

Metka Kordigel
Maribor

MLADINSKA LITERATURA V ŠOLI ali

JE MOGOČE S POMOČJO MLADINSKE LITERATURE VZGAJATI, NE DA BI JO PRI TEM NAREDILI BOLNO?

Pričujoče razmišljanje o bolezenskih simptomih v zvezi z mladinsko literaturo je zelo verjetno treba začeti z vprašanjem, kdo je lahko bolan ali kaj je lahko bolno, torej z definicijo, kaj je bolezen. Bolezen pa je, vsaj v medicinskem pomenu besede, stanje, ko se poruši razmerje sestavin nekega sistema – kar pomeni, da izhaja definicija bolezni iz hipoteze, da eksistira nekakšno zdravo stanje, ki se zaradi takih ali drugačnih silnic v organizmu tako ali drugače poruši.

Na prvem mestu si moramo potemtakem zastaviti vprašanje, kakšno je razmerje silnic v (mladinskem) literarnem delu – in istočasno ugotoviti, da problem seveda ni pretežak, saj je mogoče v literarni teoriji prebrati, da lahko govorimo o literaturi v najzlahtnejšem pomenu te besede le, kadar gre za uravnoteženost, harmonijo njene spoznavne, estetske in etične komponente (Kos 1983).

Na tem mestu prihajamo k bistvu pričujočega prispevka. Ali je mogoče narediti tako, da postane harmoničen literarnoestetski organizem bolan?

Je. In učitelji to znajo in so v šolah različnih obdobj in v imenu uresničevanja nalog različnih literarnodidaktičnih sistemov to tudi počeli. Srečevanje otroka in mladinske literature je mogoče obremeniti s celo vrsto zunajliterarnih vzgojnih smotrov, ki praviloma nimajo nikakršne zveze z avtorjevim izpovednim hotenjem in z recepcijo literature njegovega intendiranega bralca.

Seveda bi preseglo okvir tokratnega razmišljanja, tudi če bi se odločili nanizati cilje, ki so jih poučevanju literature namenili evropski šolski sistemi samo v tem stoletju. Zato naj zadostuje, če podrobneje osvetlimo samo nekatere vzgojne naloge, ki jih je otrokovemu šolskemu srečevanju z mladinsko literaturo naprtil polpretekli literarnodidaktični sistem iz leta 1984, opisan v publikaciji z zgovornim naslovom *Program življenja in dela osnovne šole*:

Z vidika literarne teorije mladinske književnosti se zdi sumljiva že prva skupina vzgojnih ciljev, v okviru katerih naj bi si otroci ob literaturi oblikovali **moralno-etična stališča in spoštovanje do svojega naroda, do samoupravne socialistične skupnosti in do drugih narodov in narodnosti SFRJ in narodov sveta, oblikovali naj bi si odnos do soljudi, narave in človekove ustvarjalnosti ter si pridobili podlago za marksističen pogled na besedno umetnost ter na povezanost kulture z družbenim razvojem.**

Če si ogledamo Program nekoliko natančneje, vidimo, kako je k vzgajanju usmerjen prav posebno pouk na razredni stopnji osnovne šole, kjer se otroci praviloma srečujejo izključno z mladinsko književnostjo.

Že v prvem razredu namreč zahteva:

»Izbor besedil pa mora ustrezati tudi drugim vzgojnim smotrom, kot so vzgoja za vrednote in pridobitve NOB, za odnose med ljudmi, za varstvo človekovega okolja, za koristno izrabo prostega časa ipd., pa tudi za vse naloge, ki zagotavljajo razvoj naše samoupravne skupnosti (varnost in družbena samozaščita, odnos do družbene lastnine, zdravstvena in prometna vzgoja ipd.). Učitelj naj pri načrtovanju dela z besedili upošteva vse možnosti vzgojnega vplivanja posameznega besedila na učence in ustrezne vzgojne smotre operativizira.« (Program... 1984, 11)

V navodilih za drugi razred so napotki še preciznejši:

»... Bogastvo doživljanja ob dobrem branju naj ne obstaja le na ravni estetske vzgoje, vedno izberimo priložnost tudi za spodbujanje moralno-etičnega razvoja otroka. K takemu načrtovanju obravnave zavezujejo učitelja domala vsi odbrani naslovi: npr. besedilo *Jasna pozdravlja, Oče je izkopal puško, Dokler imamo, bomo jedli vsi /.../* za obujanje in ohranjanje tradicij NOB; besedilo *Čigavo je kaj za odnos do družbene lastnine*; besedila *Zidar Aleš, /.../ Zlata roka, /.../ Kaj sem prislужil /.../* za spoštovanje do dela in delavca, za ustvarjalnost, za poklicno usmerjanje; besedila kot */.../ Kdo bo zobal češnje, Kekčeva pesem, Beli zajčki* za kulturno izrabo prostega časa.« (Program... 1984, 18)

Proti koncu osnovnega šolanja, ko začenja mladinska književnost prepuščati prostor literaturi za odrasle, pa se zdi, da vzgojna funkcionalnost literarnega pouka ni bila več tako eksplicitno poudarjena: Program ... sicer še v šestem razredu predvideva, da mora

»vsaka obravnava /.../ ostati v učenčevem doživetju tudi kot spodbuda za razmišljanje o osebnostnih lastnostih, kot iskanje etičnih norm in potrjevanje kritičnih odnosov, ki jih ustvarja z okoljem in svetom« (Program... 1984, 49),

v sedmem in osmem razredu so se tako zdela načrtovalcem pouka dovolj le splošna navodila:

»Vzgojna naravnost je pomemben učiteljev vidik izbora za branje in obravnavo, saj se v tem obdobju učenčevega osebnostnega zorenja že opazno oblikuje odnos do etičnih ter družbenih vrednot in norm, s tem pa tudi njegovo mišljenje, ravnanje in odločanje. Zato bo samo dobro izbrano umetnostno besedilo ustvarilo pristen doživljajski stik in neprislujen vzgojni odmev.« (Program...1984, 56)

In za osmi razred:

»Obravnava vsakega besedila mora ostati v učenčevem doživetju tudi kot razmišljanje o vrednotah njegove osebnosti in o njegovem odnosu do družbenih vrednot, s tem pa tudi kot vplivanje na njegovo mišljenje, ravnanje in odločanje...« (Program... 1984, 66)

Primerjava moralno-etičnega bloka neliterarnih vzgojnih smotrov na nižji in višji stopnji osnovne šole kaže, kako je bilo težišče branja mladinske književnosti močnejše usmerjeno k t.i. moralnemu bloku – k introjekciji ideologije, na kateri je temeljil tedanji politični sistem, in k tistim segmentom »etičnega«, ki bi jim lahko rekli »etično na mikro nivoju« ali konkretna odslikava abstraktno-etičnega v hipotetično realno učenčevo življenjsko situacijo. Poleg tega ni mogoče spregledati, da je bil spekter izvenliterarnih vzgojnih smotrov ob branju mladinske književnosti veliko širši kot v kasnejših letih, ko naj bi otroci brali pretežno književnost za odrasle. Vzgoje za kulturno izrabljanje prostega časa, zdravstvene vzgoje, varnosti in družbene samozaščite ter prometne vzgoje v zadnjih treh razredih namreč ne

najdemo. Takrat je šlo vendarle bolj za usmerjanje učenčevega zornega kota na širša etična (in manj na moralna) vprašanja ter za sodelovanje literarnega pouka pri osebnotnem razvoju mladega človeka.

In kaj velja reči o moralno-etični in širše vzgojni naravnosti literarnega pouka?

Zdi se, da je treba na tem mestu vendarle povedati, da gre pri zgoraj omenjeni paleti smotrov vsaj za štiri precej različne reči:

– najprej za smotre, povezane z vzgojo lojalnega državljana, ki mu bo sveta in edina prava ideologija, na kateri temelji politični sistem. Obstoječi družbeni red je najboljši izmed vseh ostalih – zato naj bi bil šolski sistem usmerjen v njegovo glorifikacijo in v osvetljevanje napak vseh drugih tako zgodovinskih kot sodobnih oblik družbenega bivanja.

Drugi sklop smotrov je bil usmerjen v introjkcijo norme, po kateri deluje svet odraslih. Če hočejo otroci odrasti v »zrela bitja«, se morajo naučiti oblik socialnega vedenja, kakršne so konformizem, uboganje, čednosti (npr: rana ura, zlata ura). Šlo je za sklop pravil, s pomočjo katerih si odrasli otroke podrejajo in jih (gledano s perspektive razvoja) delajo sebi enake.

Tretji sklop je bil usmerjen k smotrom, ki jim ne moremo reči ne moralni in ne etični. Gre za naloge v zvezi s prometno vzgojo, družbeno samozaščito, kulturnim preživljanjem prostega časa in zdravstveno vzgojo ter izbiro prihodnjega poklica...

Četrti sklop je bil usmerjen v otrokovo osebnotno zorenje in njegov individualni moralni razvoj od predkonvencionalne faze (ko je njegov prav in ne-prav odvisen od tega, kaj meni avtoritarna oseba v njegovi okolici, in ko je ravnanje motivirano iz strahu pred kaznijo), pa vse do postkonvencionalne faze, ko temelji ravnanje na izdelani hierarhiji univerzalnih etičnih principov, stopnje, na kateri pričakujemo od odraslega človeka tudi to, da pozna sebe in svojo funkcijo v okviru družbe, ki ga obdaja, v okviru svojega naroda in svoje mesto v skupnosti narodov sveta.

Vseh teh smotrov pa seveda ne gre metati v en koš – tudi v odnosu do literature in literarnega pouka ne, zato je treba vsakemu izmed njih posvetiti posebno pozornost:

1. Sklop smotrov, povezan z introjkcijo vladajoče družbene ideologije, je bil v zgodovini eden izmed najmočnejših razlogov za centralno mesto literature v šolskih učnih načrtih. Njegova upravičenost je temeljila na (tahi) maksimi: če družba šolo (učitelja) plačuje, naj ji ta služi s svojo lojalnostjo. V demokratičnih družbenih sistemih, kjer velja načelo, da v politični tekmi za oblast sodelujejo stranke najrazličnejših ideoloških usmeritev, in kjer je oblast posamezne stranke bolj ali manj časovno omejena, načela ideološkega opredeljevanja šolskega programa iz čisto objektivnih razlogov ni mogoče izvajati. Če bi se namreč ideološka opredelitev šole (in učiteljev) spreminjala ob vsakih volitvah, bi to za učenca, ki obiskuje že obvezni šolski program več časa, kot traja čas med enimi in drugimi volitvami, pomenilo – če ne drugega, vsaj totalno ideološko dezorientacijo. (In pri tem niti še ne razmišljamo o učiteljih, ki bi se naj ob političnih preusmeritvah vedli kot tisti v Cankarjevih *Hlapcih*?!)

Ob *Hlapcih* se ob učiteljih, ki so bili v trenutku pripravljeni odložiti ena gesla in razglašati druga, približujemo tudi literarnemu pouku. Ideološka opredelitev pri pouku literature bi namreč pomenila, da morajo biti tudi besedila, ki jih opredeljuje

učni načrt, idejno neoporečna. To pa seveda pomeni, da bi bilo treba ob zamenjavi najmočnejše parlamentarne stranke zamenjati tudi berila in učni program – kot pri *Hlapcih*, ko so zjutraj po volitvah čistili knjižnico «literarnih biserov prezasluznega prvoboritelja!».

Ideološki kriterij pri oblikovanju smotrov literarnega pouka in pri izboru literature, s pomočjo katere jih je mogoče realizirati, kot ga je predvidevala moralno – etično funkcionalistična književna didaktika, bi bil v demokratični družbi (s parlamentarno demokracijo in torej rednimi volitvami) že z organizacijskega vidika nerodna reč.

– Poleg tega se je treba od njega ograditi tudi z vidika same literature, oz. bolje rečeno, z že omenjenega vidika literarne teorije, ki zagotavlja, da obsega literarno delo poleg estetske in spoznavne funkcije še etično razsežnost, ki ni nič manj pomembna od drugih elementov njene literarnoumetniške strukture (Kos 1983, 33). J. Kos sicer pojasnjuje, da so jo nekatere literarnoteoretične šole visoko cenile in menile, da predstavlja moralni učinek bistvo literarnega dela, a hkrati zagotavlja, da večina sodobnih teoretikov vendarle meni, kako je etična razsežnost v literarnem delu sicer nujna, vendar ni edina in tudi ne glavna. Poleg tega razmišlja sodobna literarna teorija tudi o vplivu etične komponente literarnega dela na bralčeva politična, socialna, moralna in etična načela veliko bolj skeptično, kot je to počela nekoč, saj meni, da je tak vpliv vprašljiv – zlasti v bralčevih zrelih letih, ko je njegova osebnost socialno in moralno že izoblikovana (Kos 1983, 36). Vendar, dodaja, je tak etični vpliv pomembnejši v otroških in mladostniških letih (Kos 1983, 36).

Toda, ker je bistvo besedne umetnosti (Saksida 1991) v povezavi, enotnosti in celovitosti (Kos 1983, 38) spoznavne, etične in estetske funkcije literarnega dela in ker skrčevanje bistva besedne umetnosti na zgolj eno izmed treh zmeraj soudeleženi funkcij – redukcionizem v smeri gnoseologizma (literatura je spoznavanje sveta), moralizma (bistven je moralni učinek literature) ali esteticizma (za literaturo je bistvena lepota in užitek ob njej) ruši **umetniškost** literature, »poseben primer celotnosti ali »totalitete« človekovega sveta, ki je v vsakdanji človeški stvarnosti ni mogoče najti« (Kos 1983, 6), sodobna literarna didaktika nikakor ne bi smela pristati na usmerjanje pozornosti le na tiste etične segmente literarnega dela, ki ponujajo bralcu vrednote v obliki idej, povezanih v ideološke sisteme (Kos 1983, 34).

– Proti uporabi literature za introjkcijo ideologije najmočnejše parlamentarne stranke pa govori vsaj še ena skupina argumentov:

Če bi bila literarna besedila v šolskih berilih odbrana po ideološkem kriteriju (in ne po kriteriju literarne kvalitete!), in če bi bila didaktična komunikacija usmerjena v odkrivanje ideologije in njeno introjkcijo – potem bi morala biti šola nujno avtoritarna in avtoritaren bi moral biti tudi model poučevanja. Cilj literarnega pouka v tem primeru nikakor ne bi mogla biti recepcija literature, konkretizacija besedilnega pomena ob produktivnem prekrivanju imanentnega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila – torej literarnoestetsko doživetje v vsej polnosti zaznavanja vseh treh strukturnih komponent literarnega dela – ampak odkrivanje: »Kaj nam je hotel avtor povedati?... česa smo se danes naučili? ... in ideja dela?« In pri tem seveda ne bi bilo sporno, da je tisti, ki ve, kaj nam je hotel pisatelj povedati, zagotovo učitelj, in vsa lažna demokracija organizacijske oblike sodobne šole, ko naj bi bilo vsaj navzven videti, da je učenec subjekt pedagoškega

procesa, kot npr. »aktivno sodelovanje v didaktični komunikaciji«, bi bila omejena na ugibanje: »Kaj hoče učitelj slišati?« In čez nekaj časa bi učenci že dobro vedeli, kaj je treba »misliti« in reči. Na vprašanje: ali vam je bila pesem všeč, bi bilo treba seveda reči, da ja, ob vprašanju o tem, kaj je hotel pisatelj povedati, in česa naj bi se danes naučili, pa bi učenci razvili zelo dobre mehanizme za prepoznavanje tistega, kar hoče učitelj slišati.

Tak pouk bi seveda vzgajal konformiste – to pa celo osnutek novega šolskega zakona izrecno prepoveduje. V predlogu zakona o osnovni šoli namreč beremo, da so cilji obveznega izobraževanja tudi:

- omogočiti učencem osebni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja
in
- posredovati temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo neodvisno, ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem... (*Predlog zakona o osnovni šoli*, str. 23)

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji pa posebej poudarja, kako so »spoznanja naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved še posebej pomembna z vidika /.../ vzgoje ter oblikovanja moči, razsojanja oz. odpora proti raznim oblikam manipulacije...« (*Bela knjiga* 1995, 17)

Uporaba literature za posredovanje moralnih vrednot in ideologije vladajoče politične skupine potemtakem ni le nerodna z organizacijskega vidika in nesprijemljiva iz literarnovednega zornega kota, ampak je celo z zakonom prepovedana!

2. In kaj velja reči o izrabi literature za **introjekcijo norme, po kateri deluje svet odraslih, torej vrste pravil, ki urejujejo naše socialno bivanje?**

Najprej je treba povedati, da si je pouk književnosti tovrstne naloge zadajal predvsem v začetku šolanja, in da jih v višjih razredih osnovne šole ter na srednji stopnji izobraževanja ne najdemo – verjetno zato, ker bi se otroci in mladina v obdobju adolescence ob takih eksplicitnih poskusih vzgajanja najmanj zabavali, če se jim že ne bi naravnost uprli, še bolj verjetno pa zato, ker je s tovrstnimi intencami povezana predvsem mladinska književnost. Pedagoška uporabnost je bila namreč dolgo eden izmed treh kriterijev (poleg literarnega in psihološkega), ki naj bi jim mladinska književnost ustrezala, če naj bi jo imenovali »pedagoška« mladinska književnost, in če naj bi izpolnjevala svoje poslanstvo. (Šilih 1959) In priznati je treba, da ga je v zgodnjih fazah svojega razvoja zavzeto izpolnjevala.

Mladi ljudje so se zdeli avtorjem mladinske književnosti vse do začetka tega stoletja (mnogim izmed njih pa vse do danes) nujno potrebni vzgajanja na vsakem koraku – še prav posebno uspešno pa se jim je zdelo vzgajanje s pomočjo literature, ob kateri naj bi se introjekcija norme izvršila mimogrede, oz. kot smo prebrali v Programu...: »umetnostno besedilo (bo) ustvarilo pristen **doživljajski stik in nepri-siljen vzgojni odmev.**« Estetski užitek v funkciji sladkornega ovoja okrog sicer grenke pilule, torej!

Toda ta ovvoj je bil že zmeraj zelo tenak – tem tanjši, čim intenzivnejši je bil vzgojni namen. Visoko dvignjenega pedagoškega prsta namreč tudi otroci niso mogli spregledati: če ne boš pojedel, kar postavijo predte, se ti bo zgodilo kot Juhucu, ki je od lakote umrl (H. Hoffmann), če se boš igrala z vžigalicami, boš zgorela kot Marička kup pepela (H. Hoffmann), če boš tlačil v usta palec, se ti bo zgodilo kot Cucleku. Pridrvel bo krojač in ti ga odrezal. Princip je bil enak tistemu

v eksemplu: nevednim in naivnim je treba abstraktne kategorije (prav/ne-prav) ponazoriti s konkretnimi primeri, če hočemo, da jih bodo razumeli in v skladu z njimi tudi ravnali.

Tako razmišljanje bi nas utegnilo zapeljati, da problema z introjeksijo norm, ki so si jih kot oblike soeksistiranja postavili odrasli, pri sodobni mladinski književnosti ni. Mladinska književnost se je v zadnjih desetletjih namreč odrekla pedagoški funkciji. Postala je avtonomen estetski fenomen, hkrati pa je upoštevala tudi otroka kot avtonomno bitje. Ne torej kot nekaj majhnega ter vzgoje in poučevanja potrebnega, ampak otroka kot vrednoto, ki mu je igra temeljno doživljajsko in kulturno določilo njegovega razmerja do sveta. Za ta – novi – tip poezije je značilno, da je doživljajsko utemeljen v pesnikovem lastnem infantilizmu – načinu doživljanja, v katerem se godijo čudeži, ali tisti posebni naravnosti, ki jih še dopušča. (Grafenauer 1991) Ta infantilna pesniška naravnost, ki se izraža v čudenju in začudenju nad stvarmi in pojavi, pa predvideva (potrebuje) na drugi strani komunikacijske situacije otroka – in ne učenca. Nekoga, ki se zna igrati, ki razume, da je lahko dežnik tudi balon, ki nima problemov s prestopanjem meje med realnim in irealnim, nekoga, ki ve, da se tudi malim stvarjem dogajajo velike zgodbe, skratka, nekoga, ki tudi vidi v stari omari obraz (Novak B. A. 1991), in ne učenca oz. malega Janezka, ki ponižno čaka, da mu bodo veliki in pametni povedali, kaj je prav in kaj ni.

Sodobna mladinska književnost torej res ni naravnana k pedagoškim ciljem, vendar ji je mogoče pedagoško funkcionalnost vsiliti od zunaj. In tako je mogoče Grafenauerjevega *Sladkosneda* uporabiti za privzganje skromnosti in reči: »Ne bodi požrešen in nezmeren pri sladkarijah, sicer se ti bo godilo kot Pedenjpedu. Bolet te bo trebuh in moral boš v posteljo!« Tudi to je seveda ena izmed možnih interpretacij – vendar gre v tem primeru že za žanrski prenos, za »branje mladinskega besedila, pri katerem (odrasli bralec – torej učitelj) v besedilo vgrajuje dodatne pomene.« (Saksida 1991, 24). In ker je tako branje sicer dopustno, a glede na avtorjev namen neustrezno (Saksida 1991, 23), ga seveda v šoli nikakor ni mogoče tolerirati – niti če gre za še tako hvalevredne (vzgojne) namene. Namen v tem primeru ne more posvečevati sredstva, saj je žanrski prenos, kot ga vidi literarna teorija mladinske književnosti, glede na specifični obstoj in bistvo mladinske književnosti vprašljiv. (Saksida 1991, 23)

3. O tretjem sklopu ciljev, ki jih je moralno-etično funkcionalna književna didaktika nalagala literarnemu pouku, in v okviru katerih naj bi se otroci ob literaturi učili temeljnih spoznanj s področja **zdravega življenja**, o tem, kako se je treba obnašati v **prometu**, kako **kulturno izrabljati svoj prosti čas**, ter v okviru katerih naj bi si otroci nabirali informacije, potrebne za **izbiro svojega poklica**, skorajda ne kaže izgubljeni besed. Ne le da te reči z literaturo nimajo nikakršne zveze, v okviru predmetnika imajo natančno določeno mesto pri drugih predmetih.

Nekoliko več pozornosti je treba posvetiti le cilju, v okviru katerega naj bi otroci ob branju mladinske književnosti spoznali:

»... da so vzgojne vsebine tudi sestavine prihodnjega poklicnega, družbeno potrebnega dela« (Program..., 1984),

kar z drugimi besedami pomeni, da naj literatura otroka informira o »resničnosti življenja« in naj se ob njej otrok pripravi tudi na svojo prihodnjo življenjsko real-

nost. V zvezi s tem je treba pripomniti, da je šlo pri moralno-etično funkcionalnem literarnodidaktičnem konceptu, kakršnega je bilo mogoče najti v naših šolah še pred kratkim, manj za čisto informiranje o tem, katere poklice je mogoče opravljati (in kakšno je resnično življenje tega ali onega »profila«), in bolj za introjekcijo vrednote: *vsako delo je častno in družbeno potrebno, prav posebno častno pa je seveda fizično delo, pri katerem si človek umaže roke!* (Prim.: Gligor Popovski: *Roke*. V: *Dobro jutro, sonce!* Berilo za tretji razred osnovne šole. Ljubljana 1975.)

– Glede na to, da so vsa dela, ki jih človek opravlja, častna, predvsem če jih opravlja dobro in pošteno, je treba reči, kako tako očitno protežiranje ene (= fizične) vrste dela bolj kaže, da tisti, ki je sistem vrednot sestavljal, tega pravzaprav ni verjel. Kajti – zakaj bi se mu sicer zdelo potrebno poudarjati, kako je prav fizično delo nekakšna posebna etična vrednota (kot je posebna etična vrednota, če je človek lačen ali če hodi pozimi bos v šolo). Zdi se, da je v tako smer zastavljen pouk literature v bistvu opravljal funkcijo nekakšne kompenzacije – in funkcijo zatiranja nivoja aspiracij. Skratka, eden njegovih pomembnih ciljev je bil usmerjen k temu, naj bo človek vendar zadovoljen s svojim (bodočim) položajem, s tem pa naravnano v ohranjanje obstoječega.

– In: glede na to, da so največja vrednota tista dela, ki jih človek opravi z zadovoljstvom in z ljubeznijo (ker so tudi opravljena najbolje!), menimo, da bi moral imeti vsak otrok možnost, da izbere zase poklicno pot, ki je v skladu z njegovimi interesi in v skladu z njegovimi nagnjenji.

– In še: psihologija je odkrila, da je v vsakem otroku zakoreninjen občutek »velikega pričakovanja in velikega hrepenenja«, nekakšna vera v to, da je prav zanj pripravilo življenje nekaj izjemno čudovitega. V pričakovanju tega nedefiniranega oblikuje otrok vrsto želja, vrsto načrtov (tudi takih, ki so povezani s prihodnjim poklicem) in pri tem ne vidi v zvezi z njihovo realizacijo nikakršnih ovir; dosegel bo vse, kar bo res hotel doseči.

In nobenega razloga ni, da bi mu prve okvire postavljala prav mladinska literatura. Tudi če zanemarimo dejstvo, da bi bilo to prav v nasprotju z njenim bistvom (literatura namreč horizonte odpira – in ne narobe) se zdi jemanje vetra iz kril otrokovih (npr. poklicnih) želja s pomočjo mladinske književnosti (ali kakorkoli drugače) resnično neetično početje.

4. Četrty sklop izvenliterarnih vzgojnih smotrov je usmerjen v otrokovo osebno zorenje, konkretnje k njegovemu moralnemu razvoju od predkonvencionalne k postkonvencionalni stopnji, ko ima človek svoj individualni hierarhični sistem etičnih vrednot, ki ga je mogoče uporabiti v vsaki življenjski situaciji, ko mora človek tehtati med več možnostmi in se nato (po svoji vesti) odločiti za eno izmed njih.

Postaviti literaturo v funkcijo otrokovega osebnostnega, torej tudi moralnega, razvoja bi bilo z vidika same literature in literarne teorije nesprejemljivo, še posebno, če kriterij izbora literarnih besedil ne bi bila literarna kvaliteta in primernost otrokovemu bralnemu razvoju, ampak – kot v moralno-etično funkcionalni književni didaktiki – predvidena uspešnost v funkciji pospeševanja otrokovega osebnostnega razvoja.

Toda ob tem ni mogoče mimo dejstva, da literatura bralcu vendarle odstira oblike bivanja, s kakršnimi se v realnem življenju verjetno ne bi srečal, literatura mu daje priložnost, da v okviru eidetske predstave z mehanizmom identifikacije,

prestavljen »v notranjost« ene izmed literarnih oseb, doživi situacije in dileme, ki so enake ali diametralno nasprotno tistim, ki jih srečuje v realnosti. Na ta način se ustaljeni zorni kot (tudi etičnega) doživljanja in ravnanja spreminja, vajene reči ugleda bralec z nove perspektive, ustaljeno naenkrat ni več za večno veljavno, saj je na ta način, konfrontirano z drugačnim (npr. etičnim) stališčem, izpostavljeno novemu tehtanju.

Zaradi takega razmišljanja smo prispeli na točko, ko si lahko začnemo odgovarjati na vprašanje, ali literatura lahko vzgaja, ne da bi pri tem postala bolna.

S tem v zvezi se je najprej treba spomniti, da pomeni srečevanje z (mladinsko) literaturo za mladega bralca tudi pridobivanje vedno večje recepcijske sposobnosti, ob tem pa intenzivno napredovanje v bralnem razvoju. To pa z etičnega vidika pomeni, da prehodi bralec ob literaturi – v družbi literarnih junakov (in drugih literarnih oseb) pot

– od predkonvencionalne faze, ko je njegovo ravnanje podrejeno zahtevam avtoritete in motivirano s strahom pred kaznijo, (npr. ob kozličkih v Grimmovi pravljici *Volk in sedem kozličkov* – kjer se otrokom zdi čisto prav, da je volk kozličke pojedel, »zakaj pa niso ubogali mame!«. Kazen namreč v tej fazi razvoja ni v nikakršnem sorazmerju s težo prekrška!);

– preko konvencionalne faze, ko je otrokovo ravnanje sicer usklajeno s pričakovanji drugih, vendar odstopanja od norme ne pre(ob)soja več absolutno. Npr. ob *Ostržku*, kjer je že mogoče doživljati relativnost kazni glede na namen in namen prekrška, glede na to, ali je človek zares ravnal iz zlobe (kot npr. Lisica in Maček) ali ga je le zapeljalo (kot npr. Ostržka). To se zdijo v tej fazi moralnega razvoja pomembni faktorji za ocenjevanje, če je kazen ustrezna ali ne.

– Ob literaturi ima mladostnik priložnost, da pride, skupaj z njenimi literarnimi osebami, vse do postkonvencionalne stopnje moralnega razvoja, stopnje, ko se je skupaj z njimi pripravljen za visoke etične ideale (kakršne ima vsak mlad človek tam okrog petnajstega leta) boriti proti vsemu svetu in zanje (ob literaturi in v realnem življenju vsaj z besedami) prestati vse žrtve).

Ob literaturi je torej mogoče prestopiti meje svoje realnosti in videti (opazovati in tehtati) svet iz različnih zornih kotov, preko (s pomočjo) literarnih oseb je mogoče (po)doživeti različne načine razmišljanja, čustvovanja, ravnanja – takšne, ki izhajajo iz različnih ideoloških usmeritev, in takšne, ki so pogojene značajsko. Ob literaturi se je mogoče z vsemi temi čustvovanji in razmišljanji brezpogojno identificirati (kar počne bralec na najnižji stopnji bralnega razvoja) ali se ob branju do njih distancirati (in reči: ta knjiga je zanič, ter jo odložiti – kar napravi bralec na nekoliko višji stopnji bralnega razvoja) ali pa je mogoče do stališč – na podlagi zavestnega opredeljevanja do etičnih načel, ki jih pooseblja literarni lik – sicer zavzeti kritično distanco – pretrgati identifikacijsko vez s fiktivnim nosilcem sporne 'vrednote' – a literarno delo kljub temu prebrati do konca (kot to počne bralec na zreli, visoki stopnji bralnega razvoja.)

Skratka, ob branju estetsko visokovredne literature skorajda ni mogoče mimo etičnega osebnostnega zorenja – vendar le v primeru, če se ta proces odvija spontano. Kakršnokoli eksponiranje etične funkcije literarnega dela v okviru literarnodidaktičnega koncepta bi imelo namreč prav nasproten učinek. Kakor hitro bi eksplicitno etično postalo cilj didaktične komunikacije, bi bili rezultati (ugibanja in povzemanja pravega odgovora) prav nasprotni. Privzgjajali in utrjevali bi h konformizmu in ravnanju v skladu z zahtevami avtoritete – kar bi pomenilo vračanje

na mejo med konvencionalno (strah pred slabo oceno = strah pred fizično silo) in predkonvencionalno (=ravnanje v skladu s pričakovanji drugih – nadrejenih) fazo moralnega razvoja.

5. Podobno občutljivo razmerje med spontanim vzgojnim učinkom in popolnoma neuspešnimi poskusi manipulacije lahko opazujemo na področju, kjer šolski programi literarni pouk povezujejo s privzgajanjem občutka nacionalne identitete, spoznavanjem lastne nacionalne in kulturne tradicije, spoštovanja do svojega naroda – Slovencev in slovenstva, naše kulturne tradicije ter spoštovanja in tolerance do drugih narodov sveta.

Kot vsega, kar je povezano s čustvi (in spoštovanje in občutek pripadnosti to nedvomno sta), tudi tega ni mogoče izsiliti z nikakršnimi vnaprej pripravljenimi povzetki temeljnih idej (tega ali onega literarnega dela) oz. z zahtevami po nereflektiranem ponavljanju napihnjjenih fraz, ki so zapisane v kakšnem šolskem zvezku oz. izpisane iz kakšne knjige, zavzete za 'narodov blagor' in navdušene nad 'njega kulturno dediščino'.

Biti Slovenec pomeni čutiti se del tega naroda – torej pripadati. Vir občutka pripadnosti pa je brez dvoma srečevanje in ob vnovičnem srečevanju prepoznavanje tega, kar nam je skupno – ter občutek domačnosti ob tem. Kar prepoznavamo kot skupno – to, kar smo zares mi – to je v vsakem izmed nas zapisano v kolektivni sferi naše ne-zavesti, to so specifično slovenski arhetipi – v psiho zarezano sledi instinktov naših prednikov in prednikov naših prednikov, ki jih prinese s seboj na svet vsak izmed nas. Vsi smo rasli ob istih uspravankah, pripovedovali so nam iste pravljice, ob koncu leta smo praznovali enake/podobne praznike in vsi Slovenci poznamo kralja Matjaža, pa Župančičevega Cicibana, pa Francko, ki je tekla za vozom (in tako simbolizirala naša hrepenenje po sreči in obilju). Vsak od nad prepozna *Naprej zastava Slave*, pa *Zdravljico* in Prešernovo prešerno Urško, nove generacije vedo, da je treba zvečer pospraviti copate, sicer jih utegne odnesti muca Copatarica. Vsi Slovenci vemo, kako je bilo s tisto Veroniko v srednjeveškem Celju – in poznamo zgodbo o Valjahunu, sinu Kajtimara, pa o Črtomiru in njegovih...

Poznati vse to – in še kaj – pomeni pripadati slovenskemu narodu. Srečevanje s slovensko literaturo pomeni slovenskemu otroku srečevanje s samim seboj – srečevanje z odslikavo tistega, kar se skriva v globini vsakega izmed nas. Ob slovenski literaturi prepoznavamo korenine svojega bistva – tiste segmente samega sebe, ki bi brez vračanja v zapisano dediščino verjetno ostali neopaženi in prezrti. – In iz tega zornega kota je pouk (slovenske) literature za privzgajanje občutka pripadnosti slovenskemu narodu brez dvoma nepogrešljiv.

Zveza med mladinsko literaturo in privzgajanjem občutka tolerance do drugih in drugačnih je podobna. Multikulturna vzgoja postaja v času, ko (evropski) razvojni trendi težijo k ukinjanju nacionalnih držav in k integraciji gospodarstev (in monetarnih sistemov), vse pomembnejša. Preseganje prepričanja o le eni pravi (večinski) kulturi in le eni pravi (beli) rasi ter spoznanje o relativni enakovrednosti vseh kultur in vseh civilizacij, bi nas v dvajsetem stoletju moralo prepričati, da je resnično sobivanje ljudi možno le, če se bomo rešili nestrpnosti in znali živeti drug ob drugem, drug z drugim, in če se bomo naučili videti v pisanosti idej, verstev, barv, civilizacij in kultur vrednoto in ne le povoda za sprožanje agresivnih čustev. In literatura lahko v tej smeri veliko prispeva.

Ni dvoma. Srečevanje z mladinsko literaturo pomeni za (mladega) bralca priložnost za (intenzivnejše) osebnostno (tudi etično) zorenje. Ob literaturi se človek srečuje tako s koščkom samega sebe kot individualnega bitja kot tudi z najglobljimi sferami svoje ne-zavesti, tistimi, ki ga determinirajo nacionalno, in tistimi, ki ga determinirajo civilizacijsko. Literatura posreduje človeku občutek pripadnosti in spoštovanja do sebe in svojih, literatura daje priložnost, da s prestopanjem meje lastne miselne in čustvene zamejenosti podoživljamo čustva in premišljamo misli, ki jih v resničnem življenju premišljajo tisti, ki jih komajda poznamo, tisti, ki so drugačni od nas, tisti, ki jih ne razumemo – a po literarnem druženju z njimi so nam manj tuji, manj nenavadni – kratka, zdi se, kot da bi imel človek med *onimi drugimi* prijatelja.

Toda vse te cilje (od moralno-etičnega razvoja, do spoznavanja samega sebe, svojega mesta med svojimi, spoštovanja kulturne tradicije svojega naroda in civilizacijskih dosežkov človeštva v vsej raznolikosti kultur in civilizacij) je mogoče doseči le ob spontanem srečevanju z literaturo. Kakor hitro bi jih namreč banalizirali v nekakšne 'operativirane cilje didaktične komunikacije', bi se spačili v svoje nasprotje. Kot če človek gleda svojo podobo v mirni vodni gladini: kakor hitro se vode dotakneš, se podoba zmaliči.

In zdi se, da je prav to odgovor na vprašanje, ali lahko literatura vzgaja, ne da bi pri tem postala bolna.

Povzetek

Srečevanje z mladinsko literaturo pomeni za (mladega) bralca priložnost za (intenzivnejše) osebnostno (tudi etično) zorenje. Ob literaturi se človek srečuje tako s koščkom samega sebe kot individualnega bitja kot tudi z najglobljimi sferami svoje ne-zavesti, tistimi, ki ga determinirajo nacionalno, in tistimi, ki ga determinirajo civilizacijsko. Literatura posreduje človeku občutek pripadnosti in spoštovanja do sebe in svojih, literatura daje priložnost, da s prestopanjem meje lastne miselne in čustvene zamejenosti podoživljamo čustva in premišljamo misli, ki jih v resničnem življenju premišljajo tisti, ki jih komajda poznamo, tisti, ki so drugačni od nas, tisti, ki jih ne razumemo – a po literarnem druženju z njimi so nam manj tuji, manj nenavadni.

Toda vse te cilje (od moralno-etičnega razvoja, do spoznavanja samega sebe, svojega mesta med svojimi, spoštovanja kulturne tradicije svojega naroda in civilizacijskih dosežkov človeštva v vsej raznolikosti kultur in civilizacij) je mogoče doseči le ob spontanem srečevanju z literaturo. Kakor hitro bi jih namreč spremenili v 'operativirane cilje didaktične komunikacije', bi se sprevrgli v svoje nasprotje.

Literatura:

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (Ur.: Janez Krek) Ljubljana 1995.

Dearden C. D.: *Kinder- und Jugendliteratur als ein Mittel der Annäherung an und des Verständnisses von kultureller Vielfalt.* Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.

Grafenauer N.: *Sodobna slovenska poezija za otroke. Otok in knjiga*, Maribor, 1991, 31, str. 67–71.

Grosman M.: *Bralec in književnost.* Ljubljana 1989.

Kordigel M.: *Ideologija v mladinski književnosti. Otok in knjiga*, Maribor, 1994, 38, str. 5–25.

Kos J.: *Očrt literarne teorije.* Ljubljana 1983.

- Kraker - Vogel B.: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana 1991.
- 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.
- Machado A. M.: *Ideologie und Kinderliteratur*. Referat na kongresu IBBY. Sevilla 1994.
- Novak B. A.: *O igrar 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.: *Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. Otrok in knjiga*, Maribor, 1991, 32, str. 5–33.
- Šilih G.: *Problematika mladinske književnosti. Nova obzorja*, 1959, 5–6, str. 260–266.



Vitan Mal