možnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja meje med resničnostjo in fikcijo,

- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja, ki je povezana s poznavanjem značilnosti besedilnih vrst, torej literarnih zvrsti, vrst in žanrov,
- zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja tistih segmentov literarnega besedila, ki ustvarjajo literarni učinek z medbesedilnimi korelacijami ...

To pa je velika množica nalog. In če jih hočemo izpolniti, izbor iz nacionalnega in civilizacijskega kanona in nekanona naenkrat ni več stvar individualnega literarnega okusa. Izbor besedila postane zahtevna zadeva. Še posebej, če v konceptu na učenca osredinjene književne vzgoje upoštevamo:

- kriterij primernosti aktualni otrokovi recepcijski zmožnosti in
- kriterij za obdobje značilnih literarnih interesov!

In, da bi bila zadeva še bolj zapletena, upoštevamo avtorji beril še generacijski literarni interes. Kar pomeni, da institucije, ki ta generacijski literarni interes spremljajo, vprašamo, kaj otroci trenutno radi berejo.

Skratka!

»V literarna berilo za otroke le najboljše, ker je najboljše komajda zadosti dobro,« ni niti uporabno načelo, še posebej pa ne **kriterij**, na podlagi katerega bi lahko avtorji didaktičnih gradiv ena besedila odbirali, druga pa pri tem početju pustili zunaj! Danes je pri odločitvi, kaj v berilo in kaj raje ne, pomembno vse kaj drugega!

Igor Saksida

KOMUNIKACIJSKI POUK KNJIŽEVNOSTI

Kakšno je ustvarjalno branje umetnostnih besedil? Kako se pri sodobnem pouku književnosti spreminja pojmovanje vloge mladega bralca? Književna didaktika na ti dve vprašanji odgovarja predvsem tako, da pojasnjuje, katere so temeljne značilnosti sodobnega pouka književnosti in kaj je najpomembnejša razlika med sodobnim in tradicionalnim književnim poukom. Zdi se, da se je bistveno spremenila prav vloga **učenca**; ta je bil v okvirih tradicionalnega pouka soočen z množico besedil, sprejemal je njihovo razlago, ki ni bila njegova, ter bral in obnavljal vzgojna, neredko zastarela in estetsko problematična besedila. Za komunikacijski pouk književnosti je bistveno spoznanje, da je branje književnosti **dialog**; ta dialog poteka:

- med učencem in književnim besedilom – **branje** književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije ter
- med učenci samimi (učenec – učenec) ter učenci in učiteljem (učenec – učitelj) o književnem besedilu – ni dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«; o prebranem se je treba tudi **pogovarjati**, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati ...