

Metka Kordigel

UDK 372.882

Pedagoška fakulteta v Mariboru

O nekaterih (že preizkušenih) literarnodidaktičnih konceptih

ali

česa se lahko naučimo iz tujih izkušenj pri poučevanju književnosti

1.0 Razčlemba nekaterih aktualnih zahodno-evropskih programov (kurikulov) za pouk maternega jezika s književnostjo (predvsem tistih iz nemško govorečih dežel) kaže, da ima pouk literature (literarna vzgoja) v njih bolj ali manj obrobno mesto; to je nenavadno glede na to, da je bila književnost v šolskih programih do nedavnega (poleg matematike) eno izmed osrednjih predmetnih področij.

Vzrok za tak premik na obrobje šolskega programa je nedvomno mogoče najti v temeljiti spremembi vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki naj bi jih dosegali s poučevanjem književnosti. Vse do šestdesetih let tega stoletja je bila namreč primarna naloga književnega pouka spodbujanje integracije mlade generacije v obstoječe družbene strukture, pri čemer je služila literatura predvsem za posredovanje identifikacijskih modelov, ki naj bi jim postal mladi človek kar najbolj podoben. Tak »literarni pouk« je imel osrednje mesto pri predmetu materni jezik s književnostjo, le-ta pa je veljal za enega najpomembnejših šolskih predmetov. Privilegirani položaj se je začel hitro spreminjati, ko je literarna didaktika literarni pouk osvobodila »neliterarnih smotrov« in je postalo cilj ukvarjanja s književnostjo spoznavanje same književnosti. Tako je sicer postal pouk književnosti stvar stroke (in ne več pedagogike), a je s tem izgubil osrednje mesto tako v šolskem sistemu kot tudi v okviru svojega predmeta — postal je le ena izmed možnosti »dela z besedilom«, pri čemer se je s pragmatičnega vidika nenadoma zazdelo pomembnejše, da se otroci naučijo »komunicirati« s strokovnimi besedili in s tistimi, ki jih z njimi v sodobni družbi zasipavajo vsakovrstna občila. Sposobnost upiranja medijskim manipulacijam se je namreč zdela za otroka, ki so ga vzgajali in izobraževali za življenje v 21. stoletju, pomembnejša kot sposobnost ustvarjalne komunikacije s književnimi besedili (iz nekih preteklih stoletij).

V slovenskem prostoru se je začel proces depedagogizacije književnosti na prelomu iz osemdesetih v devetdeseta leta — zato se omenjeni premik na obrobje še ni utegnil uresničiti. Trenutek, ko na novo premišljujemo o mestu pouka maternega jezika, o njegovih nalogah, ciljnih ter o njegovi sestavi, pa nam daje priložnost, da se izognemo skrajnostim, v kakršne so se izgubljali zahodnoevropski sistemi v zadnjih treh desetletjih, in poiščemo tisto smotno sozvočje med (književno)vzgojnimi in književnovednimi smotri, ki bi dovolj odpiralo mlademu človeku možnosti ustvarjalne komunikacije s književnimi besedili zato, ker bo tako srečanje vir literarnoestetskega ugodja. To je namreč edina možnost, da bo v 21. stoletju, v stoletju neomejenih (medijskih) možnosti zapolnjevanja prostega časa, sploh še kdo segel po književnosti — in to je verjetno tudi edina možnost, da pisanje in branje književnosti ne bo postalo eksotično početje peščice posebnežev.

Izogniti se skrajnostim in ne ponoviti napak, ki so jih storili (in med tem deloma že popravili) drugi, pa je mogoče le, če poznamo koncepte, ki so do njih pripeljali.

S konceptualnega vidika je zanimiv primer razvoja literarnodidaktičnih modelov v nemškem šolskem prostoru. V zadnjih tridesetih letih je mogoče opaziti pet izrazitejših modelov poučevanja književnosti: književni pouk v vlogi »moralne vzgoje«, literarni scientizem, politično književno didaktiko, šolo kritičnega branja in pouk književnosti kot estetsko vzgojo.

1.1 Literarni pouk v vlogi moralne vzgoje je bil v nemškem šolskem prostoru predpisan v času po II. svetovni vojni. Ukvarjanje s književnostjo je v tem kontekstu služilo v prvi vrsti učenju in utrjevanju tehnike branja in pisanja, njegova najpomembnejša naloga pa je bila povezana s privzganjem pravih moralnih in svetovnonazorskih vrednot. Književnost se je zdela nadvse primerna za oblikovanje otrokove osebnosti, značaja, pri čemer so bili posebej pozorni na privzganje čednosti, kot so natančnost, iskrenost, čistost in redoljubnost. Poleg tega je bila naloga književnosti tudi v tem, da učence pouči o t. i. »resničnosti življenja«.

To kombinacijo trojih ciljev (katerih niti eden ni bil povezan s samo književnostjo) je bilo mogoče uresničiti le v avtoritarni šoli z avtoritarnim modelom poučevanja — in predvsem z ustrezno sestavljenim berilom. Sestavljeno je bilo iz vsakovrstnih »literarnih« prispevkov — trivialnih in nekoliko manj trivialnih, različnih zvrsti in vrst in iz (ponavadi zastarelih) strokovnih besedil, zbranih v t. i. tematske sklope s pomenljivimi naslovi: ljudje, delo, iz naših dežel, mlada leta ... Iz vseh besedil je dihala malomestna in vaška rokodelsko-kmečka idila. Izbrana književna besedila so pogosto rabila kot motivacija ali kot poživitev pouka naravoslovja. Estetska plat književnega dela je dobila na ta način pragmatično vlogo, etična sestavina pa je dobila zaradi povezave z izkustveno preverljivostjo naravoslovne vsebine (naravne zakonitosti) vrednost (moralne) norme (= moralne zakonitosti).

Ideološka funkcija pouka torej ni bila usmerjena le k utrjevanju konvencionalnih norm obstoječe (razredne) družbe, v kateri imajo različne plasti različne pravice pri delitvi družbenega bogastva. V prvi vrsti je šlo za to, da se otroci s takim sistemom sprijaznijo — občutek neenakosti pa kompenzirajo s spoznanjem, da je (relativna) revščina nekakšna posebna etična vrednota.

V okviru splošnih ciljev ljudske šole je opravljal pouk literature optimalno vlogo — čeprav ostaja nesporno, da ni šlo za *književno vzgojo*, ampak za *vzgojo s pomočjo književnosti*.

Če primerjamo književnodidaktični koncept ljudske šole s tistim, ki je veljal v tistem času za nižjo gimnazijo (in bil torej namenjen otrokom iste starosti), ne moremo prezreti, da je bil slednji usmerjen k pomembno drugačnim ciljem. To je mogoče razložiti:

- tako z drugačnimi možnostmi (sposobnostmi), ki so jih gimnazijci prinašali k pouku iz domačega okolja (izobraženi starši, jezikovno spodbudno okolje, literarnoestetski »input« že v najzgodnejšem otroštvu, visoko cenjena literarna izobrazba in manj represivne vzgojne metode — kar naj bi povečevalo otrokovo (literarno)estetsko občutljivost);
- kot tudi z drugačno družbeno vlogo, ki je bila gimnazijcem v razredno razplasteni družbi namenjena. V gimnazijskem programu naj bi si dijak pridobil temeljito književno izobrazbo zato, ker je visoka književnost statusni simbol njegovega razreda, znamenje njegove družbene skupine in ima v tem kontekstu posebno prestižno vrednost.

V času po drugi svetovni vojni so na pouk književnosti vplivali trije literarnovedni koncepti: »literarnoestetski«, »teološki«, »eksistencialnofilozofski/eksistencialistični«, pri čemer je bil daleč najodmevnejši model Kayserjeve »imanentne interpretacije«.

Prestavljen v šolsko prakso in preimenovan v »šolsko interpretacijo« se je Kayserjev model avtonomnega književnega dela posvečal skorajda le še iskanju »prave« interpretacije oz. učiteljevemu prizadevanju, da bi učenci našli njegovo interpretacijo (oz. bolje rečeno tisto, ki jo je sam našel v strokovni literaturi in se je naučil).

Vse to je bilo mogoče, ker je književna didaktika že pred tem dovolila, da je kanon razpadel v preprost seznam obvezne literature, kar je književna dela rešilo njihove vpetosti v (literarno)zgodovinsko soodvisnost. Tako jih je bilo namreč mogoče brati kot izolirana besedila.

Čeprav se na prvi pogled zdi, da gimnazijski koncepti književnega pouka s tistim v ljudski šoli niso imeli kaj veliko skupnega, pazljivejša razčlemba pokaže, da ukvarjanje z literaturo v obeh primerih ni bilo usmerjeno predvsem k spoznavanju in razumevanju same literature, ampak k splošnejšim pedagoškim ciljem:

»Pouk literature je pouk življenja, ob branju naj se v učencih razvije »simbolični čut«, v katerem so kali vsega človekovega moralnega, verskega in socialnega razvoja.« (Ulshöfer, 1952: 15.) Tako koncipirani pouk je nalagal šolskemu ukvarjanju s književnostjo, naj v prvi vrsti skrbi, da bodo otroci razvili občutek za (z družbenim konsenzom dogovorjeno) moralo, da bodo razvili svojemu poznejšemu položaju ustrezen socialni čut in ustrezno versko čustvovanje. Ob vsem tem je moral skrbeti tudi za otrokov osebnostni razvoj ter za razvoj njegove identitete.

1.2 Literarni scientizem. Sredi šestdesetih let je skušala literarna didaktika rešiti šolsko ukvarjanje s književnostjo njegove družbenovzgojne vloge, kar se je zdelo mogoče le z umikom v nekakšen »strokovni intimizem«, ki se je kazal s scientifikacijo književne didaktike in književnega pouka.

V skladu s tem premikom je književna didaktika usmerila pozornost izključno na književno delo in na vseh ravneh šolanja uvedla model imanentne književne interpretacije. Vendar zdaj ni šlo več za Kayserjev model. Glavni namen ukvarjanja s književnostjo je postalo pridobivanje »bralne zmožnosti«, zmožnosti odkrivanja »pravega« pomena književnega dela. Do tega se je bilo mogoče priklopiti po dveh poteh:

- po Helmersovem in Bauerjevem literarnodidaktičnem modelu je bil ključ do razumevanja književnega dela v natančnem poznavanju strukturnih lastnosti posameznih literarnih zvrsti in literarnih vrst. Tako berila niso bila več urejena v svetovnonazorske, moralno-problemske tematske cikle. Zdaj so bila besedila razvrščena v posamezne razdelke glede na literarnozvrstno pripadnost, znotraj tega pa je bilo mogoče najti na enem mestu zbrane pravljice, za njimi basni, novele, romane, ode, himne, lutkovne igrice, komedije, tragedije ... (pri tem je Helmersov model pri razvrščanju posameznih literarnih vrst v učne programe za določene starostne skupine učencev upošteval tudi stopnjo njihovega bralnega razvoja (npr. pravljico v petem, roman v desetem letu šolanja ...);
- druga, kasnejša, različica scientističnega literarnodidaktičnega modela, je videla »literarno zmožnost« v poznavanju književnovrednih metod približevanja književnemu besedilu, pri čemer se je za šolsko rabo zdela najprimernejša strukturalistična metoda (Krüglér, 1971), nekoliko kasneje, kmalu potem, ko se je uveljavilo v univerzitetnih krogih, pa besediloslovje. S tem je šolski pouk književnosti dosegel skrajno stopnjo scientifikacije.

Na prvi pogled in v danem kontekstu se je zdelo, da je rešitev književnega pouka s tem dokončna in za vselej pravilna, — predvsem v luči reforme takratnega šolskega sistema in v okviru preoblikovanja učnih načrtov v kurikulum in predmetne kurikule — ko je veljalo pravilo, da mora imeti vsaka pedagoška enota eksplicitno prepoznaven operativirani cilj, ki ga je mogoče v vsakem trenutku prepoznati kot etapni cilj na poti k splošnemu cilju — in ko je veljalo, da morajo biti splošni cilji pedagoškega početja določeni tako, da je mogoče njih doseganje (in s tem uspešnost šolskega sistema, samega kurikula in ne nazadnje učitelja) preveriti s posebnim sistemom testnih nalog in (pisnih) izpitov.

1.3 Politična literarna didaktika. Literarnodidaktični intimizem in scientizem sta ukvarjanje s književnostjo odrinila na rob šolskega programa. Tako zasnovan se je zdel pouk literature komajda potreben in predvsem zamenljiv s čimer koli.

Položaj je spodbudil val razmišljanj o mestu in vlogi šolskega ukvarjanja s književnostjo, ki so se trudila pouk literature kar se da osmisliti. In tako je — v skladu s tovrstnimi prizadevanjem in tudi kot sad študentskih nemirov konec 60. let, reforme šolskega sistema ter z njo povezanega prestrukturiranja/modernizacije »luksuzne« književne vede in »luksuznega šolskega predmeta« — nastala **politična književna didaktika.**

Politična književna didaktika je bila razcepljena v dve šoli, ki sta se med seboj razlikovali tako po modelu poučevanja kot tudi po ideološki usmerjenosti ukvarjanja s književnim besedilom.

1.3.1 Radikalno leva književna didaktika je izhajala iz ugotovitve, da je šolski sistem skozi vsvo zgodovino odbiral le tista književna besedila, ki so utrjevala sistem vladajoče politične sestave, zato naj bi bila književnost v šoli zmeraj sredstvo za »podrejanje in zatiranje državljanov«. Toda krivde seveda ni kazalo iskati pri sami književnosti. Izbor prave (!) književnosti in uporaba pravih (!) metod poučevanja naj bi ji dodelila novo vlogo v procesu političnega preoblikovanja družbe poznega kapitalizma.

Novi literarnodidaktični koncept se je oprl na 11. Feuerbachovo tezo, po kateri književnost ni mogla več veljati za nekakšno kontemplativno interpretacijo sveta — ampak je morala prispevati svoj del k njegovi spremembi. Tako je postala literatura sredstvo za pouk (privzgojo) politične zavesti, ki je temeljila na socialno-ekonomski analizi družbe in ki je izhajala iz temeljnega nasprotja med kapitalom in delom ter iz teorije razredne družbe.

Pravilnost svojega koncepta je leva politična književna didaktika utemeljevala s trditvijo, da »socialnozgodovinski« proces ni izid nekakšne modrosti sveta in ne kakšne abstraktne zakonitosti, ki bi se kazalo nanjo zanašati in zato le vdano čakati. Zgodovinski proces ustvarjajo konkretni posamezniki, ki pa se (žal) ne rodijo kot demokrati in ki jih je zato k demokraciji treba šele vzgojiti. Demokratizacija šole in (v šoli) politično ozaveščeni učenci so pravi potencial za globoke procese demokratizacije družbe.

Po mnenju bremenske skupine (najprodornejše šole leve politične književne didaktike v Nemčiji) je torej književnost predvsem ideološki produkt, zato je treba književno delo soditi po tem, iz katerega razredno pogojenega zornega kota oz. iz katere zgodovinske perspektive odslikava družbena razmerja svojega časa. Po tem merilu lahko književna dela razdelimo na resnična in neresnična — pri čemer je resnična in prava le tista književnost, ki slika tendenciozno PRAVA družbena razmerja v **realnih** druženo-gospodarsko-kulturnih okvirih, torej v okviru vsakokratnih zgodovinskih danosti iz perspektive prebujajočega se družbenega razreda. Merilo književne kakovosti je torej marksistična zgodovinska teorija.

Ob vsej svoji (vsaj za tedanje čase) napredni (politično)ciljni usmeritvi se leva politična književna didaktika ni poglobljala v metodološka vprašanja. In tako so »napredni učitelji« poučevali književnost na razmeroma zastarel način: v pedagoškem procesu je bil izključno učitelj tisti, ki je imel (in posredoval) pravilna svetovnonazorska stališča in ustrezne (= zunajliterarne) informacije. Samo učitelj je poznal (in učencem zaupal), katera je tista prava resnica, ki jo je treba poiskati v obravnavanem književnem delu, in samo učitelj je vedel, po kakšni poti in s kakšno analizo je mogoče priti do nje.

In tako je koncept, pri katerem naj bi srečanje s književnostjo služilo za vzgojo zrele, h kritiki (kapitalistične) družbene ureditve usmerjene in politično angažirane osebnosti, v resnici vzgajal konformiste: učenci so vedeli, da učitelj želi, naj kritizirajo, vedeli so, kakšna je kritika, ki jo učitelj želi — in so kritizirali, kot je želel učitelj.

1.3.2 Literatura v vlogi vzgoje politično zrele osebnosti. Tudi druga, manj radikalno politično usmerjena književnodidaktična šola je nastala iz potrebe, da upraviči položaj književnosti v osnovno- in srednješolskem programu, saj so bili po nekajletnem scientističnem obdobju čedalje ostrejši glasovi, da književna znanost kot elitistična veda pač ne spada k osnovni izobrazbi povprečnega državljana. To je bil vzrok za ponovni funkcionalizem v književni didaktiki, za držo, ki bi jo lahko imenovali skorajda spokorniško: »Književnost ni praktično nikdar sama po sebi — književnost postane praktična, če jo pravilno uporabljamo.« se je leta 1970 odzval G. Bauer, ko so bile polemike o tem, ali kaže pouk književnosti odpraviti ali ne, najbolj vroče.

Elementarno vprašanje te književnodidaktične šole je mogoče strniti v dilemo: kako organizirati sedanj (aktualno) šolsko recepcijo književnosti (avtorjevo historično pričevanje) tako, da bo ta

lahko funkcionalno vplivala na demokratične procese v družbi (Mattenklott, 1973: 161). — In odgovor: tako, da postavimo za glavni namen šolskega ukvarjanja s književnostjo prizadevanje, naj dobijo učenci vpogled v družbene interesne konflikte in naj se ob njej usposobijo za demokratične oblike reševanja teh konfliktov.

Teoretično izhodišče demokratičnopolitične književne didaktike je spoznanje, da je književnost sad zgodovinskih procesov in da zato *deluje* v dužbenih konfliktih; iz tega sledi dvoje:

- treba je določiti *zgodovinski kontekst* književnega dela: proučiti vlogo, ki jo je delo odigralo v času svojega nastanka — pozornost je treba nameniti motivom, zakaj je delo nastalo, zakaj je nastalo takšno, kot je, in posledicam, ki jih je njegov nastanek povzročil — ob tem pa je treba opozoriti na različne strani iste družbenozgodovinske celote (družbe);
- ob zgodovinskem kontekstu pa je treba razkriti tudi *aktualnost* literarnoumetniške stvaritve, kajti sodobni bralec v književnem delu ne srečuje le odslikave nekih minulih zgodovinskih razmerij — zaradi *aktivnega delovanja* minule odslikave lahko najde v njej tudi košček svojega lastnega družbenega položaja in košček svoje lastne družbene zavesti.

Izhajajoč iz spoznanja *dejavne odslikave* in dialektike od historičnosti književnega dela k njegovi aktualnosti, izpeljuje demokratičnopolitična književna didaktika vrednost pretekle književnosti — in tako osmišlja mesto književnosti v šolskem kurikulumu.

Tako je demokratičnopolitični književni didaktiki vendarle uspelo ohraniti mesto pouka književnosti — toda bolj kot vnovično odkritje njegove funkcionalne namembnosti se zde iz današnjega zornega kota zanimive nekatere nove metodološke rešitve, ki jih je vpeljala v šolski prostor.

Gre za model projektnega pouka — model, ki se v nasprotju s cilji književnodidaktične šole, ki ga vpeljuje, ne ustavlja le ob didaktični sporočilnosti, temveč postavlja v središče svojega zanimanja učenca/bralca.

Politična zrelost je namreč lahko le produkt pouka, usmerjenega v eksemplarično učenje. Pri tem je najpomembnejše spoznanje, da ima pouk, pri katerem si učenci nabirajo izkušnje, nedvomno prednost pred tistim, kjer jim o izkušnjah le pripovedujejo — oz. kot pravi Brechtov Meti: »Veliko bolje je, če sodbe izpeljemo iz izkušenj, kot če jih izpeljemo iz drugih sodb« — predvsem, če naj te sodbe vplivajo na učenčevo kasnejše razmišljanje in ravnanje. — In tako mora učenje ob literaturi in z literaturo izhajati iz izkušenj, fantazij in vprašanj tistega, ki (naj) se uči. Vendar naj se učenec nikakor ne uči **rezultatov recepcije**, uči naj se same recepcije (torej sposobnosti, da doživi stik s književnim besedilom kot novo, tudi lastno družbeno izkušnjo) — zato, da bo razumel svoje prihodnje (družbene) izkušnje, da jih bo znal spremeniti in tudi sam oblikovati.

1.4 Šola kritičnega branja. Že od srede šestdesetih let je sociološka smer vede o mladem bralcu opozarjala, da postaja prepad med književno izobrazbo, ki si zanjo prizadeva šola, in tistim, kar mladina dejansko bere, čedalje večji. In čedalje jasnejše je postajalo, kako težko je iz šole usmerjati izbor in konzum »domačega branja«. Prvi poskusi odzivanja literarne pedagogike na »novo« stanje so izvirali iz nespremenjene hierarhizacije — nekako v skadu z maksimo: *je visoka* (etablirana) književnost — in *je plaža*, kič, šund. Učenec sicer uživa le ob branju slednje, toda ni dvoma, da ga je treba prepričati o njeni nevednosti ter ga napotiti k t. i. visoki književnosti.

Literarnodidaktična »šola kritičnega branja« je ob koncu šestdesetih let taka stališča »razkrinkala« kot strategijo posredovanja konservativnih učnih vsebin in problematičnih vrednostnih sestavov spornega družbenega izvira, saj naj bi šlo pri takšnem izboru za socialno diskriminacijo.

Književnodidaktična šola kritičnega branja je izhajala iz družbene določenosti bralnih interesov in bralne zmognosti. Iz tega je izpeljevala spoznanje, da trivialna literatura zadovoljuje nekatere legitimne psihološke potrebe, opravlja (predvsem za nižje plasti) vlogo obrambnih mehanizmov, česar naj ne bi bilo mogoče razlikovati od vloge, ki jo za srednjo plast opravlja etablirana literatura, saj tudi ta v prvi vrsti potrjuje (utrjuje) sestav vrednot svojega (meščanskega) bralca in ima zanj

prestižno vrednost. Iz tega zornega kota imata obe, trivialna (= literatura za zastopavljene) in etablirana literatura (priviligiranih plasti) v šoli enako kredibilnost.

V skladu z novo usmeritvijo predmeta materni jezik s književnostjo, ko naj bi otroci v šoli pridobili predvsem sporazumevalno zmožnost (spretnost odzivanja v najrazličnejših sporazumevalnih položajih), tudi pouk književnosti ni mogel ostati usmerjen izključno h književni izobrazbi. V novi zasnovi se je moral tako odpreti »ponudbi književnega trga« — torej tudi trivialni književnosti. (»Berilo naj bo resnična odslíkava literarnotržne ponudbe in zato sodijo vanj poleg odlomkov iz pogrošnih zveščičev tudi stripi, izrezki iz najrazličnejših časopisov, poljudnoznanstvene literature, kar najrazličnejša »lirika«, verzi za spominske knjige, reklamna poezija, politični songi, protestne pesmi in (!) primeri iz mladinske književnosti.« (Dahrendorf, 1970: 41-42.))

Tako demokratiziran izbor učnih vsebin seveda ni bil več usmerjen h »književni izobrazbi« — v danem položaju se je zdelo najpomembnejše kvalificirati otroke za vlogo porabnika literature, ki jo producira prosti trg, privzgojiti »zmožnost dekodiranja pripovedne intence množičnih občil«, vzgojiti »bralno zrelost«, usposabljamti za »sodelovanje v književnem življenju«, ¹ skratka, bralca je bilo treba oborožiti z vednostmi in spretnostmi, ki ga bodo obvarovale manipulacij, ki jih zanj snujejo množična (tudi elektronska) občila. Namesto književne vzgoje in izobrazbe (ki bi posredovala književni kanon) je šolski pouk književnosti, sedaj pod imenom »delo z besedilom«, prevzel nalogo učenca usposobiti za *ustrezno reagiranje*, kadar se znajde v vlogi sprejemalca v sporazumevalnem položaju z besedilom (katerekoli vrste), usposobiti, da bo znal besedila, ki jih bo v življenju srečal, motriti samostojno in kritično-analitično — in ga tako obvarovati, da bi postal žrtev manipulacije množične komunikacije.

1.5 Pouk književnosti kot estetska vzgoja. Ena glavnih pomanjkljivosti, ki so jo kritiki očitali književnodidaktični šoli kritičnega branja, je bilo njeno izključno omejevanje na spoznavno, razumsko ukvarjanje s književnostjo in njena popolna brezbriznost do estetske sestavine ter njenega pomena za književno delo kot celoto.

In tako je trajalo skoraj desetletje in pol, preden sta nastala književnodidaktična modela, ki se kolikor toliko upravičeno imenujeta literarnoestetska. Gre za:

— 1.5.1 **Kreftov model Narava — družba — estetika,**

— 1.5.2 **Hopsterjev model estetskega ravnjanja.**

1.5.1 Narava — družba — estetika. Kreftovo književnodidaktično razmišljanje je kar najizčrpnější poskus sistematično teoretično podkrepljenega književnodidaktičnega modela. Kritično prenovljeno estetsko vzgojo je izpeljal iz teoretičnih izhodišč jezikovne teorije, teorije otrokovega jezikovnega razvoja, razmišljanja o razmerju med jezikom in delom, jezikom in vladanjem, jezikom in ideologijo; pri tem je upošteval tudi teorijo človekovega osebnostnega razvoja in spoznavno teorijo ter spoznanja književnih ved.

Kreftova osrednja misel se glasi, da sodobna civilizacija ne more rešiti svojih problemov, če bo reševanje ostalo omejeno na družbene interakcije med samimi subjekti in »če bo pri tem narava ostala objekt, ki ga človek izrablja in obvladuje. Brez estetske komunikacije z naravo — s tisto v človeku in ono zunaj njega — poskus družbene emancipacije ne more uspeti.« (Kreft, 1977 b: 97.)

Naloga književnega pouka je po Kreftovem mnenju prav ta estetska komunikacija, ki je ni mogoče nadomestiti in razviti z nobeno teorijo in z nobeno empirično znanostjo. Pri tem je treba upoštevati, »da načelno ne gre samo za pridobivanje osnovne literarnoestetske zmožnosti ... in predvsem ne za osvajanje kakšne posebne in sekundarne literarnoestetske zmožnosti — ki je npr. definirana kot (ena izmed) znanstvenih metod, s pomočjo katere se je mogoče dokopati do »resničnega besedilnega

¹ Pri tem je mišljena človekova zmožnost, da v poplavi literature in »literature« odbere tisto, kar ga zanima, in najde tisto, kar išče.

pomena«, ... temveč gre za »sedanjo«, v trenutku branja aktualno estetsko komunikacijo samo, tisto, ki je neposredno pomembna za razvoj sprejemnikove osebnosti. Torej ne za nadaljnji razvoj interaktivne (tudi jezikovne) zmožnosti, ampak več od tega: za sprejemnikovo individualizacijo in oblikovanje njegove identitete.« (Kreft, 1977a: 220.)

Kreft imenuje tako komunikacijo *estetsko* — zato, ker vključuje čisto poseben način zaznavanja (popolnoma drugačen od »opazovanja«), ki ni usmerjeno k naravnim zakonitostim ter razmerjem med njimi in torej k obvladovanju narave. Gre za način zaznavanja, ob katerem narava prevzema vlogo subjekta. (Kreft, 1977b.)

V tem kontekstu se Kreft posebej pozorno posveča problematiki norme v književni didaktiki. Osnova njegovega razmišljanja je trditev, da se človeške družbe razvijajo po zakonitostih logičnih faz — in da so te faze odločilne tudi za razvoj posameznih oseb. Posameznikov razvoj poteka načelno po istem *univerzalnem razvojnem vzorcu* — do izoblikovanja najvišje stopnje: interakcijske zmožnosti, zmožnosti avtonomnega etičnega ravnanja na ravni univerzalne komunikacijske etike. Če nam uspe rekonstruirati ta razvojni vzorec in če nam ga uspe razčleniti na logično določene razvojne stopnje (če nam torej uspe ujeti njegovo razvojno logiko) — in če jo seveda empirično preverjanje potrdi, imajo te razvojne stopnje po Kreftovem mnenju normativni pomen in jih upravičeno opredelimo kot delne cilje vzgojnih procesov — torej tudi književne didaktike (Kreft, 1977a: 222).

Razvojnologične modele je našel Kreft predvsem pri spoznavni psihologiji Piageteve šole, natančneje pri Kohlbergu, ki je na podlagi splošno veljavnih faz človekovega spoznavnega razvoja razvil tem fazam analogen model razvoja otrokove moralne zrelosti. Kreft se je oprl predvsem nanj, ko je govoril o interaktivnem razvoju.

Kohlberg deli razvoj moralne kompetence v tri faze in vsako od njih še na dve stopnji: na predkonvencionalno fazo (izogibanje kazni, podrejanje fizični sili avtoritete; instrumentalno-relativistična usmeritev; težnja za lastnimi cilji ob hkratnem upoštevanju ciljev drugih), konvencionalno fazo (ravnanje v skladu s pričakovanji drugih; presojanje ob upoštevanju namena; konformizem; ravnanje v skladu s socialnim redom; ohranjanje avtoritete; družbena perspektiva) in postkonvencionalno fazo (ravnanje v skladu z veljavno zakonodajo; ravnanje v skladu z univerzalnimi etičnimi načeli tudi zunaj zakonodaje).

Tak razvojni proces moralne kompetence je del posameznikovega osebnostnega razvoja. V tem procesu ima po Kreftovem mnenju *estetska komunikacija funkcijo posredovanja med zahtevami norme* (na vsakokratni razvojni stopnji) *in individualnostjo osebe* (v njeni posebni življenjski zgodbi). Upoštevanje razvojnih stopenj in njihove sestave daje književnemu pouku možnost, da z izbiro ustreznih književnih besedil sooblikuje proces izoblikovanja otrokove identitete.

Zanimivejša in sodobnejša kot funkcionalna uporaba estetskega za optimiranje učenčevega osebnostnega, posebno moralnega razvoja se zdi Kreftova didaktična metoda dela s književnim besedilom — njegova štirifazna standardna shema literarnodidaktične sekvence, usmerjena v t. i. *ustrezno razumevanje* književnega besedila. Pri tem razume Kreft pomen pojma *ustrezno razumevanje* širše kot zgolj razumevanje besedila:

»Ustrezno razumevanje ... nujno vsebuje nekoliko ustvarjalnosti. Toda pogosto je prav to ustvarjalno razumevanje tisto, ki skupaj s čezmerno asimilacijo (Piaget) in s čezmerno stopnjo fantazije tako preoblikuje književno besedilo, da gre pravzaprav že za nadomeščanje besedila z recipientovim lastnim besedilom. Ne glede na to, kako ustvarjalno in pomembno² je lahko tako besedilo, je dejstvo, da tako konstituirani pomen ne izrablja potencialov izvirnega književnega besedila.« (Kreft, 1977a: 378.)

² Rezultat takšnega postopka so tudi tista literarna besedila, ki nastajajo kot odziv prepesnitev, ponovno doživetje literarne umetnine. Npr. Goethejev Faust ...

Z neizrabljenimi potenciali misli Kreft na učni potencial, ki ga ustvarjalno razumevanje s pomočjo fantazije preprosto preskoči — in zato, meni Kreft, je zgolj razumevanje književnega besedila usmerjeno preozko in ne dojema prave vrednosti umetnine.

V nasprotju z razumevanjem pomeni *adekvatno razumevanje* tudi **uporabo** besedila za komunikacijo z »recipientovo naravo«. In v ta namen je treba kot izhodišče za razumevanje vendarle uporabiti sprejemnikovo subjektivnost.

Kako od takšne spontane subjektivnosti do praktične aplikacije novega (samo)spoznanja, ponazarja Kreft v svoji štirifazni shemi za delo s književnim besedilom.

V prvi fazi (fazi spontane subjektivnosti) prihaja do bralčevega individualnega, subjektivnega stika z besedilom, pri čemer Kreft opozarja, da se to lahko zgodi na dva skrajno različna načina. Pri prvi možnosti kaže subjektivno močno nagnenje k prekrivanju književnega besedila s svojim lastnim (sekundarnim) besedilom — to se zgodi takrat, ko se sprejemniku zdi, da mu je književno besedilo tako blizu, kot bi upovedovalo »njegovo zgodbo«. V drugem primeru pa se zdi učencu besedilo tako tuje, da se mu ne zdi smiselno nikakršno odpiranje lastne subjektivnosti. Obe skrajni srečanja s književnostjo sta potrebni učiteljeve korekcije, pri tem pa je v drugem primeru že dovolj, če učenec upovedi svojo neprizadetost, občutek izoliranosti in nemoči, kajti — pravi Kreft — tudi artikulacija take izkušnje (»Ne razumem!«) je že oblika odzivanja na besedilo in prvi korak h komunikaciji.

Faza prvotne estetske komunikacije z besedilom je, če jo vrednotimo iz zornega kota psihologije ustvarjalnosti, faza inkubacije. To je trenutek, ko se morajo kresati asociacije. Literarno delo in bralec se združita. Če v tej fazi ne pride do vrste asociacijskih nizov in globoke čustvene prizadetosti, bodo vse naslednje faze obsojene na prazen učiteljev monolog o književnem besedilu.

Faze inkubacije, trenutkov, ko se bralec »izgublja v besedilu« in ko v njem »najde košček sebe«, zatorej nikakor ne kaže izpuščati. Iz nje bodo namreč izviral prvi učenčevi odzivi na besedilo — vprašanja, ki jih nihče ne more postaviti namesto njega, najmanj pa učitelj. Pogost očitek učiteljev, da otroci po srečanju s književnostjo literarnoestetskega doživetja ne znajo artikulirati, niso nikakršen razlog, da bi se književni pouk preoblikoval v *znanost o književnosti*. Poleg tega se je treba zavediti, meni Kreft, da za molk učencev najpogosteje niso krive le razmere zunaj šole in npr. represivna družinska socializacija, veliko bolj je treba iskati krivdo prav pri književnem pouku, kjer učitelji z nekakšnimi neoavtoritarnimi metodičnimi prijemi, ki težijo k scientistično literarnoteoretičnim, besedilnolingvističnim oz. družbenokritičnim ciljem, že v kali zadušijo vsakršno sporazumevanje o učenčevih »nepopolnih«, »neznanstvenih«, »pomankljivih« prvotnih literarnoestetskih doživetjih. Učenčev molk je torej posledica pomanjkljive učiteljeve komunikacijske občutljivosti.

V drugi fazi Kreftovega modela (fazi objektivizacije) je treba izhajati iz vprašanj in spodbud, ki so jih učenci oblikovali ob koncu prve faze — ta bodo namreč še najboljša motivacija za natančnejše in k popravkom prve (subjektivne) interpretacije usmerjeno delo s književnim besedilom. Iz množice predlogov kaže izluščiti »vodilna vprašanja«, ki nato odločijo, kako bo sestavljeno nadaljnje delo z besedilom — pri tem je skupna tendenca izbranih »vodilnih« (ključnih) vprašanj, da se učenci vrnejo k recepciji — in tako ob vnovičnem branju (sami) popravijo prvo (subjektivno) interpretacijo. Pri tem je pomembno, da druge faze dela z besedilom nikakor ne smemo razumeti kot izključno iskanje strukturnih prvin besedila (interpretatio est adequatio ad structuram texti). Pozornost naj bo zdaj usmerjena predvsem k »intendirani resničnosti« (Kreft, 1977a: 382), torej k (etičnemu, družbenemu) problemu, kakor se kaže v besedilu, in k interpretaciji le-tega glede na zunajbesedilno resničnost. Pri tem seveda ne gre za resničnost v pomenu konstativnih govornih dejanj, ampak za resničnost, dostopno z učenčevim obzorjem. Interpretacija besedila se mora torej v drugi fazi nanašati na učenčevo realno izkušnjo (conditio humana).

Tretja faza Kreftovega modela je usmerjena k privajanju. Učenec/recipient se od besedila vrne k samemu sebi in s samorefleksijo ugotavlja, kateri so tisti impulzi iz besedila, ki so ga najmočneje prizadeli, kaj se je po srečanju z besedilom v njem premaknilo, skratka, otroci razmišljajo o sledih, ki jih je v njih (v njihovem moralnem razvoju) pustilo srečanje s književnostjo. Prehod od

razmišljanja o besedilu k razmišljanju o sebi ob besedilu naj bi v idealnem primeru vodil k novim spoznanjem, k novim stališčem, k novemu načinu zaznavanja in vrednotenja — in predvsem k novi samointerpretaciji. Vsega tega seveda tudi pri književnem pouku ni mogoče doseči — in predvsem se v šoli uresničuje le del takšnega procesa. Eksistencialne in strukturne spremembe segajo načelno prek šolskega časa in prostora — to pa književnega pouka ne odvezuje dolžnosti, da k temu procesu prispeva tako impulze kot tudi pomoč.

Ena izmed možnosti književne didaktike v zvezi s tem je gotovo pisanje eseja o besedilu — oz. bolje rečeno: eseja ob besedilu. Pri tej obliki pisanja ne gre za interpretacijo samega besedila (kot npr. pri književnem eseju), ampak za bralčevo samointerpretacijo, za samorazumevanje sprememb, sledi, ki jih je v njem pustilo književno besedilo. Nov način razmišljanja, nov pogled na probleme se v procesu nastajanja eseja o književnem besedilu preseli v zavestno sfero recipientove osebnosti — in postane na ta način viden in prepoznaven.

Z ustvarjalnim postopkom bralčeve produkcije prehaja Kreftov model v četrto fazo. Pravzaprav je pisanje lahko že tudi njen del — v primeru, če se ukvarjanje s sonetom prevesi v poskus pisanja soneta, če ukvarjanje z novelo končamo npr. s predelavo v radijsko igro, če pripovedko oz. ključni konflikt, ki ga upoveduje, spremenimo v igro vlog, če se interpretacija drame razvije v gledališko predstavo.

Toda k četrti fazi spadajo tudi zunajbesedilne informacije, ki omogočajo razumevanje iz zornega kota družbeno-zgodovinske določenosti nastanka književnega dela in besedila/informacije, ki osvetljujejo recepcijo književnega besedila v času nastanka in v njeni zgodovinski spremenljivosti.

Na tej točki se literarnodidaktična sekvenca povezuje s poprejšnim književnim poukom in s tematiko prihodnjih ur, ko se bodo učenci spet ukvarjali z branjem književnosti.

Kreftov štirifazni model literarnodidaktične sekvence pri pouku književnosti, njegova natančna dodelanost in predvsem njegovo razmišljanje o mestu estetskega pri šolski recepciji literature se zdi v kontekstu njegovega nastanka nesporen napredek. Vendar nas mora natančen razmislek le pripeljati do vsaj treh kritičnih opazk:

- najprej se seveda postavlja vprašanje, ali realne življenjske interakcije moralnega razvoja otrok in mladostnikov vendarle ne oblikujejo do take mere, da je vpliv nanje tudi s skrbno izbranimi (estetskimi) besedili bolj ali manj obroben — in zato zanemarljiv;
- potem se postavlja vprašanje, ali je usmerjanje učiteljeve in učenčeve pozornosti na estetsko plat književnega besedila mogoče tolerirati le v primeru, če so avtorji modela, ki ga učitelj za pouk uporablja, tako »potrato časa« funkcionalno upravičili — oz. drugače rečeno: ali je estetsko pri pouku, ki ne opravlja funkcije korekture tistega dela učenčeve osebnosti, ki ga razumemo pod oznako moralni/etični razvoj, torej odveč. Kreftovo razmišljanje kaže namreč prav v to smer;
- in tretje: tudi Kreftovo ukvarjanje s književnim besedilom ni usmerjeno k literarnoestetskemu doživetju. To samo po sebi zanj ni vrednota, saj je »zazibati se v literaturo« in »stopiti se z besedilom« zanj le korak k realizaciji zunajliterarnega didaktičnega cilja.

Toda kljub vsem pomislekom ostaja nesporno prav Kreftova zasluga, da vstopa v književno didaktiko teorija o pristni komunikaciji s književnim besedilom, ki nujno pelje do individualnega pomena — ki ga v skladu s svojim imanentnim obzorjem pričakovanj (lastne biografije, kot to imenuje Kref) sestavi vsak učenec sam. Priznavanje individualnega pomena pomeni za književni pouk nesporen napredek, vrednoto, na kateri stoji in pada sodoben pouk književnosti, usmerjen v književnoestetsko doživetje.

»Književni pouk mora končno opustiti zastareli pozitivistični ideal o 'edini pravi' interpretaciji, h kateri učitelj (ki jo seveda že pozna, ker se je je naučil iz kakšne znanstvene knjige) vestno usmerja vso didaktično komunikacijo.« (Kref, 1977b: 102.)

Še korak dlje od Krefta je v smeri iskanja in vloge estetskega pri književnem pouku šel Norbert Hopster.

1.5.2 Model (literarno)estetske kreativnosti. Osnovni Hopsterjevi izhodišči sta ugotovitvi,

- da književnost gotovo še ni izrabila »estetske uporabne vrednosti« (kot so trdili politično usmerjeni književni didaktiki in jo tako ožigosali z oznako »dokument svojega časa«);
- da od takšnih ali drugačnih poskusov »prefunkcioniranja« književnega pouka ni mogoče pričakovati nikakršnega napredka.

In ker literarnodidaktične šole zadnja desetletja niso počele ničesar drugega, se je zdelo Hopsterju smiselno iskati izhod iz problemskega stanja, v kakršno je zašel književni pouk v sedemdesetih letih, popolnoma drugače. Možnost rešitve je videl v obči šolski paradigmi, kjer naj bi se otroci v *insceniranih družbenih položajih pri pouku usposabljali za socializacijo v drugačnih družbenih položajih*. Podoben model bi po Hopsterju kazalo uporabiti tudi pri književnem pouku.

Šolsko ukvarjanje s književnostjo bi bilo treba nadomestiti s »priložnostjo za estetsko ravnanje«, ki bi se aktualiziralo kot ustvarjalna estetska moč. Tako bi književni pouk prenehal biti *pouk* v klasičnem pomenu besede (ki je pravzaprav sinonim za predvsem spoznavno usmerjen proces, kjer se *poučuje* in *uči*) in bi se spremenil v *položaj*, v katerem bi si otroci lahko nabirali estetske izkušnje. Najprimernejša metoda za pridobivanje estetskih izkušenj je po Hopsterjevem mnenju otrokovo lastno (literarno)estetsko ravnanje (orig. ästhetisches Handeln), ker ga pripravlja, da senzibilizira in odprti tudi za estetske impulze vstopa v dialog s književnim besedilom.

Na tem mestu Hopster postavlja celovite cilje pouka književnosti:

»Pouk (...) (književnosti) daje učencem priložnost, da se s pomočjo različnih, posebno estetskih oblik ustvarjalnosti izklopijo, umaknejo iz v glavnem proizvodno-porabniško sestavljene družbe. Ob estetskih dejavnostih sicer ni mogoče popolnoma izključiti represivno-kompenzacijskega zadovoljevanja estetskih potreb, kot jih degradirane v »tržni produkt« ponuja sodobna družba, toda v njih je mogoče spremeniti predispozicije spoznavanja in doživljanja — ki so temelj estetskih potreb« (Hopster, 1980: 121-122), kar je mogoče doseči s takšnimi karakteristikami književnodidaktične situacije, kot so npr. igra, spontanost, utopija.

Sodobna družba daje komaj kakšno drugo možnost za generiranje humanizacije, kot je organizacija pozitivnih ustvarjalnih izkušenj, ki dosegajo dovolj močno doživljajskost, s tem pa tako stopnjo spoznavnih interesov, ki bi lahko konkurirala izdelkom kulturne industrije in njeni porabni »kvaliteti«. Zato je pomembno, da pouk književnosti ohrani estetske izkušnje in takšne produktivne razsežnosti, ki v naši »racionalni« družbi na prvi pogled nimajo nobene »funkcije« in ne peljejo k nikakršnemu pragmatičnemu cilju.

S tega vidika se kaže neizogibno opuščanje političnokonformnega racionalizma, kot je značilen za tradicionalni pouk književnosti. Pri tem je treba tudi vedeti, da preseganje meščanske književne didaktike ni mogoče zgolj s tem, da racionalizem ene vrste zamenjamo s kakšnim boljšim — politično naprednejšim. In predvsem: samo pouk — in komaj katera druga institucija — lahko daje mladini priložnost za »estetsko ravnanje«, za pozitivno doživetje estetskega. In samo pri pouku književnosti je mogoče prelomiti z družbeno utečenim stereotipom otroka in otroštva. Hopster meni, da nam prav jasno ločevanje otroške sfere življenja, mišljenja in ravnanja ter sfere odraslih, ločevanje, ki se kaže s konstrukcijo »navideznega sveta otrok in za otroke«, daje možnost, da spodkopljemo temelje družbe, v kateri je vse življenje in ravnanje usmerjeno k racionalnim ciljem in kjer vladajo zakoni treznega premisleka, pameti in modrosti — družbi, kjer ni prostora za nefunkcionalnost, neprofitnost in neracionalnost estetskega.

»Prav zato, ker je vedenje odraslih v naši kulturi rezultat represije, in zato, ker delovne razmere zatirajo vsakršno možnost človeškega razvoja /.../, izgubijo otroške in mladostne lastnosti, kot so spontanost, radovednost, inovativnost, vse tisto, kar nakazujejo: lastnosti, s katerimi se človek konstituira kot humano bitje.« (Brückner, 1972: 44.)

In tako je, zagotavlja Hopster, »odkritje otroka v začetku nove dobe (povezano s spoznanjem, kako potrebni sta izobrazba in šola) prineslo otroku tudi getoizacijo. Posledice je mogoče opaziti ne le v razmerju do otrok in otroštva, temveč tudi v svetu odraslih. Otroke so ločili od družbene proizvodnje. Res je, da so si odrasli izmislili v njihovo dobro »lepi, svetli svet pod velikim steklenim zvonom za sir«, toda hkrati njihove igrive kreativnosti, spontanosti nihče več ni jemal zares. Otroške domišljajske dejavnosti so v primerjavi z resnim delom odraslih obveljale za nesmiselne (analogno je potekalo razmerje do umetniške produkcije — razen če je drugače odločil trg).

Ločevanje območja odraslih (poklic, resnost življenja) in otroškega območja (igra, prosti čas, priprava na kasnejše »resno« življenje = šola), pa tudi ločevanje dela in prostega časa v svetu odraslih, pelje k posebnemu razvoju značaja in silnice tega razvoja je mogoče opaziti tudi pri otrocih. Hopster meni, da lahko ravno proti taki razvojni smeri uspešno uporabimo »estetsko produktivno« naravnani pouk književnosti. Prepričan je, da se bodo s spodbujanjem k estetski ustvarjalnosti pomembno spremenila prav merila, po katerih si otrok oblikuje podobo o samem sebi, omajala se bo družbena sestava delitve na neresno (= otroško) in resno (= odraslo) obdobje življenja in vera v »naravno zakonitost«, po kateri vstop v drugo nujno pomeni preseganje in s tem opustitev vseh »kvalitet« in svoboščin, do kakršnih ima (majhen) človek pravico v prvem izmed njiju.

Vir ustvarjalne energije za k estetski dejavnosti naravnani književni pouk je seveda treba iskati v domišljiji. Hopster jo definira kot obliko zavesti, usmerjene k posredovanju med človekovimi nagoni (razpetimi med občutek ugodja in neugodja), okoljem (situacijsko pogojenimi občutki, domisljicami) in njegovo zavestjo (spomini, izkušnje).

Domišljajska predstava je torej po posebnih zakonitostih nastala oblika zavesti, za katero sta značilna tudi kritično in inovatorsko-utopično načelo — energiji, usmerjeni proti naivni identifikaciji z resničnostjo.

K samoohranitvi usmerjena družba seveda ne more biti zainteresirana za take oblike človekove domišljije — vendar bi bilo napak trditi, da zahodna civilizacija domišljijo zatira. Veliko bolj prav je, če rečemo, da jo preprosto absorbira, tako da jo spreminja v tržno blago. Tako se človekovo nagnjenje k ustvarjanju domišljajskih svetov zaduši v poplavi gotovih, v vsakem kiosku (in na več TV-kanalih hkrati) dostopnih klišejskih domišljajskih struktur, produciranih po nekakšnih standardih — ki naj bi veljali za tešitev tovrstnih potreb povprečnega porabnika. Domišljija, ki po svoji bistveni naravnosti sili k preseganju realnega in k preureditvi sveta v skladu z lastnimi željami in potrebami, tako seveda izgubi svoj »revolucionarni« potencial. Namesto sanj o lepši (humanejši) prihodnosti postane eno izmed najmočnejših sredstev za utrjevanje obstoječega.

Estetska ustvarjalnost pri pouku književnosti je seveda usmerjena prav k oživljanju avtentične domišljije in h krepitvi njenih prvotnih vlog (da s pomočjo spontane igre ter drznih utopičnih kreacij zmeraj znova rešuje osebkove probleme, ki nastajajo v zvezi z introjekcijo norme). Pogoj za aktualizacijo estetske ustvarjalnosti v njeni prvotni vlogi in za materializacijo *domišljije* v *estetsko domišljijo* pa terja še mobilizacijo energije, ki jo je po Hopsterjevem mnenju mogoče črpati iz estetske potrebe. Na teh potrebah temelji po Hopsterjevem mnenju k estetski ustvarjalnosti usmerjen pouk. Kako ga izpeljati, je seveda problem, ki se ga je zavedal tudi njegov avtor, ko je v svojem spisu nakazal nujnost oblikovanja metodike estetske ustvarjalnosti (na didaktiki estetske vzgoje zasnovanega metodičnega modela). Za obdobje, ko problem še ni rešen, pa je učiteljem predlagal začasno rešitev, vzorec »estetsko ustvarjalnih aktivnosti«, izpeljanih iz spoznanj o vrsti strukturiranosti človekove estetske potrebe.

Kljub začasnosti svojega predloga je Hopster menil, da se njegovemu modelu ne bo mogla izogniti niti klasična književna didaktika pri organizaciji šolskega »branja« književnosti, »dela z besedilom«, »analize besedila« oz. kakor koli drugače imenuje srečevanje otrok s književnimi deli. Prepričan je namreč, da ima njegov model v primerjavi z veljavnimi literarnodidaktičnimi šolami nesporno prednost — je edini, ki se mu v okviru pouka posreči iztrgati represivno racionalni naravnosti, ki je pouku sicer imanentna — in ker se receptivne oblike estetskega ravnanja — literarnoeestetskega doživetja z represivno racionalnimi metodami ne da doseči, torej edino ustrezen.

Ob tem Hopster izzivalno pripominja, da besedila, ki nastajajo pri pouku, usmerjenem k estetski ustvarjalnosti, seveda ne služijo ničemur — in trdi, da je to ena izmed odlik njegovega modela, saj se tudi ob spoznanju o nefunkcionalnosti domišljajske slike otroci oddaljujejo od tržno-produktivno-pragmatične družbene sestave, kjer mora vsaka stvar imeti svojo ceno in nekoga, ki je pripravljen zanjo plačati. Spoznanje, da obstajajo tudi vrednote zunaj tega sestava, pa po drugi strani pelje tudi k preseganju funkcionalnega načela pri vrednotenju »velike« književnosti — drži, do katere se ni bila zmožna dokopati niti ena izmed petih omenjenih književnodidaktičnih šol.

2. In čemu vse to?

Tu se je treba seveda vprašati, čemu je bila namenjena tako natančna razčlemba razvoja (nemške) literarnodidaktične misli, in upravičiti bralčevo potrpežljivost ob branju tega spisa. Razlogi so vsaj trije.

1. Zelo verjetno je, da se nam je s tem razjasnil položaj v slovenskem književnodidaktičnem prostoru, in sicer

- iz katere šolske resničnosti izhaja,
- kakšne so sedanje silnice, ki jih je v njej mogoče zaznati.

2. Videli smo, h kateremu tehtanju se utegne usmeriti glede na izluščene zakonitosti razvojne dinamike razmišljanja o mestu in vlogi književnosti v sodobni civilizaciji — in torej tudi v okviru pouka.

3. V paleti utemeljitev, ki so jih zagovorniki posameznih šol uporabljali za dokazovanje edine zveličavnosti svoje zasnove ter za zavračanje poprejšnjih modelov, je mogoče najti potrebno skepso do te ali one tendence (ki se utegne kot vseobsegajoče in edino pravilno spoznanje razglasiti na slovenskem pedagoškem nebu). Pričujoča študija nam daje orodje, s katerim se je mogoče upreti ekskluzivizmu ene same ideje, in možnost, da za (slovensko) književnost v slovenski šoli, torej za slovenske učence, poiščemo tiste cilje ukvarjanja s književnostjo, ki bodo izhajali prav iz bistva književnega dela — torej iz književne stvaritve kot celote — in ki se ne bodo izgubljali v ekskluzivizmu katere izmed njegovih strukturnih sestavin, če ne zaradi česa drugega, že zato, ker je mogoče iz takega parcialnega vidika izpeljane smotre bistveno bolje in hitreje dosežati na vrsto drugih načinov in z vrsto uspešnejših »pripomočkov«, predvsem pa zato, ker takšno enostransko »izčrpavanje« književnosti sam predmet opazovanja — torej književno delo — izničuje, odpravlja.

Poznavanje ciljne usmeritve različnih, v povsem nasprotni smeri naravnanih književnodidaktičnih šol, nam daje tudi možnost, da primerjamo vloge, ki jih zaseda v njihovih zasnovah učenec/potencialni sprejemalec književnega dela. Različnost teh položajev nam daje možnost, da jih ob kritičnem primerjanju ovrednotimo in se na podlagi tako pridobljenega spoznanja odločimo za takšno pozicijo otroka v didaktični komunikaciji ob razumevanju književnega dela, ki bo zagotavljala, da stik z književnost ne bo dajal le možnosti za primarno literarnoestetsko doživetje, ampak tudi priložnost poglobljene, intenzivirane ustvarjalne komunikacije z besedilom. To pa je mogoče doseči le, če pri postavljanju ciljev izhajamo iz stopnje otrokovega bralnega razvoja na posamezni stopnji šolanja. Le v tem primeru je namreč mogoče formulirati funkcionalne cilje književnega pouka tako, da bodo ti recepcijsko zmožnost sicer presegali, a le za toliko, da jo bo lahko otrok ob strokovnem vodenju in s pomočjo ustreznega (k večanju recepcijske zmožnosti usmerjenega) književnodidaktičnega modela še dosegel.

Literatura

- Apel, H. J. (1991). Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1959-1991). München.
- Baier, L. (1983). Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd.2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Behr, K. (1972). Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen des Faches Deutsch in der Schule und Hochschule. Weinheim.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.) (1983). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Brückner, P. (1972). Zur Soziologie des Kapitalismus. Sozialpsychologie der antiautoritären Bewegung. Frankfurt.
- Dahrendorf, M. (1970). Voraussetzungen und Umriss einer gegenwärtsbezogenen literarischen Erziehung. V: Baumgärtner A.C., M. Dahrendorf (ur.). Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum Literarischen Unterricht. Braunschweig.
- Fingerhut, K. (1974). Affirmative und kritische Lehrsysteme. Frankfurt a. M.
- Gibas, H. (1983). Massenkommunikation und Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Grosman, M. (1989). Bralec in književnost. Ljubljana.
- Heydorn, H. J. (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt.
- Hopster, N. (1980). Deutschunterricht als ästhetische Erziehung? Zur Frage der Möglichkeit einer unterrichtstheoretischen Begründung für den »Umgang mit Texten«. V: P. Stein (ur.). Wieviel Literatur brauchen Schüler? Stuttgart, str. 114-128.
- Kordigel, M. (1994). Ideologija v mladinski književnosti. Otroci in knjiga. Maribor, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelj. Ljubljana.
- Kos, J. (1983). Očrt literarne teorije. Ljubljana.
- Krakar-Vogel, B. (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana.
- Kreft, J. (1977a). Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.
- Kreft, J. (1977b). Natur — Gesellschaft — Aesthetik. Zur Funktion der Literatur für Heranwachsende. V: Baumgärtner, A. C., M. Dahrendorf (ur.). Zurück zum Literaturunterricht? Literarische Kontroversen. Braunschweig, str. 89-102.
- Kreft, J. (1977c). Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.). Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun, str. 173-184.
- Kreft, J. (1978). Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. V: Westemanns Pädagogische Beiträge 30, str 498-502.
- Kreft, J. (1980). Entwicklung der Literaturdidaktik im Rahmen der Deutschdidaktik. V: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Max Planck — Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht. Reinbeck 1980, str. 549-587.
- Krüger, H. (1971). Literatur und Kommunikation. Stuttgart.
- Mattenklott, G. Sherpe, R. Klaus (ur.) (1973). Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert. Ansätze materialistischer Literaturwissenschaft. Kronberg.
- Schweneke, O. (ur.) (1972). Aesthetische Erziehung und Kommunikation. Frankfurt.
- Stein, P. (ur.) (1980). Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts. Stuttgart.

Metka Kordigel

UDK 372.882

SUMMARY

ON SOME (ALREADY TESTED) LITERARY DIDACTIC CONCEPTS OR WHAT WE CAN LEARN FROM FOREIGN EXPERIENCE IN TEACHING LITERATURE

Analysis of the place and role of the teaching of literature in some European educational systems reveals that from a previous relatively central position the teaching of literature has been increasingly pushed into the periphery of new curricular designs. Reasons for this development are discussed, followed by a detailed scrutiny of five systems of literary didactics that have been used in Germany since World War II. The analysis of their advantages and drawbacks could help Slovene curriculum designers in the current revision of the position of the Slovene language and literature in our

schools and in redefining the aims and structure of the curriculum. The could help them to avoid the extremes in which West-European school systems have got trapped and to find the right balance of (literary-)educational and literary-theoretical objectives that will introduce students to the possibilities of creative communication with literary works of art as a source of aesthetic pleasure. In the 21st century, the century of unlimited (media) possibilities for filling in leisure time, this may remain the only motivation for reading literature.