

Metka Kordigel

Maribor

TEORETIČNE OSNOVE KOMUNIKACIJSKEGA MODELA POUČEVANJA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

V zadnjem času se didaktika mladinske književnosti veliko ukvarja z vprašanjem, kaj hočemo in predvsem česa nočemo s poukom književnosti. Pri tem se odločno postavlja po robu stari praksi, češ da je literatura izjemna priložnost, ko lahko otroke naučimo:

- da je obstoječi družbeni red najboljši izmed vseh mogočih
- in da si človek pri mizi ne sme vrtati po nosu,

saj ugotavlja, da redukcija literature na njeno moralistično komponento predmet opazovanja siromaši, oziroma ga do nespoznavnosti pohabi.

Poleg tega se zavzema za zaježitev nove prakse, ki propagira celostno planiranje pouka in ki postavlja literaturo v funkcijo ilustracije, oziroma jo ocenjuje po količini informacij, ki jih nosi, saj je tak, gnoseološki, pristop ne siromaši in pohablja v nič manjši meri.

Na tej točki pa postane situacija problematična. Vso zgodovino je namreč šolsko ukvarjanje s književnostjo izpolnjevalo takšno ali drugačno funkcijo. In tako ni nenavadno, da je nastala ob zahtevi, naj postane predmet zanimanja pri pouku književnosti književnost sama, nemajhna zadrega, saj se je z njo nedvomno teže ukvarjati, kot smo si to pripravljeni priznati.

Komunikacijski model poučevanja mladinske književnosti skuša to zadrego rešiti in ustvariti teoretično podlago za ukvarjanje s književnostjo pri urah slovenščine.

Za izhodišče novega, komunikacijskega metodičnega modela smo vzeli naslednjo definicijo, ki smo jo prebrali v knjigi *Bralec in književnost* Mete Grosman: SPOSOBNOST LITERARNO-ESTETSKEGA DOŽIVETJA JE SPRETNOST USTVARJALNE KOMUNIKACIJE Z LITERARNO UMETNINO.¹

Če gledamo na problem s tega zornega kota, se zdi bistveno, da za začetek navedemo teoretična izhodišča za naše šolsko ukvarjanje s književnostjo.

Ker smo recepcijo literature definirali kot spretnost komunikacije z literarno umetnino, skorajda ne moremo mimo:

1. teoretičnih osnov estetike recepcije (ki raziskuje dialog med bralcem in delom) na eni strani in mimo
2. vede o mladem bralcu (ki raziskuje posebnosti in zakonitosti njegove recepcije) na drugi strani.

¹ Grosman M.: *Bralec in književnost*. Ljubljana 1989. Str. 46.

1. ESTETIKA RECEPCIJE

ali MALO TEORIJE, KI JE NEKOLIKO TEŽKA, A KORISTNA²

Estetika recepcije, najmlajša izmed literarnih ved, je nastala iz spoznanja, da nam klasična literarna zgodovina, (ki je zgodovina avtorjev, slogov in literarnih del,) o sami literaturi in o njenem pomenu ne pove dovolj. Nastala je iz prepričanja, da je mogoče določiti resnični karakter umetniškega dela (torej tudi mladinske literature) kot vzajemno delovanje teksta in recepcije.³ To konvergenco vidi kot dinamično strukturo, ki jo je mogoče dojemati le v zgodovinski spremenljivosti njenih konkretizacij.

Estetika recepcije deli te konkretizacije na:

– delovanje kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z besedilom, in na

– recepcijo kot element konkretizacije in tvorbe tradicije, ki je pogojen z bralcem.

Pri tem predvideva delovanje nekega umetniškega besedila "pomen", ki ga ponuja besedilo, in bralčevo recepcijo le – tega.

Dialoški karakter konstituiranja pomena predvideva v procesu estetske izkušnje posredovanje na ravni forme in na ravni pomena. Predvideva, da ima estetski medij tako umetniško vrednost kot tudi vrednost odgovora. Tako nam delo iz preteklosti še vedno nekaj pove, če njegova forma (ki nima le pragmatične funkcije, da priča o nekem času), omogoča, da pomen, ki ga razumemo kot implicitni odgovor, s pomočjo katerega nam delo govori, ostane odprt, na ta način sodoben, neodvisen od sprememb časa.

Proces delovanja in recepcije umetniškega dela predstavlja dialog med nekim sedanjim in nekim minulim subjektom, dialog, v katerem minuli subjekt lahko sedanjemu nekaj pove, tako kot da bi bilo to rečeno prav njemu. Sedanji subjekt izve odgovor impliciran v minulem odgovoru in ga spozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje.

Na mesto dela kot nosilca oziroma pojavne forme resnice, stopa torej progresivna konkretizacija pomena, ki se konstituira v konvergenci teksta in recepcije dane strukture umetniškega dela ter recepcije, ki ga osvaja.

Produktivna in receptivna stran estetske izkušnje sta v dialektičnem odnosu. Ni namreč dela brez njegovega delovanja, delovanje pa predvideva recepcijo. Po drugi strani pa mnenje publike pogojuje avtorjevo produkcijo. Po Jaussu je zgodovina književnosti torej proces, v katerem stoji avtor, individualni ustvarjalec, nasproti bralcu, ki je aktivni in istočasno kolektivni subjekt.

Tako torej predlaga estetika recepcije, da bi bilo treba raziskati in napisati tudi literarno zgodovino bralcev, saj bi ta predstavljala nujen korektiv do sedaj dominantnim zgodovinarjem, del, zvrsti in stilov.

Analiza bralčeve literarne izkušnje mora obsegati obe strani relacije bralec : besedilo – to pomeni: delovanje in recepcijo, saj gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja vidnih polj.

Na tem mestu uvaja estetika recepcije termin vidno polje pričakovanja, ki je povezano z bralčevimi življenjskimi izkušnjami, in ugotavlja, da je treba stik z besedilom obvezno opazovati le na tej točki. Bralec lahko razume delo samo do tiste mere, od koder je njegovo imanentno vidno polje pričakovanj sposobno sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje umetnina.

² Kordigel M.: *Recepcija slovenske znanstvenofantastične literature*. Disertacija. Ljubljana 1991.

³ Jauss H. R.: *Estetika recepcije*. Beograd 1978.

Vedenje v zvezi s tekstom je vedno istočasno aktivno in receptivno. Bralec lahko stori tako, da neko delo spregovori. To pomeni, da lahko potencialni pomen dela konkretizira v sodobni pomen samo do tiste mere, do katere v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje pred—razumevanje sveta in življenja. To pred—razumevanje pa obsega njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu vidnemu polju interesov, želja, potreb in izkušenj.

Jauss pravi, da se lahko stapljanje vidnih polj realizira ali:

1. spontano

- ob uživanju zaradi izpolnjenih pričakovanj in
- olajšanju, ker se je bralec za trenutek rešil prisile in monotone vsakdanjosti,
- ob sprejemanju odprte možnosti za identifikacijo in
- ob potrditvi (bralčevih) izkušenj.

Stapljanje pa je lahko tudi:

2. refleksivno, in sicer takrat, ko je povezano z

- distanciranim razmišljanjem,
- zaznavanjem čudovitega.
- odkrivanjem pripovednega postopka.
- O refleksivnem branju govorimo tudi, ko bralec najde odgovor na neko razmišljanje, spodbujeno z impulzom v delu, in ko
- osvaja ali zavrača tradicijo v okviru lastnega vidnega polja pričakovanj.

V prvem in drugem primeru pa gre za dialog, komunikacijo med bralcem in besedilom.

Oglejmo si, kakšen je ta proces komunikacije:

Za razliko od ustne komunikacije, kjer sta prisotna tako (realni) govorec kot tudi (realni) poslušalec in ima slednji možnost, da zahteva od prvega dodatna pojasnila oziroma da se na govor odziva, in kjer ima govorec svojega poslušalca pred očmi in torej vidi njegove reakcije ter se nanje po potrebi odziva, je pri pisnem načinu "govorno" komunikacijsko razmerje med govorcem in poslušalcem nepopolno, saj poslušalec ni prisoten in je govorno dejanje prekinjeno. Govorec je v tem primeru pisatelj (avtor), poslušalec je bralec. V takšni situaciji avtor bralca seveda nima pred seboj. Adresat (naslovnik) njegovega govora je neki "predvideni", "zamišljeni" bralec — in ta je le abstrakcija (kasnejšega morebitnega) konkretnega bralca.⁴

Karakteristična značilnost pisnega fikcionalnega pripovedovanja je torej ločitev avtorja in bralca. Realno govorna situacija razpade na dva dela:

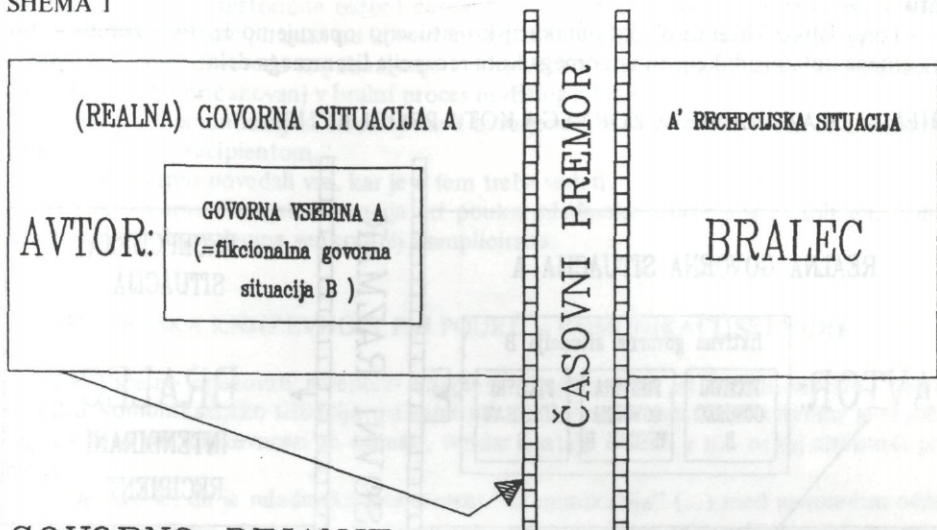
— govorna situacija A, ki spada k avtorju in v kateri nastaja (pisno fiksirana) govorna vsebina A.

— govorna situacija A', ki spada k bralcu in v kateri se ta pisno fiksirana govorna vsebina bere (recipira).

Govorna situacija A in govorna situacija A' sta si lahko časovno zelo blizu (kadar je npr. bralec avtorjev sodobnik), lahko pa sta oddaljeni tudi več stoletij, kar brez dvoma vpliva na način branja in interpretacijo.

⁴ Kahrman C., Reiss G., Schutter M.: *Erzähltextanalyse*. Königstein/Ts. 1981, str. 23.

HEMA 1



GOVORNO DEJANJE A

– PREKINJENO

PISNO FIKCIONALNO PRIPOVEDOVANJE

Ko opisujemo komunikacijski proces med avtorjem in bralcem in opredeljujemo oba dela tega procesa, govorno oziroma pripovedno situacijo ter bralno oziroma recepcijsko situacijo, moramo vsekakor definirati še razliko med avtorjem in pripovedovalcem.

– Z avtorjem pisnega fikcionalnega pripovedovanja mislimo na udeleženca realne govorne situacije,

– pripovedovalec fikcionalnega pripovedovanja pa je sestavni del v to realno situacijo vložene fikcionalne govorne situacije.

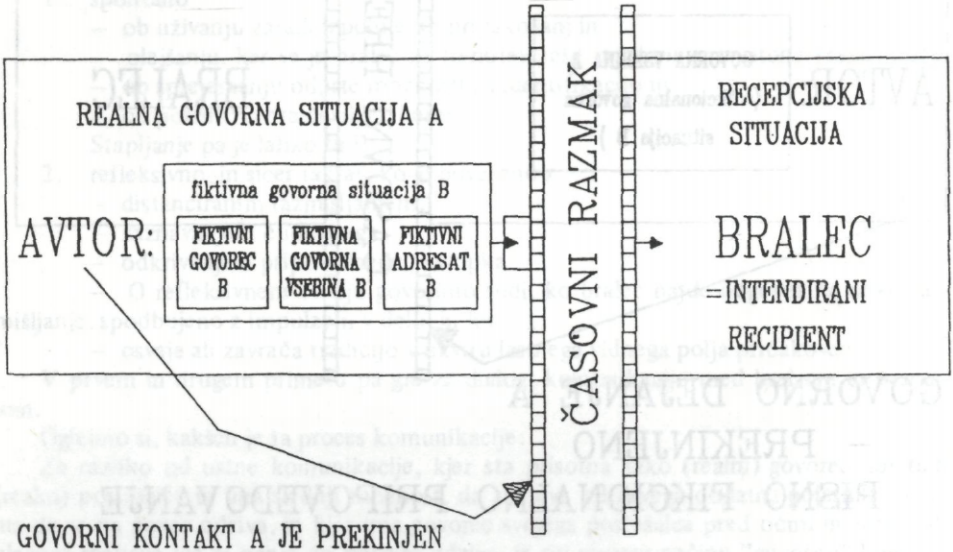
Avtor je torej zgodovinsko realna oseba, pripovedovalec pa je fiksivna oseba pripovednega besedila. Pripovedovalec je – kot druge literarne osebe – samo avtorjeva figura, ki pa ima v relaciji do drugih oseb nadrejeno vlogo.

Na drugi strani moramo razlikovati tudi recipienta in adresata. Recipient je konkretni bralec pripovednega besedila in o njem govorimo, kadar proučujemo recepcijske procese, kajti samo v interakciji med tekstom in recipientom lahko prihaja do konstituiranja in konkretizacije pomenov. Z adresatom pa označujemo intendiranega bralca (intendirani sprejemnik) govorne izjave, t.j. pripovednega besedila.

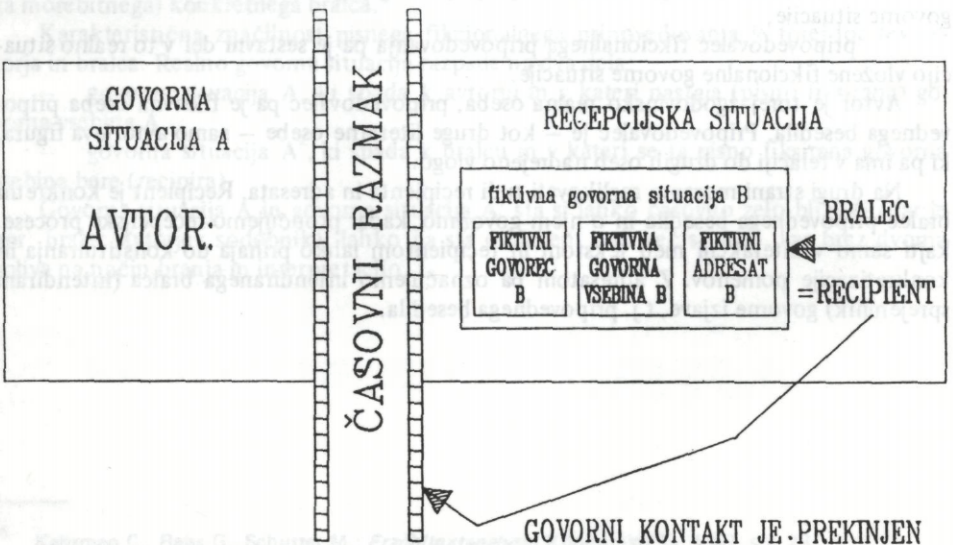
Govorna situacija označuje potemtakem tisti del komunikacijske situacije, ki spada k avtorju, recepcijsko situacijo pa predstavlja tisti del, ki spada k bralcu oziroma k recipientu.

Torej lahko "literarno" komunikacijsko situacijo opazujemo iz dveh zornih kotov, iz zornega kota produkcije in iz zornega kota recepcije literarnega dela:

HEMA: OPAZOVANJE IZ ZORNEGA KOTA PRODUKCIJE



HEMA: OPAZOVANJE IZ ZORNEGA KOTA RECEPCIJE



Shema opazovanja komunikacijskega procesa iz zornega kota recepcije pojasnjuje, da je konkretnemu bralcu (= recipientu) na razpolago samo pripovedno besedilo in da je od avtorja (konkretne historične osebe) časovno ločen. Torej lahko recipient komunicira samo s tekstom, emancipiranim od konkretne govorne situacije (situacije, ko je bil tekst napisan), kar pomeni seveda nepoznavanje avtorjevega konteksta in vnašanje svojega lastnega vidnega polja pričakovanj v bralni proces in dialog z besedilom.

Toliko o komunikacijski situaciji med avtorjem in intendiranim bralcem in med literarnim delom in recipientom.

Zdi se da smo povedali vse, kar je o tem treba vedeti.

Toda – komunikacijska situacija pri pouku mladinske književnosti v šoli je nekoliko drugačna – in brez dvoma veliko bolj komplicirana.

2. MLADINSKA KNJIŽEVNOST PRI POUKU – KOMUNIKACIJSKI VIDIK

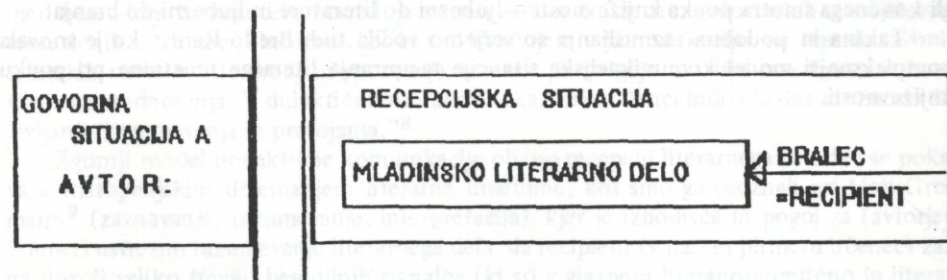
Če hočemo opazovati recepcijo mladinske književnosti pri pouku, moramo najprej osvetliti komunikacijsko situacijo pri sami mladinski književnosti. Brez dvoma je ta identična s tisto pri književnosti za odrasle, vendar nastaja v zvezi z njo nekaj občutnih problemov.

”Dejstvo je, da je mladinska književnost ”komunikacija” (...) med govorečim odraslim in prejemnikom otrokom (...), ki v upoštevanem obdobju tako rekoč praviloma samo delno razpolaga z izkušnjami o resničnosti ter z lingvističnimi, intelektualnimi, čustvenimi in drugimi strukturami, kakršne so značilne za odraslega človeka.”⁵

Toda to, da odrasli govorec (z neprimerno širšim vidnim poljem pričakovanj) govori otroku (katerega vidno polje je neprimerno manjše in predvsem drugačno) same komunikacijske situacije še ne spreminja.

Do občutnih premikov pride šele, ko se začnemo z mladinsko književnostjo ukvarjati pri pouku. Klasična recepcijska shema:

SKICA: KLASIČNA RECEPCIJSKA SHEMA

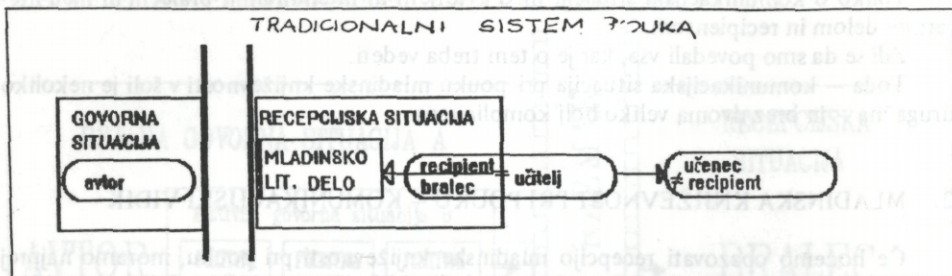


⁵ Pogačnik J.; *Slovenačka dečja književnost*, Djetinjstvo, 71, Novi Sad/1984, str. 5. Cit po Igor Saksida: *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otok in knjiga* 31. Maribor 1991. Str. 39.

ne more veljati, ker v njej ni prostora za učitelja in za njegovo vlogo pri "posredovanju" in "poučevanju" književnosti.

Rešitev problema, kam sodi učitelj, rešuje tradicionalni sistem pouka književnosti tako, da ga postavi med besedilo in učenca.

SHEMA: TRADICIONALNI SISTEM POUKA



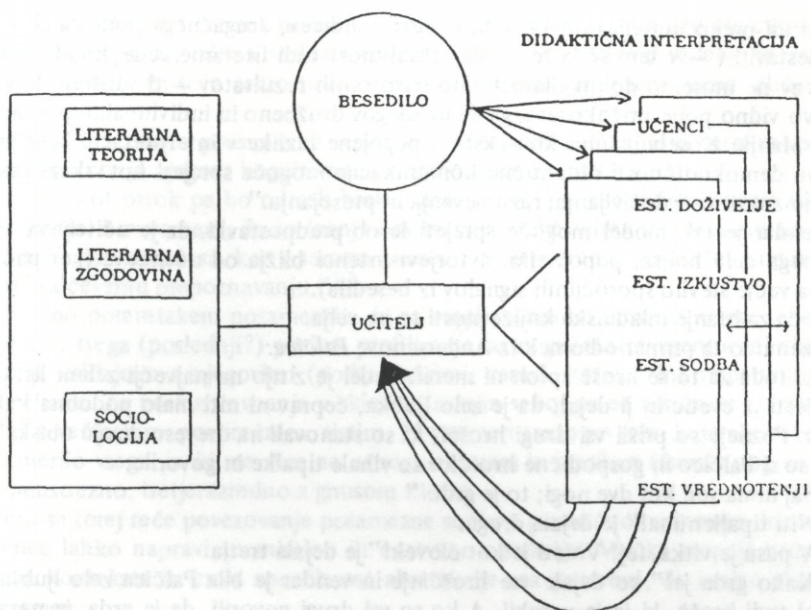
"Tradicionalni sistem pouka književnosti uresničuje metodični model interpretacije književnomenotnega besedila, v katerem učitelj komunicira z berilom, t.j. da sam razlaga besedilo, učenci pa poslušajo njegovo interpretacijo besedila."⁶

Ni dvoma, da je tudi takšna rešitev neustrezna, saj v tem primeru ni mogoče govoriti o pouku recepcijske sposobnosti že zato, ker do recepcije s strani otrok preprosto ne pride. Učenci se v takšni komunikacijski situaciji ne urijo v doživetju književnosti ampak se učijo o književnosti. To pa pomeni, da ne usvajajo funkcionalnega smotra pouka književnosti (= bralna ali recepcijska sposobnost) ampak le nabirajo književnozgodovinsko znanje. Če pa ne pridobivajo recepcijske sposobnosti, pomeni, da ob koncu ure (ali šolskega leta, ali šolanja, če se takšna komunikacijska shema vztrajno ponavlja) ne bodo nič bolje brali, kar tudi pomeni, da ne bodo nič raje brali (pač kot posledica našega izhodišča, da človek rad počne le tisto, kar zna početi dobro). In to pomeni, da nikoli ne bomo dosegli končnega smotra pouka književnosti – ljubezni do literature in ljubezni do branja.

Takšna in podobna razmišljanja so verjetno vodila tudi Bredo Rant,⁷ ko je snovala kompleksnejši model komunikacijske situacije recipiranja literarne umetnine pri pouku književnosti.

⁶ Rosandič D.: *Metodika književne vzgoje*. Maribor 1991. Str. 236.

⁷ Rant B.: *Didaktička interakcija izmedju učenika, učitelja i književnoumjetničkog teksta. Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srbskog jezika*. VII/1982. Str. 1–9.



Udeleženci komunikacije so tudi pri tem modelu trije: učitelj, učenec in besedilo, vendar je že mogoče videti, da recipirata literaturo oba, učitelj in učenec (učenci). Poleg dveh recepcij (torej dveh interakcij) med besedilom in bralcem) poteka pri pouku tudi didaktična interakcija med učiteljem in učenci. In v tem primeru učitelj s svojimi didaktičnimi namerami ne stoji med besedilom in učenci (ne moti recepcije), ampak sproži didaktično komunikacijo kasneje – verjetno po prvem in drugem branju besedila.

”Primarna estetska izkustva (estetska doživetja, spoznanja), ki jih učenci izražajo v didaktični interakciji, učitelj dopolnjuje in osmišlja s svojimi intervencijami, ki se nanašajo na književnoteoretične in književnozgodovinske odločitve besedila. V komunikaciji med besedilom in učencem posreduje učitelj kot vir književnozgodovinskih in književnoteoretičnih informacij. Informacije, ki se vključujejo v komunikacijo, ne teptajo izvirnih estetskih izkustev (doživetij in spoznanj), temveč jih dvigajo na višjo raven sinteze in estetskega vrednotenja. V didaktični interakciji izkazujejo učenci individualne možnosti doživljanja, razumevanja in presojanja.”⁸

Zgornji model dodaktične komunikacije ob/po recepciji literarnega besedila se pokriva s trislojenskim dojemanjem literarne umetnine, kot smo ga spoznali pri Meti Grosman⁹ (zaznavanje, razumevanje, interpretacija), kjer je izhodišče in pogoj za (avtorjevi intenci) ustrezno razumevanje literarnega dela, da recipient (v našem primeru učenec) zazna dovolj veliko število besedilnih signalov (ki so v glavnem literarnoteoretično in literarnozgodovinsko pogojeni) zato, da bo lahko (sam) sestavil pomen, ki bo podoben tistemu, ki je zapisan v literarni zgodovini, učbeniku ali kot ga je sestavil učitelj. Glede na to, da je

⁸ Rosandić D.: *Metodika književne vzgoje*. Maribor 1991. Str. 239.

⁹ Grosman M.: *Bralec in književnost*. Ljubljana 1989. Str. 63–64.

dobil (tudi preko učitelja) dovolj veliko število indicev, drugačnega pomena skorajda ne more sestaviti (– v tem se kaže vendar eksaktnost tudi literarne vede, ko ob vnosu istih podatkov ne moremo dobiti diametralno nasprotnih rezultatov – ti variirajo le glede na bralčevo vidno polje pričakovani, glede na njegov družbeno in individualno pogojeni kontekst). Manjše z osebnostnim kontekstom pogojene razlike v interpretaciji besedila pa je v imenu demokratičnosti didaktične komunikacije mogoče sprejeti kot izkazovanje individualne zmožnosti doživljanja, razumevanja in presojanja.”

Vendar je tak model mogoče sprejeti le ob predpostavki, da je učiteljeva recepcija literarnega dela boljša, popolnejša, avtorjevi intenci bližja od učenčeve (ker pač učitelj zaznava večje število sporočilnih signalov iz besedila).

Toda za branje mladinske književnosti to ne velja.

Vzemimo ta primer odlomek iz Andersenove *Palčice*:

”... toda za to se hrošč sploh ni menil. Sedel je z njo na največji zeleni list drevesa, ji dal jesti iz cvetic in ji dejal, da je zelo ljubka, čeprav ni niti malo podobna kakšnemu hrošču. Pozneje so prišli vsi drugi hrošči, ki so stanovali na drevesu, ter ju obiskali. Ogle-
dovali so si Palčico in gospodične hroščice so vihale tipalke in govorile:

”Saj nima več kot dve nogi; to je grdo!”

”Niti tipalk nima!” je dejala druga.

”V pasu je vitka, fej! Videti je kot človek!” je dejala tretja.

”Kako grda je!” so dejale vse hroščinje in vendar je bila Palčica zelo ljubka. To je spoznal tudi hrošč, ki jo je ugrabil. A ko so vsi drugi govorili, da je grda, je nazadnje to verjel tudi on in je sploh ni več maral, ter je dejal, da lahko odide, kamor hoče.”¹⁰

Kako bodo ta odlomek razumeli otroci, torej učenci?

In kako ga bodo razumeli odrasli, torej učitelji?

Realizacija pomena literarne umetnine je sicer produkt vsakokratne konkretizacije, vendar je mogoče ob upoštevanju kognitivne, socialne in emocionalne zrelosti recipienta nastali pomen vendarle hipotetično predvidevati.

V članku *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti* ugotavlja Saksida, da je ”... v mladinski književnosti ... v primerjavi z nemladinsko delež splošnosti, ki se v besedi-
lu kaže kot pojavitev izrecnih splošnih sodb ali kot tesna povezanost sodb o posameznem z generično stvarnostjo, bistveno manjši.” V nadaljevanju pa razmišlja ”o vzrokih za pre-
vlado posameznega nad splošnim v mladinski literaturi, t.j. o sodbah o posameznem kot prevladujočih nosilcih spoznavne funkcije. Vzrok je neizoblikovanost pojmov in nezmož-
nost abstraktnega mišljenja pri otrocih, kakor tudi manjša obveščenost o resničnosti.”¹¹

To pa pomeni, da bo učenec razumel odlomek o hrošču in Palčici kot poročilo o do-
godku, kjer (močnejši) hrošč ugrabi majhno (nemočno) Palčico in jo odnese na svoj dom,
ne da bi pri tem pomislil na ubogega metulja, ki je, privezan na list, obsojen na smrt od
lakote. Na ta način je hroščeva brezobzirnost dvakrat potrjena – in otrokova sodba o
njem trdnejša. Od hrošča, ki počne take reči, ni mogoče pričakovati nič dobrega, kljub
temu, da mu je Palčica všeč. (Čeprav hrošč na tem mestu še simpatizira z identifikacijsko
figuro (Palčico), kar bi ga nujno moralo kvalificirati za dobrega, je dokazov, da ni pozitiv-
na oseba preveč!).

Potem se pojavijo še gospodične hroščice. Otrok bo po njihovem nastopu, predvsem
po njihovem nadutem govorjenju ugotovil, da so ”važne” in ”hudobne”, saj Palčico hote
žalostijo.

¹⁰ Andersen H. C.: *Palčica. Andersenove pravljice*. Ljubljana 1984. Str. 58.

¹¹ Saksida I.: *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga* 32. Maribor 1991. Str. 18.

To, da zdaj hrošču Palčica ne bo več všeč, se otrokom ne bo zdelo nič čudnega, nič obsojanja vrednega, saj takšna reakcija ustreza njihovemu lastnemu vedenju in čustvovanju. Igrača je lepa, da si jo želijo tudi drugi otroci. Če se zanjo ne zanima nihče, je tudi sami ne marajo.

Gre torej za zbirko posameznih sodb, ki so pogojene z dometom otrokove socialne izkušnje in s stopnjo njegove kognitivne in emocionalne zrelosti.

Drugače kot otrok pa bo odrasli bralec lahko te posamezne sodbe povezal z "generično realnostjo, kar pomeni, da so (zanj) posamezne sodbe odsev oziroma zunanja (bese-dilna) manifestacija nečesa, kar v samem besedilu ni neposredno navzoče, ampak je prepuščeno bralčevemu prepoznavanju."¹²

Hrošč bo potemtakem posameznik, ki se utaplja v nasilju prevladujočega mnenja, in-dividuum, ki tvega (poslednji?) poskus profiliranja lastnega (ekstravagantnega) okusa, de-janje, ki je usklajeno z njegovimi (podzavestnimi, zaradi socialne inkompatibilnosti za-trtimi) željami. Ta poskus ravnanja v skladu s samim seboj pa se konča že ob prvi Kon-frontaciji z večinskimi, povprečnimi, tistimi, ki vse meri samo po sebi, ki jemlje sebe za ab-solutno merilo vsega, in ki vse, kar ne ustreza normam in merilom (število nog, obseg pa-su) kot neustrezno, tretjerazredno z gnusom zavrže.

Temu se torej reče povezovanje posamezne sodbe z generično realnostjo. In samo od-rasel bralec lahko napravi to miselno in čustveno operacijo. Visoka stopnja poznavanja socialnega konteksta in zrela sposobnost abstrakcije sta potrebni, da bralec aktualizira takšen pomen.

V srednji šoli (in predvsem za didaktično komunikacijo v srednji šoli je Rosandičev učbenik namenjen) lahko na ta način recipira učitelj in ob njegovi pomoči tudi učenec. Na razredni stopnji osnovne šole pa to ni mogoče, ni potrebno in – kot bomo dokazali – ni dovoljeno!

Na tem mestu se postavi namreč vprašanje, katera izmed obeh konkretizacij pomena je pravilna. Učiteljeva? Otrokova? Učiteljeva se zdi na prvi pogled tako učena, tako "obča" ...in človeka kar zasrbijo prsti, da bi jo postavil za cilj didaktične komunikacije.

Vendar poglejmo, kaj pravi o tem teorija mladinske književnosti.

I. Saksida se v zgoraj omenjeni študiji sprašuje ali je odraslo "branje res v skladu z avtorjevim namenom, namreč z njegovim "pričakovanjem branja" – če je, "dodaja, "bi to pomenilo vprašljivost obstoja mladinske književnosti, kajti ta bi v svojem drugotnem obstoju ne bila nič drugega kot "degradirana književnost za odrasle, kot neuspešna reali-zacija avtorjevih teženj. Pravi namen take književnosti bi torej ne bila komunikacija med odraslim–piscem in bralcem–otrokom, ampak sta na obeh koncih sporočevalne verige odrasla človeka, medtem ko je otrokovo branje zgolj neobvezen dodatek k njunemu dvo-govoru".¹³

To pa seveda, kot ugotavlja v nadaljevanju Saksida, ne drži. Interndirani bralec (torej tisti, ki si ga avtor zamišlja kot svojega bralca, avtorjeva abstrakcija želja, potreb, načina razmišljanja, dojemanja in čustvovanja njegove publike, predstava, ki jo avtor potrebuje, da lahko oblikuje svojo pripoved, svoje sporočilo), je v primeru mladinske književnosti brez dvoma otrok, saj drugače ne bi mogli razložiti vzgojnih (in občasno tudi izobraz-ovalnih) ambicij otroške in mladinske literature v prejšnjih obdobjih. Prav tako ne bi mogli razložiti infantilne igrivosti v sodobni književnosti za otroke, ki, po izjavah samih avtor-jev, izvirajo iz "estetske zavesti, ki govori z besedami otroštva..." in infantilne pesniške na-

¹² Ibid, str. 18.

¹³ Ibid, str. 23.

ravnosti," kakršna se izraža v čudenju in začudenju nad stvarmi in pojavi ...", kot zagotavlja Niko Grafenauer.¹⁴

In tako je torej "odraslo" branje mladinske književnosti, tisto, ki posamezne sodbe dviguje na raven splošnosti, ki v otroškem besedilu išče "višje pomene" sicer dopustno, a glede na avtorjev namen neustrezno, saj gre za žanrski prenos iz mladinske v nemladinsko književnost, ki pa je glede na specifični obstoj in bistvo mladinske književnosti vprašljiva.¹⁵

Glede na vse povedano torej ni več dileme. Od dveh recepcij mladinske književnosti pri pouku je otrokova tista, ki je ustrežnejša, pravilnejša – in mora zato postati cilj didaktične komunikacije.

In zdaj vprašanje: če je učiteljeva recepcija mladinske književnosti – kot recepcija odraslega sicer dopustna, a popolnoma neustrezna – ali ni potemtakem učitelj pri pouku mladinske književnosti ovira, in tako odveč?

Tako seveda vsega skupaj ne gre poenostavljati.

Učitelj je pri pouku književnosti še kako potreben, toda njegova funkcija ni več pomoč učencem pri konkretizaciji besedilnega pomena. Težišče njegovega delovanja je pri konunikacijskem modelu poučevanja književnosti treba iskati drugje:

D. Rosandič ugotavlja, da lahko literarno komunikacijo otežujejo (ali jo popolnoma blokirajo) tudi psihološki dejavniki:

- a) nezadostna motivacija;
- b) pomanjkanje zanimanja;
- c) nerazvitost literarne senzibilnosti;
- č) revnost bralne in književne kulture;
- d) neadekvaten doživljajsko – spoznavni kontekst.¹⁶

To pa so problemi, ki jih ne morejo (in nočejo) rešiti otroci nami, problemi, ki zahtevajo kvalificirano udeležbo odraslega. In to je težišče učiteljevega delovanja pri uri pouka recepcijske sposobnosti ob besedilu iz mladinske književnosti. (Kar pa seveda ne pomeni, da je to njegova edina zadolžitev – a o tem kasneje).

Na podlagi vseh teh razmišljanj se potemtakem izkaže, da za pouk bralne sposobnosti ob tekstih iz mladinske književnosti nobeden ob obstoječih komunikacijskih modelov ne ustreza. – Najprej zato, ker vsi izhajajo iz prepričanja, da sta učiteljeva in idealna učenčeva recepcija (skorajda) identični – in merijo uspešnost didaktične komunikacije ravno po stopnji usklajenosti njunih recepcij, kar pa za branje mladinske književnosti brez dvoma ne velja. Ker je v tem primeru otrok tisti, čigar recepcija je "bolj pravilna", so vse učiteljeve pozicije, kot jih omenjeni komunikacijski modeli predvidevajo, napačne in ne služijo namenu.

Poleg tega obstoječi modeli s statično razmestitvijo udeležencev recepcijske in didaktične komunikacije ne morejo ponazoriti dinamične razredne interakcije, saj se ta neprestano spreminja – brez dvoma pa se spremeni vsaj trikrat in je v vsaki fazi učne ure drugačna.

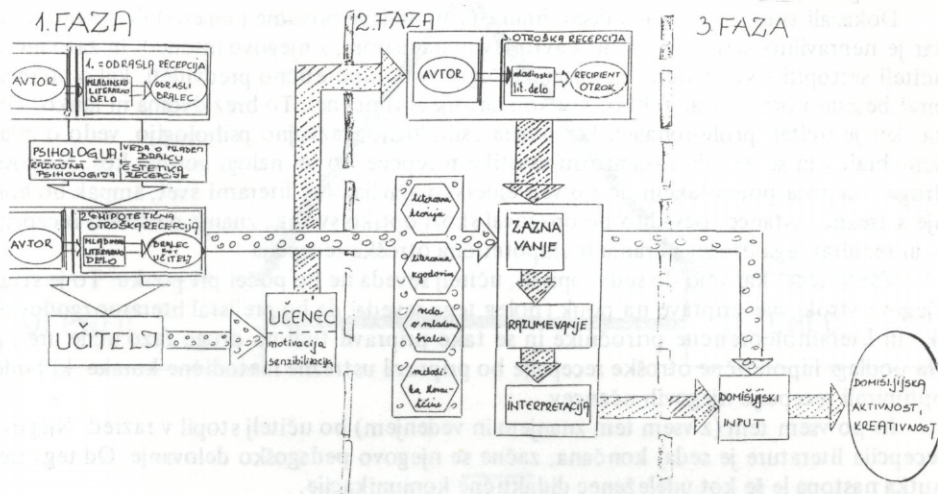
In tako se je izkazalo, da je treba za branje mladinske književnosti pri pouku izdelati nov komunikacijski model:

¹⁴ Grafenauer N.: *Sodobna slovenska poezija za otroke. Otrok in knjiga* 31. Maribor 1991. Str. 68.

¹⁵ Saksida I.: *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga* 32. Maribor 1991. Str. 22.

¹⁶ Rosandič D.: *Metodika književne vzgoje*. Maribor 1991. Str. 239–240.

SKICA: SHEMATIČNA PONAZORITEV LITERARNORECEPCIJSKE IN DIDAKTIČNE KOMUNIKACIJE PRI URI KNJIŽEVNOSTI OB BRANJU MLADINSKE LITERATURE



Zgornja shema se zdi na prvi pogled nekoliko komplicirana, vendar se bo pokazalo, ko jo bomo razložili, da je zelo logična, praktična in jasna.

Verjetno je prvo, kar opazimo na njej, to, da je (horizontalno) razdeljena na tri področja (tako imenovane faze), kar ustreza trem klasičnim fazam učne ure (motivacija, spoznavanje novega, utrjevanje). Tako smo shemo razdelili zato, ker smo ugotovili, da se razmerje med udeleženci literarnoestetske komunikacije in didaktične komunikacije iz faze v fazo odločilno spreminja.

Poleg tega je treba omeniti, da gre tudi v pričujočem modelu za zavestno ločevanje literarnoestetske komunikacije (ki poteka med besedilom in učiteljem in med besedilom in učencem) in didaktične komunikacije (ta poteka med učiteljem in učenci in med učenci samimi), kot smo to lahko videli pri Bredi Rant.¹⁷ Na shemi smo jasno ločili učiteljevo recepcijsko situacijo in učenčevo recipiranje literature od didaktične komunikacije, ki poteka le na treh (s krogi označenih) dočkah celotnega procesa. Do didaktične komunikacije, do "učiteljevega vpliva" na učenčevo recepcijo pride v vsaki fazi samo enkrat. Učiteljevo recepcijo literature in njegovo pedagoško delovanje v razredu smo označili s pikčasto puščico, učenčevo udeležbo v didaktični komunikaciji, njegovo recipiranje literature in vse druge njegove aktivnosti pa smo označili s črtkano puščico.

1. FAZA

V prvi fazi je prikazan učiteljev prvi stik z besedilom, v recepcijski situaciji 1 prihaja do komunikacije med dvema odraslima udeležencema te komunikacijske situacije. Na eni strani imamo odraslega pripovedovalca – na drugi strani odraslega bralca. Ker je prvo branje po definiciji literarnoestetsko branje, ko si "bralca (poslušalec)... upovedene / drama-

17 Ibid, str. 238.

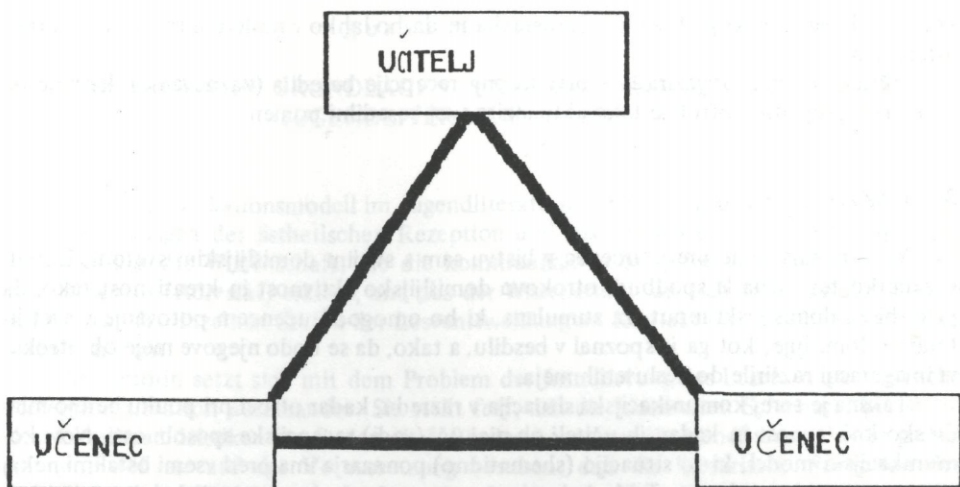
tizirane osebe, prostor/predmete tako živo predstavlja, ko da bi jih v resnici zaznaval s čuti...”,¹⁸ učitelj ne more drugače, kot da recipira besedilo na primaren – svojemu vidnemu polju pričakovanja, socialni, emocionalni in jezikovni zrelosti ter sposobnosti abstraktnega mišljenja – ustrezen način.

Dokazali smo sicer, da je takšno branje (v učiteljeve privatne namene) dopustno, vendar je nepravilno, ker ni v skladu z avtorjevim namenom, z njegovo intenco. In zato mora učitelj sestopiti s svoje odrasle pozicije in ugotoviti, hipotetično predvideti, kako bo recipiral besedilo otrok, star toliko, kot so stari njegovi učenci. To brez dvoma ni lahko. Toda, ker je učitelj profesionalc, ker pozna psihologijo, razvojno psihologijo, vedo o mladem bralcu in se zaveda zakonitosti estetike recepcije bo tej nalogi gotovo kos. Njegova druga recepcija potemtakem ne bo več eidetsko življenja v literarni svet, ampak bo branje s trezne distance. Besedilo bo opazoval skozi optiko svojega znanja o otroški recepciji – in rezultat tega drugega branja bo hipotetična otroška recepcija.

Vsega tega, kar smo do sedaj opisali, učitelj seveda ne bo počel pri pouku. To je stvar njegove strokovne priprave na pouk (poleg tega seveda, da bo prelistal literarnozgodovinske in literarnoteorične priročnike in se tako pripravil tudi na drugo fazo učne ure...). Na podlagi hipotetične otroške recepcije bo pripravil ustrezne metodične korake, ki bodo optimirali recepcijo njegovih učencev.

In po vsem tem (z vsem tem znanjem in vedenjem) bo učitelj stopil v razred. Njegova recepcija literature je sedaj končana, začne se njegovo pedagoško delovanje. Od tega trenutka nastopa le še kot udeleženec didaktične komunikacije.

V prvi fazi učne ure sta torej učitelj in učenec udeleženca didaktične komunikacije. Če rečemo učitelj in učenec gre seveda za shematiziranje in grobo poenostavljanje, saj je ravno v tej fazi učne ure, ko skuša učitelj odpraviti psihološke ovire za recepcijo literature in razgraditi apriorno psihološko blokado, ki (če) jo ima učenec, ko se sreča s književnostjo, izjemno pomembno, da didaktična komunikacija ni le dvosmerna (učitelj – učenec, učenec – učitelj) ampak mora biti mnogosmerna. To pomeni, da teče sicer tudi med učiteljem in učenci – vendar je mnogo pomembnejše, da komunicirajo učenci med seboj. Ker je primarna naloga didaktične komunikacije v tej fazi, da otroke senzibilizira za recepcijo književnosti, da ga odpira in odkriva individualne kontekste, je zelo pomembno, da dobivajo asocijacijske impulze učenci predvsem drug od drugega. Didaktična komunikacija mora biti v tej fazi potemtakem, shematično rečeno, trosmerna, v bistvu pa je polismerna, saj delujejo vsi učenci na vse učence.



2. FAZA

V drugi fazi na besedilo pripravljani in zanj motivirani in senzibilizirani učenci recipirajo mladinsko literarno besedilo. Učitelj pri tem stiku ni prisoten. Njegova naloga je, da tekst posreduje (ga recitira, pripoveduje, bere) – lahko pa se temu tudi izogne in organizira tudi profesionalno recitacijo (angažira skupino šolskega dramskega krožka, predvaja kaseto...). Ker je učitelj tako le posrednik besedila (kanal), ga lahko kot udeleženca recepcijske situacije zanemarimo. Otrokov stik z besedilom je ob prvem branju neposreden in zato individualen. Ob prvem branju tako prihaja do tridesetih konkretizacij besedilnega pomena.

V naslednjem učnem koraku se ponovno srečata učitelj in učenec kot udeleženca didaktične komunikacije. (in seveda gre tudi pri tej izjavi za shematizacijo in poenostavitve!) Sedaj je vloga učitelja drugačna kot pri motivaciji. Spomnimo se, da smo se ob definiranju smotrov pouka književnosti odločili za teorijo Mete Grosman, za tri stopnje pri recepciji literature: za zaznavanje, razumevanje in interpretacijo. Rekli smo tudi, da sta napačno razumevanje in neustrezna interpretacija umetniškega besedila rezultat in posledica zaznavanja premajhnega števila besedilnih signalov, indecev, ki jih je za dekoriranje pomena v besedilo vgradil avtor, da bi lahko bralec konkretiziral predvideni pomen. Učitelj, ki zna več literarne teorije in več literarne zgodovine, bo skozi filter znanja, ki mu ga daje na voljo poznavanje zakonitosti otroške recepcije (= veda o mladem bralcu), odbral tiste besedilne signale, posredoval tisto znanje, odkrival tiste segmente besedila, ki ustrezajo stopnji otrokovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in literarnoestetškega razvoja. In potem bo pustil učenca samega, da si bo ta lahko (pogojeno s svojim individualnim kontekstom, svojim vidnim poljem pričakovanj) ustvaril predstave o času,

kraju in dogajanju, ki ga besedilo predstavlja in da bo lahko v naslednji fazi besedilo tudi interpretiral.

Učitelj se torej angažira le v prvi stopnji recepcije besedila (zaznavanje), kasneje pa se umakne, saj lahko otrok le tako aktualizira svoj besedilni pomen.

3. FAZA

V tretji fazi učne ure je učenec v bistvu sam s svojim domišljjskim svetom. Učitelj v začetku tega dela le spodbudi otrokovo domišljjsko aktivnost in kreativnost tako, da poskrbi za domišljjski input, za stimulans, ki bo omogočil učencem potovanje v svet literarne domišljije, kot ga je spoznal v besedilu, a tako, da se bodo njegove meje ob otrokovi imaginaciji razširile do neslutnih meja.

Takšna je torej komunikacijska situacija v razredu, kadar otroci pri pouku berejo mladinsko književnost in kadar jih učitelj ob njej uči (vadi) recepcijske sposobnosti. Novi komunikacijski model, ki to situacijo (shematično) ponazarja ima pred vsemi ostalimi nekaj (že omenjenih) prednosti. Toda kaj prinaša razumevanje (na prvi pogled komplicirane sheme) učitelju?

Zdi se, da kar nekaj važnih novosti:

1. Pri branju mladinske književnosti gre za tri recepcijske situacije:
 - učiteljevo literarnomestetska recepcija mladinske literature,
 - učiteljeva strokovna recepcija mladinske literature,
 - učenčeva recepcija.
2. Učiteljevi recepciji nista stvar pouka ampak stvar priprave nanj.
3. Nova komunikacijska shema jasno kaže, da je učenec ob svoji prvi recepciji sam, da ga učitelj ne moti in nanj ne vpliva.
4. Lepo je vidno, da potekata pri pouku dve komunikaciji:
 - recepcijska (= komunikacija besedilo : učenec) in
 - didaktična komunikacija – med učiteljem in učenci.
5. Učitelj je v razredu le učenčev partner v didaktični komunikaciji.
6. Shematični model jasno nakazuje področje učiteljevega delovanja:
 - odprava psiholoških blokad, motivacija in senzibilizacija učencev (v prvi fazi),
 - usmerjanje pozornosti učencev na besedilne signale v fazi zaznavanja (v drugi fazi),
 - domišljjski input v fazi poglobljenega doživetja (v tretji fazi).

Skratka, nova shematična ponazoritev recepcijske in didaktične komunikacije pri uri književnosti prinaša vrsto prednosti in opozarja na odločilne spremembe, ki bodo v šoli potrebne, če bomo hoteli tak pouk mladinske književnosti, kot je potreben, če hočemo zadovoljiti zahteve, ki izhajajo iz spoznanj o smotrih in nalogah pouka književnosti in književne vzgoje.

Zusammenfassung

THEORETISCHE GRUNDLAGEN DES KOMMUNIKATIONSMODELLS IM JUGENDLITERATURUNTERRICHT

Das Kommunikationsmodell im Jugendliteraturunterricht ergab sich aus den theoretischen Grundlagen der ästhetischen Rezeption und aus der Wissenschaft vom jungen Leser. Also aus der Wissenschaft, die die kommunikative Situation zwischen Autor, Text und Rezipient (Adressat) erklärt, und aus der Wissenschaft, die sich damit befaßt, wie die Kinder auf den einzelnen Stufen der Leseentwicklung im Kontakt mit verschiedenen Textarten reagieren.

Die Autorin setzt sich mit dem Problem der Installierung des Lesers in die klassische Rezeptionssituation auseinander. Sie stellt fest, daß die klassischen Schemata, wie sie in den Literaturdidaktiken zu finden sind, für das Lesen von Jugendliteratur nicht gelten können, weil sie auf der Voraussetzung beruhen, daß die literarische Rezeption des Lehrers besser, vollkommener, der Intention des Autors näher ist als die des Schülers. Weil die Literaturtheorie der Jugendliteratur diese These abgelehnt hat, wird es klar, daß das Ziel der didaktischen Kommunikation des literarischen Textes die Rezeption der Kinder sein muß. Die vorgeschlagene Veranschaulichung der literarisch rezeptiven und didaktischen Kommunikation sieht so die Trennung der Rezeption des Lehrers und deren des Kindes vor, ebenso sieht sie die pädagogische Tätigkeit des Lehrers nur auf dem Niveau der kindlichen Wahrnehmung der Literatur. Auf dem Niveau des Verstehens (der Konstituierung der Textbedeutung) und der Interpretation bleibt so das Kind frei.

Prevedel Mirko Križman