

Metka Kordigel

Pedagoška fakulteta v Mariboru

UDK 372.882:371.214

O oblikovanju kurikula namesto učnega načrta za šolsko srečevanje s književnostjo ali:

Problem literarnega scientizma

1 Da bi razumeli, pred katere dileme sta v kontekstu uvajanja kurikulumov, ki naj bi nadomestili učnonačrtno definiranost slovenske šolske stvarnosti, postavljena pouk književnosti in literarna didaktika, je treba najprej osvetliti teorijo kurikula, kot se je kazala od začetkov njenega uvajanja do njene kasnejše, nekoliko manj radikalne različice na prelomu osemdesetih v devetdeseta leta.

V začetku je bil izraz 'kurikularna teorija' rabljen izrecno pragmatično. Z njim so povezovali tendenco po znanstvenem planiranju procesov poučevanja in učenja ter njihovo usklajenost s potrebami družbe. Z besedo kurikulum je bilo treba razumeti sozvočje ciljev izobraževanja, učnih vsebin in didaktičnih metod. Končni produkt kurikularnega načrtovanja pouka so predstavljali dodelani didaktični modeli za učitelja in instrumentarij, s pomočjo katerega je bila mogoča permanentna kontrola (po)uč(eval)ne uspešnosti in ustreznosti samega kurikula.

Tako se je planiranje poučevanja in učenja približevalo 'organizaciji proizvodnih procesov', kot jo poznamo na področjih tehničnih ved. Kurikulum je postal 'organizirano navodilo vsebinsko določenih poučevalnih postopkov z namenom, doseči jasno začrtane cilje'. Ti so bili lahko definirani kot vedenje ali kot vrsta sposobnosti, spretnosti ali znanj. Pri tem je bila izredno pomembna povezanost ciljev in učnih vsebin s kontroliranim vedenjem učenca, tako da je bilo mogoče sposobnosti, spretnosti in znanja izraziti in izmeriti. Skratka: rezultati učenja so morali biti vidni in izmerljivi. Trivialno je mogoče izraziti temeljno zahtevo zgodnje kurikularne teorije takole: pouk je postopek, v katerem dobivajo udeleženci izobraževanja znanja in spretnosti, ki jih bodo kvalificirale za funkcioniranje v življenjskih situacijah. Postopek oblikovanja kurikula je postal tako početje, v katerem je dominirala racionalnost 'tehničnega planiranja'.

Na tej točki so se prvič pokazale razpoke v kurikularni teoriji: Če je namreč bistvo kurikula izdelava modela šolskih situacij, v katerih si je mogoče pridobiti zgoraj omenjene spretnosti, sposobnosti in znanja za uspešno funkcioniranje v življenjskih situacijah, to pomeni, da sta vzgoja in izobraževanje nekaj, kar je mogoče do zadnjega (tehničnega) detajla planirati / predvideti. Ker pa vzgoja in izobraževanje izhajata iz sposobnosti individua, ki sta mu namenjeni, in ker je mogoče tako znanja kot sposobnosti usvajati le z mobilizacijo notranjih (psihičnih in fizičnih) energij udeleženca izobraževanja, pedagoškega procesa ni mogoče kar 'planirati'. Iz tega sledi: vsebine kurikula lahko služijo le motiviranju individualnih sposobnosti, zbujanju interesov in pozornosti za določene probleme, da bi tako spodbudili individualno (učno) aktivnost.

Nadaljnji razvoj kurikularne teorije je prinesel razlikovanje med dvema osnovnima tipoma kurikula: med

- zaprtim kurikulumom in
- odprtim kurikulumom.

1.2 Pri *zaprtem kurikulumu* so cilji vzgojno-izobraževalnega procesa definirani na vseh ravlinah poučevanja — vse do operativnih ciljev posamezne učne enote. Kurikulum ima v tem primeru obliko nekakšnega službenega navodila za učitelje. Učni cilji in učne vsebine so usmerjeni v pridobivanje natančno določenih 'kvalifikacij'. V osnovi velja načelo, da morajo biti cilji operacionalizirani do take oblike, da je mogoče njihovo realizacijo v vsakem trenutku preveriti. Toda generalizacija tega načela nujno privede do tega, da se cilji učno-vzgojnega procesa nato odbirajo glede na to, ali je rezultate mogoče preveriti, izmeriti. In tako postane *preverljivost eden izmed bistvenih kriterijev za odbiranje ciljev, snovi in metod*, s tem pa se kurikulum oddalji od svojega izhodišča: primarnosti ciljev, ko se na podlagi strokovnega premisleka o tem, kakšno izobrazbo potrebuje človek v družbi, ki bo v njej preživel svoje življenje, odberejo cilji, šele potem vsebine ter nato metode izobraževanja.

1.3 O *odprtem kurikulumu* govorimo, kadar imata učitelj in učenec možnost sooblikovanja ciljev, vsebin in metod poučevanja/učenja.

Ker se je ob teoriji zaprtega kurikula izkazalo, da ni mogoče vseh smotrov predmetnega kurikula oblikovati po metodi dedukcije splošnih kurikularnih usmeritev šole (npr: sposobnost samostojnega razsojanja, sposobnost kritičnega mišljenja, sposobnost racionalnega reagiranja v življenjski situaciji, spoštovanje narodne identitete...) v splošne cilje predmetnih kurikulumov in nato v operativirane etapne cilje didaktične komunikacije, je prišlo do spremembe metodologije določanja kurikularnih vsebin. S strokovnim konsenzom (pedagoške stroke in zahtev, ki jih šoli postavlja družba) so v okviru teorije odprtega kurikula definirali splošne cilje in iz njih izpeljali tiste predmetne cilje, s pomočjo katerih jih je bilo mogoče realizirati. Tem so nato dodali še cilje, specifične za posamezna predmetna področja. Hkrati so izhajali tudi iz spoznanja kognitivne psihologije, po katerem je mogoče različne učne cilje pri različnih ljudeh realizirati na različne načine, če hočemo, da bo učni proces tekel optimalno in bodo lahko učenci (z različnimi učnimi stili) napredovali v skladu s svojimi sposobnostmi in zmožnostmi. Poleg tega je skušala teorija odprtega kurikula videti realizacijo ciljev na več ravlinah. V okviru nekega problema je mogoče nabirati znanje, pridobivati je mogoče spretnosti, nekatere stvari je mogoče preprosto spoznati in jih nato ovrednotiti. Pri tem je šlo za preseganje behaviorističnega modela, po katerem je mogoče meriti uspešnost pouka samo, če je s posebnim postopkom merjenja mogoče zaznati, da se je vedenje, reagiranje otrok v določeni (vnaprej izbrani in s kurikulumom določeni) situaciji spremenilo.

Zato teorija odprtega kurikula definira le splošne cilje in tem ciljem ustrezne učne vsebine, operacionalizacijo pa prepušča udeležencem izobraževanja.

Vpogled v razvoj kurikularne teorije in problematiko oblikovanja kurikulumov ob hkratnem upoštevanju dejstva, da je obdobje doktrine zaprtega kurikula v okviru književne didaktike spremljala šola literarnodidaktičnega scientizma, nas mora spodbuditi k razmišljanju o sedanjih situaciji poučevanja književnosti / književne vzgoje pri nas.

2 Pri tem se odpirata dva problemska sklopa:

- Slovenska pedagoška veda sicer veliko govori o kurikulumu, oblikovanju kurikulumov, kurikularnih komisijah ..., a pri tem ne uporablja levega prilastka. To pomeni, da ne definira, katerega izmed dveh osnovnih tipov učnociljnega načrtovanja ima v mislih, ko govori o prenovi šole in novih šolskih programih (kurikulih). To pa utegne biti kaj nevarno, zlasti če bi se izkazalo, da v bistvu mislijo na zaprti kurikulum — in polemike v strokovnem pedagoškem tisku (o tem, katere vrste

ciljev je mogoče preverjati z eksternimi oblikami testiranja) kažejo prav v to smer. Po drugi strani pa odsotnost definicije vendarle daje možnost, da se stroke (in didaktike posameznih predmetov) odločijo same, katera oblika kurikula je zanje primernejša.

— Ne moremo se znebiti vtisa, da se slovenska literarnodidaktična veda — vsaj kar zadeva njen aplikativni del — v zadnjih letih vse močneje nagiba k literarnemu scientizmu. Ta trend je mogoče zaznati tako na ravni srednješolskega izobraževanja kot tudi v višjih razredih osnovne šole. Če bi nas na tem mestu zanimali globlji vzroki za ta premik, bi se verjetno ne mogli izogniti opazovanju bolj ali manj zavestnega izmikanja politično-moralno-etičnemu poslanstvu literarnega pouka, kakršnega je šoli nasploh in pouku literature posebej namenila bivša oblast. Pouk književnosti v srednjih šolah in na predmetni stopnji osnovne šole je vsaj že vsa osemdeseta leta bolj ali manj bojkotiral svojo vzgojno-politično funkcijo in (v začetku sicer ne deklarativno) odbiral cilje ukvarjanja s književnostjo v okviru književnih ved, večanja učenčeve recepcijske sposobnosti in privzganjanja spoštovanja in ljubezni do literature. Z uvajanjem mature in zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovnošolskega izobraževanja se je začel kazati trend premikanja težišča od literarne vzgoje h književnemu znanju, ki ga je s testi in pisnimi nalogami take ali drugačne oblike pač najlažje meriti — tudi na višji stopnji osnovne šole.

Trenutna šolska situacija in soočanje s predlogom Zakona o osnovni šoli, ki ne predvideva le mature in preverjanja znanja ob koncu osnovne šole, ampak tudi merjenje in tehtanje znanja učencev (in uspešnosti učiteljev in šol) po vsakem triletnem obdobju osnovne šole, pa nas mora navdati z bojznostjo, da se bo zgoraj omenjeni trend nadaljeval in problem še radikaliziral — še posebej, ker kaže, da je k tehnicističnemu 'planiranju ciljev', ki jih je treba realizirati v natančno določenih časovnih enotah (= urah, letih), nagnjena družba (sicer ne bi formulirala zakona tako, ampak drugače), in ni dvoma, da bodo zanj ob dejstvu, da imajo zaključni izpiti in matura selektivno funkcijo, zainteresirani tudi starši.

Dejstvo, da je mogoče objektivno meriti le, kar je do potankosti definirano, in to, da je tudi 'znanje o književnosti' eden izmed instrumentarijev za selekcioniranje mlade generacije, govori seveda v prid oblikovanja zaprtega kurikula tudi za pouk literature.

Toda po drugi strani je vendarle treba pomisliti tudi na to, da selekcija mlade generacije ni ravno primarni cilj pouka književnosti, da izhajajo cilji pouka književnosti iz same literature, in da so usmerjeni k potencialnemu bralcu — učencu, k temu, da bi ta literaturo cenil, da bi se ob njej dobro počutil, da bi se k njej zmeraj znova vračal, skratka, cilj literarnega pouka je: tako izuriti učence v recepcijski sposobnosti, da jim bo branje vir (literarnoestetskega) užitka.

Literarno znanje je na tej poti seveda zelo pomembno, saj je razvita sposobnost percepcije besedilnih signalov, ki jih je za dekodiranje pomena vgradil v besedilo avtor, pogosto pogojena s poznavanjem literarnovednih podatkov, poznavanje kanona pa daje s kategorijo medbesedilnosti recepciji dodatno globino. Oziroma, če bi se izrazili z Jaussonom, utemeljiteljem estetike recepcije: literarno znanje je pogoj za prestop iz spontanega v refleksivno branje (tisto, ki je povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, odkrivanjem pripovednega postopka in z osvajanjem oziroma zavračanjem tradicije v okviru lastnega horizonta pričakovanj).

Literarno znanje potemtakem ni vrednota samo po sebi, niti ni v prvi vrsti instrumentarij za merjenje kvalitete (učencev / učiteljev / šol). Literarno znanje je del horizonta pričakovanj, s pomočjo katerega je mogoče zaznavati nekatere segmente literarnega besedila, ki bi bralcu brez njega ostali skriti, — in brez dvoma s tem intenzivirati literarnoestetsko doživetje.

Pri formiranju zaprtega kurikula za pouk literature, kakršen je nujno potreben, če hočemo predmetno področje uporabljati kot instrument selekcioniranja, pa grozi resna nevarnost prevrednotenja literarnega znanja v sklopu smotrov literarnega pouka — oziroma: utegne se zgoditi, da bodo postali preverljivi cilji (torej znanje) tudi edini.

Natančna operacionalizacija ciljev literarnega pouka, kakršno predvideva teorija zaprtega kurikula, implicira ločevanje ciljev od učnih vsebin — torej literarnih besedil. V nadaljevanju bi tak postopek

zahteval formuliranje sistema smotrov in ciljev (s pomočjo t. i. taksonomij), pri čemer naj bi določili najprej raven splošnih učnih ciljev, nato raven dolgoročnih ciljev in nato raven operativiranih ciljev, pri tem pa bi naj pazili na to, da so cilji nižjih ravni zmeraj delni cilji smotrov na višjih ravneh.

Operacionaliziranim ciljem bi nato odbrali učne teme in literarna besedila, za katera bi menili, da je z njihovo pomočjo (ob izbiri ustrezne metode) mogoče operacionalizirane cilje realizirati v najkrajšem možnem času z najmanj težavami in z največjim učinkom.

Po takšni metodi oblikovani kurikulum bi učitelje in učence sicer zavezoval k nekreativnemu izvajanju detajliranih navodil, saj bi bilo jasno in predpisano, kaj je treba učiti, kako je treba učiti in v kolikem času je treba to znati, a postopek bi zagotavljal tudi visoko uspešnost pri testih in preverjanjih znanj.

Toda z operacionalizacijo povezana izolacija učnih ciljev bi pouk književnosti popolnoma dogmatizirala. Postavljanje smotra nad literarno besedilo namreč pomeni tudi to, da je interpretacija besedila (torej konstrukcija besedilnega pomena) vnaprej določena — saj tendira k eksplicitno definirane cilju. Operacionalizacija ciljev na behavioristični podlagi je namreč v osnovi nezdržljiva s komunikativno strukturo literarnih besedil in zato s funkcionalnimi ter vzgojnimi cilji literarnega pouka.

Operacionalizacija ciljev pouka književnosti je lahko dosledna le, če se osredotoči izključno na književno znanje: na prepoznavanje elementov literarne teorije v literarnem besedilu, če se usmeri k strukturni analizi literarnega dela ali (kot je zadnje čase moderno) če se odloči za besediloslovno približevanju 'bistvu' literarnega dela. Količino v dolgih letih šolanja nakopičenega literarnega znanja bi bilo zlahka mogoče preveriti s testom ob koncu šolanja (ter tako zadostiti zadnji nalogi kurikula: preverjanje šolske uspešnosti in ustreznosti samega kurikula). In ker so odgovori na vprašanja v tem primeru skoraj enopomenski, bi bila tako zagotovljena tudi objektivnost izbora.

Toda ob vsej tej uspešnosti vendarle ne kaže pozabiti, da je mogoče meriti le znanje — to pa predstavlja v taksonomiji smotrov literarnega pouka le najnižjo stopnjo tehtanja uspešnosti literarnega pouka in literarne vzgoje.

V okviru Projekta za prenovu poučevanja slovenščine smo se zato resno zamislili nad obstoječimi trendi razvoja, preštudirali teoretična izhodišča nekaterih evropskih veljavnih in že preživelih literarnodiaktičnih šol in se nato odločili, da je za doseganje ciljev šolskega ukvarjanja z literaturo najprimernejši:

»Pouk« literature kot literarnoestetska vzgoja

3 Pri tem smo se morali najprej opredeliti do vprašanja oblike kurikula, ki bo sprejemljiva tako z vidika predmeta poučevanja, torej literature, kot tudi z vidika občin kurikularnih ciljev, ki jih šoli nalaga generalni kurikulum.

V ta namen smo morali:

- identificirati tiste generalne cilje občega šolskega kurikula, za katere smo menili, da je pouk književnosti z njimi povezan, in da jih je mogoče realizirati (tudi) v njegovem okviru.
- V nadaljevanju smo morali postaviti tiste smotre literarnega pouka, ki izhajajo iz same literature, in hkrati
- opredeliti še literarnodidaktična načela literarnega pouka in literarne vzgoje v novi šoli.

3.1 Predlog novega osnovnošolskega zakona nalaga šolskemu programu usmerjenost k naslednjim ciljem:

- omogočiti učencem osebni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja,

- posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in
- omogočiti nadaljevanje šolanja.

Izobrazba mora biti usmerjena k:

- polnemu razvoju človekove osebnosti,
- k utrjevanju spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin,
- pospeševati mora razumevanje, strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi.

Predlog zakona o gimnazijah in drugih splošnih poklicnih šolah pa določa cilje gimnazijskega izobraževanja.

Gimnazija in druga splošna srednja šola :

- razvija sposobnosti za oblikovanje avtonomne refleksije sveta,
- oblikuje celovit pristop k izobraževanju, ki temelji na kompleksnosti sveta, soodvisnosti znanj z različnih področij in na interdisciplinarnem razumevanju sveta,
- razvija sposobnost (strokovne) komunikacije,
- daje mednarodno primerljive ravni znanja in pri tem upošteva nacionalne posebnosti,
- razvija zavest o pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru,
- razvija znanja, spretnosti in veščine, potrebne za nadaljnje samostojno študijsko delo,
- razvija angažirano odgovornost do sebe, do drugih ljudi, naravnega in družbenega okolja,
- vzpodbuja veselje za teoretsko delo, razvija zmožnosti za samostojno kritično mišljenje in presojanje,
- omogoča uspešno pripravo na maturo.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji opredeljuje nekatere izmed ciljev še precizneje:

- Šolanje je tudi proces vzgoje in inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v *lastno specifično kulturno in nacionalno tradicijo*, ki mora biti prisotno na vseh stopnjah šolskega sistema, je potrebno seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti. (Bela knjiga 1995, 19).
- Izhodišče vzgoje v vrtcu in šoli so otrokove in človekove pravice. Obe instituciji otroke navajata na sprejemljive načine vključevanja v skupnost, s čimer je neposredno povezana *vzgoja za strpnost, solidarnost in odgovornost*. (Bela knjiga 1995, 30)
- *Vzporedno seznanjanje z domačo in tujimi kulturami* ima pomembno vlogo:

1. pri oblikovanju in širjenju nacionalne kulture in

2. pri razumevanju procesov evropske integracije, migracij, političnih sprememb itd.

- ...medkulturne primerjave pripomorejo k širjenju duha in relativiranju ter rahljanju etnocentrizma (vključno z evrocentrizmom), pripomorejo pa tudi k razumevanju lastne kulturne identitete in tradicije. (Bela knjiga 1995, 20)
- *Permanentno navajanje na pisno kulturo* in na »delo s knjigami« je pomembno od vrtca in začetka obvezne šole naprej; šola naj tvori protitež poenotujočim vplivom sredstev množičnega obveščanja. Prispevati mora k oblikovanju pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo tako kritično soočanje s »popularno kulturo« kot samostojno vrednotenje tradicije. (Bela knjiga 1995, 30)
- Šola ima pomembno nalogo pri oblikovanju demokratične javnosti in razvijanju zmožnosti za participacijo v demokratičnih procesih. (Bela knjiga 1995, 31)

Pri načrtovanju globalnih smotrov slovenske šole so snovalci ob nekaterih brez dvoma mislili tudi na pouk literature. Če temu ne bi bilo tako, ne bi bilo niti razlogov za umeščanje literarnega pouka v okvir šolskega predmetnika / šolskih predmetnikov.

Na tej točki razpravljanja pa moramo biti močno previdni. Generalni smotri, ki jih je (treba?) mogoče realizirati ob šolskem branju književnosti, so namreč praviloma zunajliterarni in vzgojni in spadajo med tiste, v imenu katerih je bilo v šolski zgodovini kaj malo truda usmerjenega k doživljanju in razumevanju literature, ogromno energije pa porabljeno za poučevanje ideoloških izvlečkov, ki so v jedrnatih obliki izražali »bistvo« tega, »kar nam je pisatelj hotel povedati«, oz. tega, »kar naj bi se danes ob književnosti naučili.«

Zunajliterarne vzgojne smotre, ki jih je mogoče povezati s poukom književnosti v okviru globalnih ciljev nove šole:

- optimiranje učenčevega osebnostnega razvoja (*»razvija sposobnost za oblikovanje avtonomne refleksije sveta«, »omogoči učencem osebnostni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja«*),
- interkulturacija, (*»razvija zavest o pripadnosti skupnemu kulturnemu prostoru«, »razvija angažirano odgovornost do sebe, do drugih ljudi, naravnega in družbenega okolja«*),
- multikulturalna vzgoja, vzgoja za toleranco (*»pospeševati strpnost in solidarnost med vsemi ljudmi, narodi, rasami in verskimi skupnostmi«*),
- razvijanje zmožnosti za samostojno kritično mišljenje (*»oblikovanje kritične moči razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije. oblikovanje pojmovnega aparata in lastnih prepričanj, ki omogočajo tako kritično soočanje s »popularno kulturo« kot samostojno vrednotenje tradicije«*),

je mogoče prepoznati kot del dolgoročnih ciljev pouka literature in literarne vzgoje le pod pogojem, da jih definiramo kot elemente *odprtega kurikula*, in sicer tistega njegovega dela, ki mu rečemo **prikriti kurikulum**. To namreč pomeni, da jih bomo priznavali kot permanentno prisotne (zavedali se bomo, da nas branje književnosti premika tudi v smer njihove realizacije), vendar jih ne bomo operativirali kot ciljev poučevanja književnosti v posameznih šolskih letih in nikakor ne kot etapne cilje diaktične komunikacije (torej take, ki bi jih bilo mogoče izpostaviti kot vzgojni cilj katere izmed učnih ur). **Ker bodo zunajliterarni vzgojni smotri le elementi prikritatega kurikula, njihove realizacije ne bo mogoče postavljati niti kot kriterij uspešnosti oz neuspešnosti šolskega ukvarjanja s književnostjo (in tudi ne v katalog znanj).**

In kar je predvsem pomembno: spoznanje, da branje estetsko polnovredne literature, torej literarnoestetsko doživetje z domišljijским preseganjem meja lastne identite in s premikom v »tisti drugi jaz«, ki vidi svet s spremenjenega, nevajenega zornega kota, in ki misli, argumentira, čuti in in ravna drugače kot realna oseba s knjigo v roki, dosega pozitivne osebnostne premike le, če ti ne postanejo predmet didaktične manipulacije, in spoznanje, da tako deluje *vsa* literarnoestetsko doživetje, torej branje *kateregakoli literarnega besedila*, nam omogoča literarnodidaktično stališče, da **morebitna primernost literarnega besedila (kakršnimkoli) zunajliterarnim vzgojnim ciljem ne more biti kriterij za izbor učnih vsebin in literarnih besedil pri oblikovanju kurikula za predmetno področje pouka literature**. Kriterij za izbor literarnih besedil lahko predstavljajo le:

- literarna kvaliteta,
- primernost učenčevi stopnji osebnostnega razvoja in
- primernost učenčevi stopnji bralnega razvoja.

3.2 Cilji literarnega pouka in literarne vzgoje

Nova slovenska literarna didaktika opredeljuje v zvezi s poučevanjem književnosti in literarno vzgojo tri vrste ciljev:

- vzgojne cilje,

- funkcionalne cilje in
- izobraževalne cilje.

Relacijo med njimi vidi v obliki teleskopske umeščenosti ter (v tej smeri) tudi medsebojne pogojenosti. To pomeni, da pridobivanje literarnovednega znanja (izobraževalni cilji) prispeva k večanju recepcijske sposobnosti (funkcionalni cilj), to pa povečuje možnost, da bodo učenci tudi potem, ko ne bodo več izpostavljeni prisili šolskega sistema, literaturo še brali — zato, ker bo branje postalo ena izmed njihovih (esencialnih) potreb.

3.2.1 Pridobivanje književnovednih znanj

Ob literarnozgodovinskem in literarnoteoretičnem znanju in ob odločanju o tem, v kolikšnem obsegu naj ga definiramo kot smoter obveznega (osnovnošolskega) in v kolikšni meri kot posebnega (torej gimnazijskega) kurikula/učnega načrta, se odpira stara dilema:

- Ali je znanje literarne zgodovine tako pomemben del v zakladnici znanja, ki ga je ustvarila zahodna civilizacija, da lahko rečemo, kako to znanje pač spada k splošni izobrazbi, je torej samo po sebi vrednota, in ga lahko definiramo kot cilj šolskega pouka književnosti?
- In če smo na zgoraj omenjeno vprašanje odgovorili negativno, ker je tega znanja preveč, in ker so učenci v naši šoli že tako preobremenjeni in si morajo zapomniti preveliko število podatkov, ki jih ne utegnejo razvrstiti v sistem, ali je potem potrebno, da se učenci v slovenski šoli naučijo vsaj nacionalne literarne zgodovine in na ta način spoznajo korenine svoje nacionalne identitete?
- In kako je z znanjem literarne teorije, ki so se je vendar učile generacije bodočih intelektualcev, in z besediloslovnim znanjem, ki se ga ob literarni teoriji učijo sodobne generacije?

Če se v izpostavljeni dilemi odločimo, da literarnozgodovinsko, literarnoteoretično in besediloslovno znanje niso končni cilj pouka književnosti, to seveda ne pomeni, da jih je mogoče pri resnem pouku književnosti pogrešati. Gre le za premik v smeri funkcionaliziranja literarnovednega znanja in prepoznavanje njegove vloge pri procesu povečevanja recepcijske sposobnosti.

Poznavanje spoznanj estetike recepcije o tem, kako se pomen literarnega besedila spreminja skozi zgodovinsko spremenljivost njegovih konkretizacij, in kako je odvisen tudi od tega, do koliko mere je sposoben bralec zaznati besedilne signale, ki jih je za dekodiranje pomena v literarno delo vgradil avtor, spreminja literarno znanje iz »vrednote« (posledica velikega obsega znanja je velika razgledanost in široka splošna izobrazba) v del bralčevega horizonta pričakovanj, ki ga z znanjem literarne zgodovine, literarne teorije in besediloslovja širimo zato, da bi bil bralec ob recepciji sposoben zaznati »več« in zato »bolje« razumeti.

Toda sprememba namembnosti nam še ničesar ne pove o obsegu literarnega znanja na posameznih stopnjah šolanja (v horizontali) in na posameznih smereh šolskega sistema (v vertikali).

To se kaže, potem ko smo postavili v prvi plan literarnega pouka recepcijo in torej konstituiranje bralčevega imanentnemu horizontu pričakovanj ustreznega pomena, odvisno od stopnje učenčevega kognitivnega in bralnega razvoja. Zelo pomembno je namreč, da se učenčeva recepcija v književnem znanju ne utopi, da se srečanje z literaturo, literarnoestetsko doživetje ne spremeni v pouk o literaturi, da kopičenje znanja o »tem besedilu« ne uduši želje po stiku s *tem*, oz. katerimkoli drugim besedilom.

Sodobna angleška veda o literarnem pouku se zmeraj bolj nagiba k obliki pouka, katerega osrednja os so sami učenci (student centered approach — Morgan D.: Connecting Literature to Student's Lives), pri čemer mislijo na fleksibilno didaktiko, ki upošteva tako posameznega učenca kot tudi dinamiko skupine. Osrednji kriterij za odločitev *kaj*, *koliko* in *kako* je v tem konceptu učenec in struktura njegovega horizonta pričakovanj, osnovna naloga pouka pa njegovo doživetje relevantnosti obravnavanega literarnega dela. V nemški literarni didaktiki se tak pristop imenuje »demokratska književna didaktika«, njeni glavni predstavniki pa izhajajo iz prepričanja, da ima vsak učenec pravico do izkušnje, da literatura in njen pomen nista nekaj tujega in nedostopnega,

nekaj, do čigar bistva se je mogoče prikopati šele s pomočjo gromozanske (in neobvladljive) količine znanja in nedosegljive pronicljivosti, ki so je sposobni samo »oni drugi«.

In ker je tudi v slovenski šoli na vseh stopnjah in v vseh smereh osrednji cilj literarnega pouka srečanje s književnostjo in literarnoestetsko doživetje, je treba pri odmerjanju obsega literarnovednih znanj izhajati iz tehtanja, ali otroku na tej stopnji šolanja / vpisanemu v ta šolski program/ odmerjena količina literarnovednega znanja olajšuje pot do besedilnega pomena in torej literarnoestetsko doživetje intenzivira ali predstavlja zanj prevelik balast in zato literarnoestetsko doživetje pod težo svoje obilnosti preprosto duši.

3.2.2 Pridobivanje recepcijske sposobnosti

oz. sposobnosti za »ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom« je cilj, h kateremu mora biti usmerjena večina učiteljevih prizadevanj pri pouku književnosti, če je ta zasnovan na načelih estetike recepcije in vidi svoj smisel v ustvarjanju pogojev za čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila.

Pogoje za optimiranje literarnoestetskega doživetja do skrajnih mej bralčeve (obstoječe) recepcijske sposobnosti (ter tako za njeno postopno širjenje) dosegamo z več vzporednimi ali zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi. Toda nobena izmed njih ne deluje, če ne presežemo danes v šoli veljavne doktrine, po kateri je učenčevo srečanje z literaturo in pomen, ki ga ob njem konstituira, tako pomanjkljiv, da ga mora učitelj nujno nadomestiti s svojim, boljšim, popolnejšim. Iz spoznanja o nepopolnosti lastne interpretacije naj bi učenci po tej doktrini črpali motivacijski potencial za »resno in poglobljeno« ukvarjanje z literaturo zato, da bi nekoč, v prihodnosti tudi sami znali v literaturi videti kaj podobnega, kot vidi njihov/a učitelj/ica.

Korak v rahlo demokratično smer je omenjena doktrina napravila z deklarativnim načelom, da je vsaka interpretacija, tudi učenčeva, legitimna in naj imajo otroci pri pouku možnost izraziti svoje razumevanje literarnega dela. Toda temu didaktičnemu koraku (ki se ga učenci seveda ne udeležujejo preveč navdušeno) sledi učiteljeva (vnaprej pripravljena, v pripravi zapisana in tja ponavadi iz strokovne literature izpisana) »vzorna« interpretacija — ki z odzivi učencev na branje in njihovimi pomeni literarnega besedila nima nikakršne zveze. To si učenci beležijo in se je nato (za preverjanje znanja) bolj ali manj vestno naučijo.

Prepričanje, da s takim postopkom povečuje recepcijsko sposobnost, črpa ta doktrina iz dejstva, da je kvaliteta literarnoestetskega doživetja tem večja, čim večje je število registriranih besedilnih signalov. Opozarjanje učencev na zgodovinski kontekst nastanka besedila, na elemente zgradbe literarnega dela, na elemente sloga — individualnega in tistega, ki je pogojen s pravili dobe, ko je bilo delo ustvarjeno, — naj bi otroke naučilo književnovednega motrenja literature — postopka, ki zagotavlja, da spregledamo čim manj, in zato izvemo (lahko o literaturi povemo) čim več.

Taka pot nas brez dvoma pripelje do solidnih (in tudi odličnih) rezultatov pri pisanju šolskega literarnega eseja — vendar ostaja sporno, ali je to, kar na ta način dosegamo, tudi prava vrsta recepcijske sposobnosti, ki naj vso (in ne le gimnazijsko) populacijo usposobi, da bo cenila literaturo in kdaj tudi sama (brez prisile) brala ter ob tem uživala. Recepcijska sposobnost, ki naj bralca usposobi za čim intenzivnejše doživljanje literature, je namreč usmerjena v literarnoestetsko branje, branje brez pragmatične motivacije in branje, pri katerem sicer sodelujejo tudi kognitivni procesi, a ne le ti. Pri literarnoestetskem branju preprosto ne gre brez določene mere emocionalne udeležbe in brez domišljjskega sodelovanja pri (so)kreaciji eidetskih predstav elementov notranje zgradbe literarnega dela. Branje, katerega temeljna lastnost je motrenje literarnega dela z zornega kota literarne vede in pomožnih literarnih ved, pa ni literarnoestetsko branje, ampak strokovno branje (in spada zato k pragmatičnemu branju). Tako branje je sicer tudi v šoli lahko eno izmed branj literature — a gotovo ne more biti ne prvo in ne edino. Njegovo mesto je v kasnejših fazah šolskega ukvarjanja s književnostjo in v tistih programih, za katere se bomo odločili, da bo njihovim udeležencem literarnovedno znanje pomagalo do razvitejše recepcijske sposobnosti (ker bo razširilo njihov horizont pričakovanj v smeri zaznavanja medbesedilnosti, sprejemanja in zavračanja

tradicije, izostrilo bo občutek za spoštovanje in rušenje (estetske) norme...). V programih, za katere se bomo odločili, da bi književnovedno znanje učencem udušilo literarnoestetsko doživetje, strokovno branje literature ni smiselno in je kontraproduktivno s samimi cilji pouka književnosti. V programih, kjer se bomo odločili za bolj ali manj omejeno količino književnega znanja, bo tudi delež strokovnega branja ustrezno večji ali manjši.

Ne glede na odločitev o upravičenosti in količini strokovnega branja književnosti pa ne bi smeli dopustiti, da postane to izključni način branja literature v katerenkoli programu (tudi v gimnazijskem ne), če hočemo doseči končni cilj literarnega pouka: privzganje trajne naklonjenosti branju in literaturi.

V ta namen mora biti prvo srečanje z literaturo zmeraj spontano in prve faze ukvarjanja z njo zmeraj usmerjene na učenca in njegovo spontano recepcijo. Ali kot pravi Morgan:

» S »student centered« mislim omogočanje študentom, da izrazijo svoje sklepe, odločitve, zaključke, razlage, komentarje, nestrinjanje, skratka, svoje pristne reakcije v zvezi z obravnavano literaturo. Učitelj lahko zagotavlja zgradbo, smer in možnosti (razpravljanja o literaturi), toda resnična povezava pri pouku književnosti je, ne pozabimo, povezava med avtorjem in bralcem.... Odločilni sta torej bralčeva lastna marala in estetska vzgoja ter avtor kot interpret: avtor vabi bralca, naj razmišlja o življenju in človekovi naravi. Učitelj seveda sme izraziti svojo interpretacijo, vendar mora interpretacije učencev ne le dopuščati, ampak jih spodbujati.« (Morgan 1993)

Končni cilj povečevanja recepcijske sposobnosti je torej učence trenirati za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom. In kot vsak trening, lahko dosega rezultate tudi ta le s čim češčim izvajanjem same aktivnosti. Kot se ne moremo naučiti jezikovne rabe le z opazovanjem jezika in učenjem slovnčnih pravil, ne da bi sami govorili, tako se tudi komunikacije z literarnim besedilom ni mogoče naučiti, ne da bi z besedilom sami komunicirali. Dialoga z besedilom ne more nihče opraviti namesto učencev — niti učitelj ne! V ta namen je treba dati otrokom v okviru didaktičnega modela ukvarjanja s književnostjo dovolj možnosti za dialog z besedilom:

- možnost, da ob stiku z besedilom oblikujejo prvi osnutek lastnega besedilnega pomena;
- možnost, da se soočijo z besedilnimi pomeni, ki so jih konstituirali njihovi sošolci (in morda kot enakovrednim tudi z učiteljevim pomenom), pri čemer mora učitelj zagotoviti dovolj časa, da učenci svoje pomene argumentirajo — povedo, zakaj so se odločili za to ali ono različico. Taka argumentirana razprava bo namreč usmerila pozornost učencev na tiste prezrte aspekte literarnega dela, ki so jih opazili in za konstituiranje svojega pomena uporabili sošolci;
- možnost ponovnega ustvarjalnega dialoga z besedilom in priložnost za konstituiranje novega besedilnega pomena — glede na razširjeni horizont pričakovanj.

Šele tako oblikovanemu *bloku spontanega branja* lahko sledi bolj ali manj poglobljeno širjenje učenčevega horizonta v smeri prezrtih elementov spoznavne, estetske in etične komponente literarnega dela in v smeri širjenja konteksta s pomočjo relevantnih literarnovednih podatkov.

Umeščanje širjenja horizonta pričakovanj z literarnozgodovinskimi, literarnoteoretičnimi in besediloslovnimi podatki v četrto fazo ukvarjanja z literarnim besedilom bi nas utegnilo napeljati na misel, da se odrekamo povečevanju recepcijske sposobnosti, in da ostajamo v okvirih obstoječe učenčeve kompetence. To bi držalo, če bi menili, da je literarno znanje edina možnost za širjenje/povečevanje otrokove recepcijske sposobnosti. Pa ni!

Literarna didaktika pozna kar lepo število vsaj tako učinkovitih možnosti, ki jih v okviru širjenja recepcijske sposobnosti definiramo kot delne funkcionalne cilje literarnega pouka.

1. Osnovna sestavina recepcijske sposobnosti je razvita sposobnost kreiranja domišljjske predstave dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja na podlagi relativno skupih podatkov, ki jih v ta namen bralcu posreduje literatura. Osnovna sestavina zato, ker gre za sposobnost, brez katere literatura ne more konkurirati »instant« domišljjskim slikam, ki jih ponujajo trivialni stripi, televizija (npr. japonske risanke) in »pravljični« svetovi elektronskih iger

(katerih avtorji ne skrivajo ambicije, da skušajo s svojimi produkti zavzeti tisto mesto, ki ga je v otroških življenjih doslej zavzemala pravljica, in govorijo o elektronskih pravljicnih svetovih, ki zagotavljajo otrokom veliko več ustvarjalnosti, saj dovoljujejo otroku, da sam — s pritiskanjem na pravi gumb — ustvarja pravilčno dogajanje.).

2. Drugi delni cilj na poti k razviti recepcijski sposobnosti je iskanje in uvidevanje relevantnosti v literarnem delu upovedenega problema za bralčevo lastno življenjsko situacijo, skratka spoznanje, da lahko *to* literarno besedilo nekaj pove tudi meni *o meni*, da literatura ni nekaj, kar je za one druge, ker je v njej tudi košček *mene*. Pri tem izhaja bralec v začetku svojega bralnega razvoja iz omejene pripravljenosti za posvečanje pozornosti upovedenemu literarnemu svetu, tako da iz besedila odbira le tiste segmente, ki so identični njegovi lastni življenjski situaciji, napreduje v smeri sposobnosti razvijanja interesa za kaj / koga drugega kot zase in raste k interesu za usode, ki so z njegovo povezane le še na stopnji generalizacije in abstrakcije.

— Zelo pomemben cilj je tudi sposobnost identifikacije z eno izmed literarnih oseb, pri čemer potrebuje bralec na nizki stopnji bralnega razvoja zelo široka vrata za identifikacijo, kasneje, s preraščanjem faze egocentrizma, pa se odprejo možnosti, da ob stimulativnem bralnem razvoju razvije sposobnost vstopanja v domišljjski literarni svet tudi preko literarne osebe, ki mu na konkretni ravni ni več podobna, in s katero navezuje identifikacijski stik na ravni abstraktnega, npr. etičnih načel, senzibilnosti za podobno življenjsko problematiko...

Razvita sposobnost identifikacije je za literarnoestetsko doživetje pomembna zato, ker je večina bralcev sposobna stopati v komunikacijo z literarnim besedilom le preko tega mehanizma. Le redki so namreč zmožni literarnoestetskega doživetja preko mehanizma kritične participacije.

3. Razvijanje sposobnosti zaznavanja pripovedne strukture je pomembno za zadovoljevanje estetskega užitka na stopnji evazoričnega branja (=spontanega, kot ga imenuje Jauss). Ker je eden izmed bistvenih virov literarnoestetskega užitka na stopnji evazoričnega branja *užitek ob srečanju z znanim*, otroci na začetni stopnji bralnega razvoja zahtevajo zmeraj isto pravljico, kasneje dvodelne, trodelne pravljice, pri katerih gre za isto zgodbo, ki se z manjšimi različicami ponavlja v dveh/treh dogajalnih pramenih, in napredujejo do zaznavanja in poznavanja pravljicne strukture, kar omogoča, da se potreba po srečanju z znanim tako zadovoljuje. Zaznavanje strukture npr. trivialnega besedila, stripa, fantastične pripovedi pa nas pripelje do meje z literarnim branjem (=refleksivnim, kot mu pravi Jauss), branjem, za katerega je značilno, da izvira užitek ob estetskem doživetju iz srečanja z novim, »zaznavanjem čudovitega in odkrivanjem pripovednega postopka«. (Jauss 1978)

4. Razvijanje sposobnosti zaznavanja značaja literarnih oseb in iz tega izhajajoče razumevanje za motiviranost njihovih ravnanj. Pri tem izhaja začetek bralnega razvoja iz z otroškim egocentrizmom zamejene sposobnosti videti le tisto lastnost, ki jo ima tudi (bralec) sam, in s stopnjo kognitivnega razvoja pogojeno omejenostjo na hkratno zaznavanje le ene same lastnosti (za osebo). Pedagoško prizadevanje mora biti usmerjeno

- k zaznavanju več lastnosti pri eni literarni osebi — tudi brez pomoči potikarakterja s polarizirano nasprotno lastnostjo,
- k ločevanju predstave, da sta lepota in dobrota neločljivo povezani,
- k zaznavanju tudi tistih lastnosti, ki niso razvite v nazorno literarno sliko (torej konkretizirane),
- k opažanju povezave med ravnanjem literarne osebe in njenim značajem,
- k upoštevanju možnosti, da se lahko značaj literarne osebe v času literarnega dogajanja tudi spremeni — karakterni razvoj.

5. Razvijanje sposobnosti zaznavanja razpoloženja, ki vlada v literarnem svetu, pri čemer gre razvoj od preprostega zaznavanja razpoloženja do opazovanj literarnih sredstev, s pomočjo katerih ga avtor ustvarja.

6. Eden izmed delnih ciljev razvijanja recepcijske sposobnosti je tudi bralčev interes za avtorjevo videnje problemske situacije, o kateri z bralcem »ravnokar« razmišljata. To pomeni, da bralec komunikacije z besedilom ne prekine v trenutku, ko se njegove predstave o tem, kako naj bi se dogajanje razpletlo, ne skladajo z avtorjevimi, ko mu moralni kodeksi identifikacijske figure več ne ugaja, ko želje literarnih oseb niso več njegove želje. Skratka, razvita recepcijska sposobnost ne pomeni le priznavanja avtorjeve ustvarjalne svobode, ta je pri literarnem bralcu vir dodatnega literarnoestetskega užitka.

7. Razvijanje sposobnosti prestopanja v tiste sfere bralčeve osebnosti, kjer ne veljajo trezni zakoni odraslega sveta — tja, kjer si je v domišljiji mogoče oblikovati svet v skladu s svojimi željami, kjer se je še mogoče igrati, in tako narediti, da dobijo stvari drugačno funkcijo, kot jo imajo v resnici, kjer je mogoče videti vajene stvari v nenavadni luči, kjer je mogoče biti tudi jezikovno inventiven — preprosto zato, ker (še) ne znaš vseh besed, da bi z njimi povedal to, kar vidiš in čutiš. Sposobnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo napravi namreč bralca za primerne govorice v recepcijski situaciji ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom.

8. Razvita recepcijska sposobnost pomeni tudi zmožnost povezovanja motivov v temo — kasneje, v fazi hipotetičnega mišljenja, tudi sposobnost videnja upovedenega sveta kot odsev širše generične stvarnosti.

9. Razvita recepcijska sposobnost obsega končno tudi poznavanje zakonitosti, po katerih so ustvarjena literarna dela, da bi bralec lahko registriral tudi literarno formo in odstopanje od norme — in iz tega črpal dodaten vir literarnoestetskega doživetja — t.i. »zaznavanje čudovitega« (Jauss 1978)

10. K razviti recepcijski sposobnosti spada seveda tudi poznavanje kanona, poznavanje literarne tradicije, da bi lahko bralec »osvajal ali zavračal tradicijo v okviru lastnega horizonta pričakovanj«. (Jauss 1978)

3.2.3 Vzgojni cilji

Vse, kar pri literarnem pouku počnemo, je usmerjeno k najvišjemu smotru šolskega ukvarjanja z literaturo: tistemu, ki bo kot vedenjski model spremljal otroka na njegovi poti od najstnika, preko adolescenta v dobo odraslosti, vedenjski model, ki bo zaznamoval vse njegovo življenje, in ki ga bo prenašal na svoje otroke. Gre preprosto za to, da bo človek rad bral, da bo cenil literaturo, da mu bo branje vir estetskega in vsestranskega užitka, skratka, da mu bo ukvarjanje z literaturo vir ugodja.

Tako formulirani cilji spadajo med afektivne cilje, cilje, ki jih je nemogoče doseči na hitro (in ki jih je torej nemogoče operativirati) in cilje, ki jih ni mogoče doseči ne z metodo prisile in ne z metodo zastraševanja. Pravzaprav nas obveza do privzganjanja in ohranjanja naklonjenosti literaturi močno omejuje pri izboru metod za realizacijo nižje umeščenih (izobraževalnih in funkcionalnih) smotrov, saj ne smemo izbrati nobene metode, ki bi prekinjala asociativno zvezo, ki povezuje branje literature s spominom na občutek ugodja.

Vzgojne cilje literarnega pouka je mogoče doseči na več načinov (katerih niti eden ne uporablja metode prisile, nezadostne ocene za neprebrano domače branje, zgražanja nad slabim izražanjem pri pisnih izdelkih in iskanja vzroka v otrokovem ne-branju).

Srečanje z literaturo mora biti tudi v šoli vir vsestranskega užitka. Odbrati je treba (tudi na višjih stopnjah šolanja in ne le v prvih dveh triletnih osnovne šole) tak metodični model srečevanja s književnostjo, ki za otroke ne bo moreč, pri katerem se soočanje z literarnim svetom ne bo zmeraj znova izteklo v otrokov poraz, češ: »Slabo bereš!« / »Doma vadi!« / »...saj tako ne razumem...« / »...nikoli mi ne bo jasno, kako učiteljica ve, kaj je pesnik mislil...«

Cilju se lahko približamo:

— z dolgoročno motivacijo za branje literature, pri čemer velja na vseh stopnjah šolanja (na vsaki pač s primerno metodo) govoriti o literaturi kot nečem, kar je vredno zanimanja prav v danem

trenutku. Primerne metode za osnovno šolo bodo najbrž metode dolgega branja / dolgega pripovedovanja, v kasnejših letih pa branje za sodelovanje v debatnem klubu, branje literarne predloge pred ogledom filma ali gledališke predstave (ali po tem), branje literature, ki jo prav zdaj berejo sošolci in je v razredni literarni hit lestvici na vrhu, skratka, branje za to, da se lahko udeležuješ dela socialnega življenja svoje skupnosti.

- Gotovo vodijo k trajni naklonjenosti knjigam in literaturi v okviru literarnega pouka predvsem realizirani cilji na ravnini funkcionalnih ciljev, pač po preprosti logiki, da človek rad počne le tisto, kar dobro obvlada. Razvita recepcijska sposobnost namreč zagotavlja, da literarni svet ne bo ne pust in ne dolgočasen, in da bo bralec v dialogu z njim našel »odgovor na svoje danes aktualno vprašanje«. (Jauss 1978).

Kot pri izobraževalnih in funkcionalnih, je treba tudi pri vzgojnih ciljih izhajati iz obstoječega učenčevega odnosa do literature — in cilje definirati po (npr. Bloomovi) taksonomični lestvici, tako da bodo sicer nad trenutnim stanjem, a od njega ne več kot za stopnjo oddaljeni, saj bi v nasprotnem primeru učinkovali na učenca (in učitelja) demotivirajoče.

V tem kontekstu se kaže tudi vprašljiva doktrina o mestu trivialne književnosti v okviru šolskega pouka književnosti. Ta je sicer v zadnjih letih občutno napredovala v stopnji tolerantnosti, saj dopušča (priporoča) integracijo stripa in trivialne mladinske književnosti v literarni pouk — vendar z namenom, ob opazovanju predmeta preziranja pripeljati otroke do spoznanja, kako nevedna je ta literatura njihove pozornosti in kako je vendarle veliko bolje, če berejo knjige, h katerim jih usmerjajo berilo in seznama za domače branje in bralno značko.

Z vidika vzgojnih smotrov literarnega pouka se zdi veliko bolje priznavati, da je tudi potreba po branju trivialne literature in do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature legitimna bralna potreba, izraz enega izmed človekovih razpoloženj, tako kot je branje etablirane literature izraz drugih razpoloženj. Vrednostna hierarhizacija enega in drugega branja in vlivanje občutka krivde (in sramu, če ga pri tem početju zalotijo), če otrok (in kasneje odrasli) ne bere tega, za kar mu sugerirajo, da je prava literatura, se zdi z vidika vzgojnih ciljev vprašljiva, saj je manj verjetno, da bo človek iz same slabe vesti pričel segati po estetsko polnovredni literaturi, in veliko verjetneje, da ga bo tak odnos napolnil z občutkom nelagodja ob branju sploh in na koncu pač ne bo bral ničesar.

3.3 Načela pouka književnosti

Literarni pouk, ki bi priznaval legitimnost obeh vrst bralnih potreb, ni (kot bi kdo utegnil pomisliti) usmerjen k utrjevanju obstoječega, saj s sistematičnim približevanjem funkcionalnim in izobraževalnim smotrom literarnega pouka razvija učenčevo sposobnost komuniciranja z estetsko polnovrednim literarnim delom. To pa pomeni, da skrbi, da sta odprti obe možnosti — usposablja učenca za zadovoljevanje obeh legitimnih bralnih potreb.

Z vidika vzgojnih ciljev literarnega pouka je zatoj treba šolsko ukvarjanje s književnostjo nasloniti na naslednja načela:

- načelo lastnega branja;
- načelo pravice do lastne primarne in sekundarne recepcije;
- načelo izhajanja iz aktualne stopnje učenčevega bralnega razvoja;
- načelo, po katerem ima vsak učenec pravico, da izhaja iz svojih legitimnih bralnih potreb;
- načelo napredovanja v skladu s svojimi sposobnostmi;
- načelo napredovanja v smeri od evazoričnega k literarnoestetskemu branju.

Literatura

- Apel, H.J.: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1959-1991). München 1991.
- Baier, L.: Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd.2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Behr, K.: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in der Schule und Hochschule. Weinheim 1972.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (Ur.: Janez Krek) Ljubljana 1995.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Dahrendorf, M.: Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung. V: Baumgärtner, A.C., Dahrendorf, M. (ur.): Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht. Braunschweig 1970).
- Dearden, C. D.: Kinder — und Jugendliteratur als ein Mittel der Annäherung an und des Verständnisses von kultureller Vielfalt. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- Fingerhut, K.: Affirmative und kritische Lehrsysteme. Frankfurt a. M. 1974.
- Gibas, H.: Massenkommunikation und Erziehung. V: Braun P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf 1983.
- Grafenauer, N.: Sodobna slovenska poezija za otroke. Otroci in knjiga, Maribor, 1991, 31, str. 67-71.
- Grosman, M.: Bralec in književnost. Ljubljana 1989.
- Heydorn, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
- Hopster, N.: Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«. V: P. Stein (ur.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart 1980. Str. 114-128.
- Kordigel, M.: Ideologija v mladinski književnosti. Otroci in knjiga, Maribor, 1994, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M.: Mladinska literatura, otroci in učitelji; Komunikacijski model »poučevanja« mladinske književnosti. Ljubljana 1993.
- Kos, J.: Očrt literarne teorije. Ljubljana 1983.
- Kraker-Vogel, B.: Skice za književno didaktiko. Ljubljana 1991.
- Kraker-Vogel, B.: Didaktična struktura in uporabno načelo pouka književnosti. Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelje. Ljubljana 1993.
- Kreft, J.: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977. (1977a)
- Kreft, J.: Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende. V: Baumgärtner A.C. /M. Dahrendorf (ur.): Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen. Braunschweig 1977. Str. 89-102. (1977b)
- Kreft, J.: Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun 1977. Str. 173-184. (1977c)
- Kreft, J.: Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. V: Westemanns Pädagogische Beiträge 30(1978). Str 498-502.
- Kreft, J.: Entwicklung der Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik. V: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Max Planck — Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. Reinbeck 1980. Str. 549-587.

- Krügler, H.: Literatur und Kommunikation. Stuttgart 1971.
- Machado, A. M.: Ideologie und Kinderliteratur. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- Mattenklott, G. Sherpe, R. Klaus (ur.): Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert. Ansätze materialistischer Literaturwissenschaft. Kronberg 1973.
- Morgan, D.: Connecting Literature to Student's Lives. College English, Volume 55, Number 5, September 1993, str. 491-500.
- Novak, B. A.: O igrah otrok. Otrok in knjiga, Maribor, 1991, 32, str. 84.
- Program življenja in dela osnovne šole. 2. zvezek. Jezikovno-umetnostno vzgojno-izobraževalno področje. (Učni načrti). Ljubljana 1984.
- Saksida, I.: Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti. Ljubljana 1994.
- Saksida, I.: Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 1991, 32, str. 5-33.
- Schwenke, O. (ur.): Aesthetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt 1972.
- Stein, P. (ur.): Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart 1980.
- Šilih, G.: Problematika mladinske književnosti. Nova obzorja, 1959, 5-6, str. 260-266.
- Ulshöfer, R.: Methodik des Deutschunterrichts. Stuttgart 1952.

Metka Kordigel

UDK 372.882:371.214

SUMMARY

THE FORMING OF CURRICULUM IN PLACE OF TEACHING PROGRAMME FORAN ENCOUNTER WITH LITERATURE IN SCHOOLS

After having identified those general aims of the school curriculum for which we maintain that also relate to literature teaching and after having postulated those educational and functional aims that are derived from literature itself, we can define within the framework Project for the modernization of the teaching of Slovene such a form of the curriculum, which would be the most suitable one in order to achieve all the three groups of the described aims.

With a view to the defined characteristics of the open and closed curriculum, and especially with regard as to how narrowly operative and how one-track (therefore those that can be checked) must be aims of the closed curriculum, the sole logical decision has to be the open curriculum, one that ensures conditions for the realization not only of the educational but also functional aims in literature teaching.