

Homonima so v jezikoslovju trd problem in za semantično razvejanost posameznih osnov ni na razpolago nobenih eksaktnih meril. Za naše današnje mišljenje je na primer popolnoma nerazumljivo, da bi moglo biti slovensko in čakavsko *kračun* »lesen zapah pri vratih« ista beseda kakor *kračun* »božič« ali »čas okoli božiča« pri drugih Slovanih. Podobno je srbohrvaško *bādnjāk* tudi »lesena klada« in »božič« in v kašubščini je *gādka* »lesena klijuka pri vratih« poleg etimološko sorodnega *godē* (< *gody*) »čas med božičem in novim letom«.<sup>1</sup> To so sledovi neke stare miselnosti, ki se ji več ne znamo približati. Po drugi strani pa se nam zdi kar sprejemljivo, da pomeni slovensko *parkelj* »Miklavžev spremljevalec, hudilč« in »krmpelj«. Miklošič je v Lexicon paleoslovenico primerjal slovensko *parkelj* s cerkvenoslovanskim č<sup>b</sup>*parog*<sup>b</sup> »krempelj«, toda v svojem etimološkem slovarju je to misel opustil in pri č<sup>b</sup>*parog*<sup>b</sup> navaja samo še sbh. č<sup>b</sup>*porci* »kremplji« in češko *čpár, špár* »krempelj«. Štrekelj je v Jagičevem Arhivu XIV 534 pravilno izvajal *parkelj* iz bavarsko avstrijskega *Partl, Pärtl* »Miklavžev spremljevalec«. Toda poleg *parkelj* navaja Pleteršnik tudi narečno *šparkelj* »krempelj« (vzhodno štajersko). To je zanesljiv dokaz, da sta sovpadli in se prilagodili druga drugi dve popolnoma različni besedi ter je *parkelj* »krempelj« vendarle slovansko č<sup>b</sup>*par-k-*, verjetno sorodno z latinskimi *capere* »vzeti, zgrabití«, čeprav se zdi Bernekerju, SEW I 169 ta povezava negotova. Nimamo pa pri vsakem homonimu takšne sreče, da bi v katerem koli jeziku našli primerno dubleto, ki bi pojasnila vse težave.

Janez Rotar

Filozofska fakulteta v Ljubljani

## VKLJUČENOST OTROŠKE IN MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI V IZOBRAŽEVANJE IN LITERARNO ESTETSKA VZGOJA

Literarno estetska vzgoja se v našem sistemu vzgoje in izobraževanja odvija po stopnjah: predšolska vzgoja, obvezno osnovnošolsko izobraževanje in srednješolsko (usmerjeno) izobraževanje. Seveda pa sta estetska in literarno estetska vzgoja navzoči in zajeti tudi drugače, npr. v otroških gledališčih in knjižnicah, v izobraževalnih programih radia in televizije, v tedenskih in drugih listih, na delavskih in ljudskih univerzah in še kako drugače.

Če bi skušali na splošno zajeti in označiti lastnosti literarno estetske vzgoje na vsaki posamezni stopnji šolske vzgoje, bi dejali, da predšolska vzgoja skrbi za

<sup>1</sup> Preseneča pa bolgarsko narečno *poǎnoto* in *pugano* »čas od novega leta do treh kraljev«, ki ga iz pomenkih razlogov skorajda ne moremo izpeljati iz lat. *paganus*, bolgarsko *poganeč*; verjetnejša je rekonstrukcija *\*pogadyno* (*vrēmę*), tj. iz korena *gad-*, čeprav ni povsem jasno, kakšen naj bi bil izhodiščni pomen te sintagme, ali »čas, v katerem se prerokuje« ali celo kaj drugega. (Gradivo iz disertacije Alenke Sivic-Dular, Pomenoslovna razčlemba besedne družine iz korena *god-* v slovanskih jezikih.)

razvijanje in stopnjevanje otrokovih možnosti doživljanja umetniškega dela in sprejemanja njegovega sporočila. Hkrati bi mogli govoriti o soumevajočem otrokovem zaznavanju tistih značilnosti umetniškega sporočanja in pripovedovanja, ki se najpogosteje pojavljajo z besedili, kakršna so na tej stopnji otrokove percepcije najpogostnejša. Kakor je to delo sistematično, pa velja še posebej poudariti tisti delež vzgojiteljic v vzgojnovarstvenih ustanovah, s katerim gradijo osnove otrokove besedne, pojmovne in predstavne kulture oziroma njenega začetnega razširjanja. Bogatenje otrokovega besednega zaklada, povezovanje besede, pojava, predmeta in pojma je zlasti pomembno tudi zaradi socialnih in ne le intelektualnih okoliščin. Kot vemo, otroci v družinskem okolju nikakor niso deležni niti približno enake domače vzgoje v tej smeri. A prav te okoliščine močno vplivajo na otrokov kasnejši osebnostni, intelektualni in socialni razvoj. Prav tu so lahko zakoreninjene kasnejše socialne neskladnosti, ki jim otroci niso krivi, pa tudi mnogi starši se ob tem ne zavedajo svojega deleža. Vzgojnovarstvena ustanova pa opravlja nenadomestljivo socialno delo, kar zadeva otrokov razvoj v nakazanih osebnostnih in intelektualnih, skratka človeških razsežnostih. Skromni besedni, pojmovni, doživljajski, pogosto žal tudi z vulgarnostjo v besedišču obremenjeni svet v marsikaterem družinskem okolju je mogoče premagovati ravno s predšolsko vzgojo in po tej socialni strani prikrašanim otrokom približevati in dajati ustrežnejše možnosti njihovega razvoja. Tudi zato in prav zato je tako zelo pomembno, kakšno vzgojo in izobrazbo imajo vzgojiteljice na tej stopnji dela z mlado in naglo se razvijajočo osebnostjo.

Treba je tudi poudariti, da je ta stopnja estetske vzgoje otroka v največji meri odvisna od besedil ljudskega slovstva ter današnje in včerajšnje otroške književnosti. Z drugimi besedami: začetni razvoj otrokovih receptivnih možnosti je poleg drugega pogojen tudi z estesko in literarno sestavino, torej z žanrsko naravo posameznih pripovednih in pesniških vrst ljudskega slovstva in otroške književnosti.

Literarno estetska vzgoja na nižji stopnji osnovnošolskega izobraževanja gradi neposredno na poprejšnji, na predšolski vzgoji otrokovega odnosa do lepe književnosti ustrezne narave. Tudi tu je poleg doživljanja in njegovega razvijanja in bogatenja zlasti pomembno širjenje in izpopolnjevanje otrokovega izraznega, besednega in pojmovnega sveta. Tudi tu je pomembno prizadevanje po ustreznem kulturno higienskem besedišču. Še zlasti tu je treba veliko moči in prizadevanj zastaviti za razvijanje humanih odnosov med spoloma. Vsa našeta področja se navezujejo na besedno umetnost in na otrokovo doživljanje umetniških besedil. Zato bi bilo narobe, če bi razvijanja humanih odnosov med spoloma ravno na tej stopnji razvoja mlade osebnosti in prav ob razširjajočem se in bogatečem otrokovem besednem zakladu in njegovi rabi na ustrezen način ne upoštevali.

V pretežni meri se tudi tu uporabljajo dela otroške književnosti, od del iz splošne književnosti pa pravzaprav samo tista, ki so po svoji žanrski naravi primerna tej stopnji otrokove percepcije; taka je na primer basen. Vzgojni cilj je na tej stopnji otrokovega razvoja zagotovo njegovo sproščeno doživljanje, čustveno odzivanje in zlasti tudi prepoznavanje etičnih določnic. Vse to daje osnovo, da bi otrok umeval, razčlenjeval in razločeval vidnejše in spoznavnejše estetske

lastnosti besedila. Pri tem sta dejavno soudeležena tako otrokovo čustveno kakor tudi etično odzivanje, ki se izražata prek vrednotenja dejanj v delu upovedenih oseb.

Zaradi tematične pisanosti in bogastva besedil v posameznih berilih na nižji osnovnošolski stopnji (kar je povezano z uresničevanjem vzgojnega in izobraževalnega programa) sedaj še ni mogoče pomikati v ospredje vrstnih, žanrskih razvojnih značilnosti v književnosti. Vsekakor pa otrok razvija in oblikuje sposobnosti in zmožnost, da razločuje naravo nekdanjega kolektivnega ljudskega slovstva in značilnosti njegovega estetskega oblikovanja. Do tega prihaja v sodelovanju z učiteljem prav prek percepcije, prek odzivanja in doživljanja, torej vrednotenja posamezne pripovedi ali pesmi. Ob delih iz ljudskega slovstva se v izdatni meri pojavljajo dela iz otroške književnosti. Tako je na primeren način, kar zadeva vsebino in naravo posameznih besedil, vendarle mogoče pokazati na genetične in estetske razlike med ljudsko in otroško avtorsko književnostjo, spet seveda izhajajoč iz otrokove percepcije pa v sodelovanju med učiteljem in učencem.

Tak metodični in vzgoji postopek se glede na naravo občega vzgojnoizobraževalnega dela uresničuje v srednji stopnji osnovnošolske vzgoje in izobraževanja.

Na višji stopnji osnovnošolske vzgoje se literarno estetska vzgoja večinoma giblje med normativno poetiko, zlasti kar zadeva posamezne pripovedne in pesniške vrste, in določno stopnjo razvijanja in oblikovanja literarnozgodovinskega področja, za zdaj večinoma na personalistični osnovi, torej prek posameznih pomembnih pesnikov in pisateljev iz obče književnosti učenčevega materinega jezika, manj in nesistematično pa iz otroške in mladinske nacionalne književnosti. Percepcijske možnosti učencev so na višji stopnji osnovne šole take in tolikšne — vsaj kar zadeva stalne in tako se razvijajoče mlade bralce — da so dane širše okoliščine in možnosti za spoznavanje posameznih vrst iz splošne književnosti.

Pri učencih zadnjih dveh let osnovnošolske vzgoje opazamo dandanes samostojnost v mišljenju, mišljenjske pobude in nagnjenje v razčlenjevalni pristop ter odzivanje na pojave okoli sebe in s tem na preraščanje avtoritativnega razmerja na črti učitelj — učenec. Te bistvene lastnosti se kažejo na najrazličnejših področjih in smo jim priča na vsakem koraku. Zato se lahko uveljavljajo širše možnosti za samostojno sodelovanje v pedagoškem procesu, kjer se resnično lahko vzpostavljajo ustrezni samoupravni odnosi delovne narave. Ob tem je zlasti pomembno, da je pri posameznih strokah in predmetih tako znanstveni kot potem tudi didaktični napredek v zadnjih dveh desetletjih uspel ponuditi drugačne, moderne možnosti v spoznavanju in sprejemanju znanja. Prav naravoslovje, matematika, fizika, kemija in biologija, če naštevam vse to samo v okviru šolskih programov, so bistveno vplivali na učenčev način mišljenja, sodelovanja in odzivanja. Skratka, gre za dialektično in obenem strukturno spoznavanje, ki danes učenca določa do tolikšne mere, da smemo in moramo govoriti o spremenjenem načinu mladostnikovega mišljenja. Ob vsem tem pa je literarno estetska vzgoja, in najbrž estetska vzgoja sploh, preveč ostajala v tradicionalnih mejah znanja, kar zadeva literarne vrste in normativno poetiko; de-

loma se je ponekod v večji ali manjši meri spreminjala didaktična metoda, a predvsem odvisno od naravnosti posameznega učitelja, zlasti tudi v smislu duha in gradiva praktične Kmeclove Male literarne teorije iz leta 1976.

Znanost o književnosti, zlasti sociologija književnosti in estetika recepcije, sprejemanja besedne umetnosti, sta zadnje desetletje napravili takšen razvoj, da si s tradicionalnim slovstvenozgodovinskim pristopom, ločeno literarno teorijo in z normativno poetiko ob nakazanih učenčevih mišljenjskih značilnostih pač ne da več veliko obetati v literarno estetski vzgoji. Temeljne znanstvene discipline visokošolskega študija in literarnega preučevanja in izobraževanja seveda nujno ostajajo kot nenadomestljive oziroma kot del celovite sistematike te znanosti (to velja tako za literarno teorijo in za normativno poetiko kot za slovstveno zgodovino, tekstologijo, literarno stilistiko itd.). Vprašanje pa je, kako medsebojno povezati ta znanja v pedagogovem delu? Kako bomo na osnovi dognanj sociologije književnosti in estetike percepcije in recepcije najpotrebnejša znanja umeli na sodoben didaktični način vključevati v književno in v estetsko vzgojo? Kako se bomo metodološko, didaktično približali metodi posredovanja znanj in razvijanja učenčevega umevanja, da se uveljavlja in poteka mišljenjsko adekvatno tistemu, kar se dogaja v učenčevem sodelovanju pri biologiji, kemiji, matematiki in podobno. Potrebno je doseči podobno sistematičnost, ne zaradi sistematičnosti same in njenega malikovanja, pač pa zaradi upoštevanja spremenjenih učenčevih mišljenjskih značilnosti. Seveda pa zato niti malo in nikakor ne velja zanemarjati doživljajskih, čustvenih in etičnih odzivanj pri učencu. Znano je, da se obe temeljni značilnosti človekovega odzivanja neenakomerno pojavljata tako pri posameznikih kot pri učencih nasploh; tudi zaradi tega je treba območji enakomerno upoštevati v sistemu vzgoje in izobraževanja in v sami estetski vzgoji. Celovito osebnost tvorita čustveno in miselno odzivanje, medsebojno dopolnjevanje in medsebojna korekcija enega z drugim. Zavirana senzibilnost ne bi ustvarjala pozitivnega z razumarstvom in nasprotno.

Mogoče je torej trditi, da v okvirih literarno estetske vzgoje v višjih razredih osnovne šole niti po sistematiki niti po tistih določnicah, ki označujejo način mišljenja in čustvovanja današnje mladine, ne gremo zadosti hitro v korak z razvojem; stežka ga dohajamo in komaj dosegamo zaželene cilje. Če bi bili kritični, bi celo dejali, da na ta način neposredno destimuliramo in zmanjšujemo posledice uspehov, ki jih dosega literarno estetska vzgoja v poprejšnjih stopnjah, izhajajočih predvsem iz otrokovega doživljanja.

V tej razvojni stopnji je tako in tako nasploh precej omahljivi odnos mladostnika do lepe književnosti, ki se mu uspešno izognejo le vztrajni razvijajoči se bralci, zares v nevarnosti, če bi bil preveč prepuščen samemu sebi ali če bi ostajali zgolj pri doživljajškem obsegu, pri percepciji, ne da bi se usmerjali k celoviti, individualni recepciji.

Vprašanje je torej, na kašen način organizirati literarno estetsko vzgojo v višjih razredih osnovne šole, da bi se že dosežene stopnje percepcijskih možnosti skladno poglobljale. Upošteva je učenčevo nagnjenje k analitičnemu načinu mišljenja (in ne več toliko zgolj čustvovanje) v tej stopnji njegovega razvoja, bi mladostnika bilo treba uvajati neposredno v spoznavanje razvojnih značilnosti

besedne umetnosti, torej književnosti kot celote. Veljalo bi se izogniti dvojnosti, ki se zlasti zadnji dve leti obveznega šolanja znova in znova uveljavlja, in sicer z obravnavanjem tako imenovane normativne poetike v osnovah književne teorije in pa z oblikovanjem literarnozgodovinskih predstav; te se docela opirajo na personalistično zasnovo. Spoznavanje samo določne stopnje posameznih vrst in zvrsti brez zajemanja njihove evolucije, ampak s poudarjanjem njihovih poetoloških primerov, in pa personalistična obravnava posameznih ustvarjalcev prek poudarjene biografike ne moreta nuditi osnove za ustvarjanje temeljnih koordinat v genetiki in evoluciji književnih vrst ali pa v razvoju same matične književnosti.

Na te okoliščine bi bilo zlasti treba gledati s stališča reforme vzgoje in izobraževanja, po kateri naj bi se obvezno osnovnošolsko in pa srednje usmerjeno izobraževanje medsebojno kar najtesneje povezovalo in dograjevalo. Ob uresničevanju takega načela bi bile dane možnosti, da se splošni izobraževalni značaj zadnjih dveh let osnovnošolske vzgoje izraziteje oblikuje v tem smislu, da postane del organske celote oziroma da je stopnja celote, ki jo tvori skupaj s prvima dvema letoma (»skupne osnove«) srednjega usmerjenega izobraževanja. To pa, kakor kaže, ni dovolj raziskano in tudi še ni predvideno; in najbrž ne velja to samo za literarno estetsko vzgojo, marveč velja za izobraževanje na splošno, glede večine predmetov.

Doslej pripravljene in objavljene čitanke za prvi razred srednjega usmerjenega izobraževanja v literarno estetski vzgoji namreč začenjajo docela znova, z uvodom v literarno teorijo in s poetiko vrst in zvrsti, seveda pa tudi z literarno zgodovino, splošno kot nacionalno. To bi pomenilo, da vzgoja zadnji dve leti osnovnošolskega izobraževanja ni bila dovolj celovita in sistematična, da bi se dalo izhajati od nje, ali pa ne upošteva vzgojnoizobraževalnega programa prvih dveh let srednjega usmerjenega šolanja.

Goetvo pa je realno upoštevati mnenje, da sta percepcijska razvitost učencev in njihovo mišljenje takšna in tolikšna, da bi se že v sedmem in osmem letu obveznega šolanja moglo sistematično odvijati literarno estetsko izobraževanje, seveda po ustreznih postopkih. Značilno je namreč, da se dvojnost zadnjih let osnovnošolskega izobraževanja nadaljuje v berilih za prvi razred srednjega usmerjenega izobraževanja; seveda pa ima sedaj tudi dokaj razvito sistematiko. (To velja za odlični učbenik Zdenka Lešiča Čitanka za 1. razred šola srednjeg obrazovanja — zajednički program, Sarajevo 1978; podobno je pri D. Vučenovu in R. Dimitrijeviću, Čitanka sa teorijom književnosti, Beograd 1977; ob tej knjigi naj omenim, da se je literarnozgodovinski del v dualizmu osamosvojil do stopnje samostojnega priročnika D. Stefanovića in V. Stanisavljevića Osnovi istorije književnosti jugoslovenskih naroda i narodnosti i svetske književnosti za I. razred srednjeg usmerenog obrazovanja, Beograd 1977, medtem ko je literarnoteoretični del in pa osnove poetike moč spoznavati prek beril v čitanki. Šicel-Rosandićeva Čitanka s pregledom književnosti, I, Zagreb 1977, združuje obe področji: literarnozgodovinsko in teoretično oziroma poetološko; vendar je ta priročnik pravzaprav priredba prejšnjega popularnega Pristupa književnom dje-lu — Frangeš, Šicel, Rosandić; to bi lahko pomenilo, da je sedaj v hrvaški osnovni šoli ustrezno zajeta literarno estetska vzgoja tudi po sistematici, ali

pa gre, nasprotno, za zmanjševanje programa v pouku materinščine in književnosti v srednjem usmerjenem izobraževanju.

Če torej upoštevamo percepcijske in mišljenjske možnosti učencev v višjih razredih osnovne šole, zlasti zadnji dve leti šolanja, in hkrati tudi stopnjo sistematike pri drugih predmetih in njihove znanstvene osnove in če ob tem mislimo tudi na dolgotrajne in neuresničene težnje, da bi kar največ literarnih imen našega časa in naših književnosti prišlo v izobraževalni program, potem se ne moremo še naprej izogibati vprašanju, ali je mogoče in ali je potrebno literarno estetsko vzgojo sistematično in celovito zastaviti že v zadnjih dveh letih osnovnošolskega izobraževanja, ki naj se kasneje v srednjem usmerjenem izobraževanju osredičeno dograjuje.

Na nižji stopnji osnovne šole bi se še naprej razvijale predvsem percepcijske in izraževalne možnosti učencev, na srednji stopnji bi se čimbolj smotrno stopnjevala percepcija z ustreznimi vrstami iz ljudske, mladinske in tudi že obče književnosti, na višji stopnji pa bi se zlasti zadnji dve leti učenec spoznaval z nastankom besednega estetskega oblikovanja, s pojavom in evolucijo vrst in zvrsti, in sicer ob besedilih, kolikor se največ da iz naših književnosti. Pojav in evolucija vrst sta učencu blizu tako po izobraževanju pri naravoslovju nasploh, kakor sta mu tudi blizu zaradi njegove lastne mišljenjske narave.

V literarno estetski vzgoji pa medtem učencu žal še zmeraj nekako idealistično približujemo posamezne oblike ali vrste besedne umetnosti na njihovi najvišji, 'popolni' stopnji in v zvezah, ko so jih naši pisatelji bolj ali manj učinkovito, od zunaj prinesene, nadarjeno, dobro izpolnjevali; ob tem pa hkrati ne spoznavajo razvoja književnosti kot človeškega fenomena in spremljave ali izraza človekovega ozaveščanja, izražanja svojih psihosocialnih doživetij, preizkušanja svojih oblikovalnih, ustvarjalnih, čustvenih in miselnih zmožnosti in stopenj... Seveda bi se v takem delu po najboljših močeh morali opirati na znanstvena dognanja iz sociologije umetnosti in književnosti, iz raziskav percepcije umetniškega dela in tudi iz didaktičnih preučevanj in gradiv, kjer so s takim delom v okviru estetske in literarno estetske vzgoje napravili kaj več kot le začetne korake. Upoštevati velja tudi, da bi stopnjevanost znotraj srednjega usmerjenega izobraževanja prav tako upoštevala celovitost literarno estetske vzgoje, kakor jo upošteva že sama zasnova stopnjevanega usmerjenega izobraževanja.

Ob vsem tem bi se tudi delež otroške in mladinske književnosti, torej tistih literarnih del, ki so učencu zlasti v osnovnošolskem izobraževanju zares najbližja, uveljavljal bolj sistematično tako glede obsega kakor glede napredovanja znotraj samega vzgojnega in izobraževalnega procesa. Vključevanje ne bi bilo zasnovano togo literarnozgodovinsko in personalistično, ampak z vidikov narave in razvoja učenčeve percepcije, pa za ponazarjanje značilnosti posamezne umetnostne razvojne stopnje in s tem pojava in razvoja slovstvenih vrst. Vzporedno bi se širil in izpopolnjeval krog nacionalne, deloma pa še obče književnosti; to pomeni, da bi postopno bila ustrezno navzoča literarnozgodovinska komponenta, ki neizogibno ostaja v sistematiki literarno estetske vzgoje in izobraževanja.

V našem sedanjem pedagoškem delu se glede literarno estetske vzgoje in izobraževanja pojavljata dve središčni vprašanji:

1. Učenec ne spoznava in ne doživlja razvoja književnosti prek začetnega pojava in evolucije posameznih vrst in stopenj besednega umetniškega oblikovanja, preobrazbenih stopenj in nastanka zvrsti; vrste spoznava nedialektično prek formalno dokončnih oblik, kakor jih je bila dobro stoletje spoznavala in preučevala normativna poetika; v taki končni obliki se pojavljajo primeri iz grške in rimske antike, iz srednjeveške književnosti in celo tudi iz kasnejših obdobj, ko so preobrazbe že tako zelo očitne. Tako se tudi uresničitve posameznih poetoloških oblik s primeri iz naših književnosti pojavljajo po vnaprej določenem redu in vseskozi podrejeno nasproti književnostim z dolgotrajno tradicijo, ne da bi dovolj prihajale do izraza možnosti avtohtonega pojavljanja (npr. balada našega ljudskega slovstva); podobno niso podane možnosti za spoznavanje resničnega razmerja med funkcijo besednega umetniškega oblikovanja in pa formo, saj se v sedanjem literarno estetskem izobraževanju pojavlja forma večinoma, kot da bi bila prvotna, kot nekaj vnaprejšnjega, od nekod prinesenega, umetnik jo le bolj ali manj estetsko izpolni s svojimi doživetji in s svojim jezikom.

2. Vrste otroške in mladinske književnosti se v toku razvoja mladega bralca in njegove literarno estetske vzgoje medsebojno prepletajo in dopolnjujejo z ljudsko besedno umetnostjo in z deli iz obče književnosti; vendar pa v sistemu vzgoje in izobraževanja niso dovolj sistematično zajete prav kar zadeva prehajanje od stopnje do stopnje.

Vsekakor bi bilo mogoče pričakovati, da bi se s posodobljanjem literarno estetske vzgoje in izobraževanja premagovale težave tudi glede primernejše zastopanosti posameznih naših književnosti v naši mnogonacionalni skupnosti, ki naj se tudi po tej strani neizogibno in pozitivno zrcali v učbenikih in v izobraževalnih programih. Toda uresničevanje te naloge na osnovi literanozgodovinskega načela bo prej ali slej privedlo do nevzdržnega kopičenja gradiva in imen (ali pa v nasprotje temu, kar že kaže eden izmed zgoraj omenjenih učbenikov!), medtem ko bi načelo evolucije književnosti po vrstah in zvrsteh, ponazarjano s primeri iz posameznih naših književnosti, hkrati pa načelo osrediščene širjenja krogov v vsaki nadaljnji dvoletni stopnji, potrjevalo možnost in potrebo sobstoja ponazoril in s tem tudi načelo enake vrednosti katere koli naše književnosti. Širila bi se literarno estetska vzgoja, ki ne bi bila toliko sama sebi namen, ampak bi poleg vsega že navedenega poglobljala naše znanje o kulturni in narodni preteklosti celotne naše skupnosti in zlasti lastnega naroda.