

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

Pedagoška fakulteta v Mariboru

Komunikacijski model književne vzgoje – poskus strukturiranosti recepcijske sposobnosti

Komunikacijski model književne vzgoje je literarnodidaktični model, ki zadnje čase vse bolj trka na vrata predmetne stopnje osnovne šole in srednjih šol vseh vrst in usmeritev. Na razredni stopnji si je namreč (po nekaj začetne sumničavosti, češ: saj gre za samo igrakcanje, ob katerem otroci ničesar ne pridobijo in se predvsem ničesar ne naučijo) že utrdil svoj sloves, saj se je pokazalo, da učenci, ki so jih literarno vzgajali po njegovem konceptu, na predmetno stopnjo ne prihajajo z nič manj t. i. literarnega znanja, pač pa s precej bolj razvitimi literarnimi interesi.

Positivne izkušnje na razredni stopnji in primerjalne študije aktualnih literarnodidaktičnih konceptov za pouk književnosti v šolskih sistemih, ki temeljijo na podobnem kulturnem izročilu, kot je slovensko, so bile odločilne, da so sestavjalci kurikula za devetletno osnovno šolo zasnovali literarno vzgojo prav na komunikacijskem modelu književne vzgoje — in to v vseh treh triletjih.

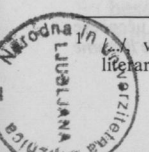
Povejmo zatorej kaj več o tem komunikacijskem modelu literarne vzgoje!

Komunikacijski model literarne vzgoje je zasnovan na treh vedah, ki vsaka zase proučujejo prvine komunikacijske situacije, ko se v razredu srečujeta bralec in literarno delo ter učitelj kot organizator, menedžer učne situacije.¹ Védenje o učencu in njegovi recepcijski sposobnosti črpa komunikacijski model v vedi o mladem bralcu, védenje o literarnem delu v literarni teoriji in literarni zgodovini ter védenje o tem, kaj se zgodi, ko se bralec in leposlovno besedilo srečata, v estetiki recepcije. Prav dognanja slednje narekujejo nekatere didaktične rešitve, ki presegajo okvir klasičnih modelov poučevanja literature.

Temeljno sporočilo estetike recepcije namreč pravi, da ne obstaja nič takega, kar bi lahko poimenovali »pravi pomen literarnega dela«, nič takega, kar naj bi avtor kot dragoceno vrednoto skrnil med besede svoje literarne stvaritve in kar naj bi nato bralci ob recepciji našli — ali zgrešili. Estetika recepcije (in H. R. Jauss kot njen utemeljitelj) zagotavlja, da nastaja pomen literarnega besedila ob vsakokratnem branju znova kot produkt vzajemnega *delovanja* besedila in bralčeve *recepcije* le-tega. To pa pomeni, da pomen literarnega besedila ni konstanta in da ga je mogoče dojemati le kot dinamično strukturo v zgodovinski spremenljivosti njegovih konkretizacij.

Ta tako imenovana »konkretizacija« je recepcijska situacija, katere bistvo je pravzaprav dialog med nekim sedanjim in nekim minulim subjektom, dialog, v katerem minuli subjekt (avtor) lahko sedanjemu (torej bralcu) nekaj pove tako, kot bi bilo to rečeno prav njemu. Sedanji subjekt izve

¹ v kateri naj bo srečanje med besedilom in recipientom kar najuspešnejše in usmerjeno v prvi vrsti k literarnoestetskemu doživetju in šele nato k izbranemu — izbranim etapnim ciljem didaktične komunikacije.



odgovor, impliciran v minulem odgovoru, in ga prepozna kot odgovor na *svoje*, danes aktualno *vprašanje*.

Dialog z literarnim besedilom in konstituiranje pomena literarnega besedila je istočasno receptivno in aktivno dejanje. Le bralec lahko namreč *stori* (ali ne stori), *da mu literarno delo spre govori*, kar pomeni, da lahko potencialni pomen literarnega dela konkretizira v svoj pomen samo tako, da v referenčni okvir književnih podatkov za recepcijo vnaša svoje predrazumevanje sveta in življenja. To predrazumevanje pa obsega *njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu vidnemu polju interesov, želja, potreb in izkušenj, skratka, njegovemu horizontu pričakovanja*. Bralec lahko torej razume literarno delo samo do tiste točke, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oz. podatke za recepcijo, ki jih posreduje leposlovno besedilo.

Zadnja poved bi nas utegnila zapeljati k napačnemu sklepanju, češ da je mogoče vprašanje uspešnega pouka literature rešiti s storilnostno naravnanim prizadevanjem k temu, da učencem »pokažemo« čim več po mnenju literarne kritike za pomen bistvenih besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo v prepričanju, da se bodo potem kar se da približali prav temu uveljavljenemu, etabliranemu pomenu.² Vendar se tak račun ne izide, saj prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanja s pomenskim poljem besedila ni nekakšen skok v daljino, pri katerem bi lahko merili, kdo prekrije s svojim horizontom pričakovanja večji kos pomenskega polja besedila, in bi bile dobljene vrednosti med seboj primerljive, saj bi enak kos prekritega besedila zagotavljal isti rezultat (= pomen). Bistvo sporočila estetike recepcije je namreč prav dejstvo, da se horizonti pričakovaj posameznih bralcev med seboj razlikujejo, da so si v neki starosti, v nekem socialnem okolju, v nekem zgodovinskem obdobju sicer podobni, a da se zaradi biografskih in osebnostnih vsebin med seboj zmeraj vsaj nekoliko razlikujejo. To pa pomeni, da različni bralci isto količino besedilnih signalov (recepcijskih podatkov) razumejo in vrednotijo (t. j. interpretirajo) na različne, čeprav zelo pogosto podobne načine.

Jauss opozarja, da se lahko bralčev horizont pričakovanja in pomensko polje besedila stapljata na dva načina:

- na **spontani** način, ko bralec uživa, ker so se izpolnila njegova pričakovanja in ker se je za trenutek rešil prisile in monotone vsakdanjosti, ko sprejema odprto možnost za identifikacijo in ko je eden bistvenih virov literarnoestetskega užitka potrditev njegovih izkušenj, in na
- **refleksivni** način, ko je srečanje z literarno umetnino povezano z distanciranim razmišljanjem, zaznavanjem čudovitega, z odkrivanjem pripovednega postopka, z miselno refleksijo o prebranem in ob prebranem ter z usvajanjem ali zavračanjem tradicije v okviru lastnega horizonta pričakovaj.

Jaussova trditev, da se lahko izvrši stapljanje horizonta pričakovanja in pomenskega polja besedila na dva načina, je seveda grobo poenostavljanje, saj *spontana* in *refleksivna* recepcija označujeta le dve skrajni možnosti konstituiranja pomena. A ne glede na grobo merilo, s katerim lahko razlikuje le dve stopnji recepcijske sposobnosti, njegova delitev dokazuje, da je mogoče **iste podatke za recepcijo**, iste besedilne signale **razumeti in vrednotiti na različne načine**. Poleg tega pa nakazuje tudi smer, v katero je treba zastaviti cilje literarne vzgoje v šoli: od sposobnosti sestavljanja spontanega pomena k sposobnosti sestavljanja refleksivnega pomena.

Na tem mestu se seveda zastavlja vprašanje, **kako** razviti sposobnost sestavljanja refleksivnega pomena, kako naravnati šolsko delo sploh in **h katerim delnim ciljem** usmeriti didaktično komunikacijo posameznih šolskih ur. In zdi se, da je prav slednje ključ do prave ali napačne rešitve problema.

² /.../, kar bi bila idealna rešitev za doseganje »objektivnosti pri preverjanju znanja«, ki je in ostaja ob vrednotenju učenčeve recepcije mnogo bolj problematično, kot če se učenci učijo in nato reproducirajo vedenje o literaturi, torej *znanje literarne zgodovine in literarne teorije*.

Učitelji so že zmeraj vedeli, kar je estetika recepcije artikulirala šele v zadnjem času, da namreč otroci nekatere reči razumejo drugače kot odrasli in da nekateri odrasli literaturo razumejo in doživljajo drugače (in globlje) kot drugi. In vedeli so tudi, da želijo pri pouku književnosti doseči, da bi čim več učencev razumelo in doživljalo literaturo čim globlje in čim intenzivneje. Toda s katerimi didaktičnimi koraki to doseči? Na neki točki (literarnodidaktičnega razvoja) se je zdela še najboljša rešitev permanentno soočanje učencev s tujimi — odraslimi (po Jaussovi terminologiji refleksivnimi) interpretacijami, zato

- da bi učenci videli nezadostnost svojih pomenov, in zato,
- ker so upali, da bodo nekoč sami intuitivno ugotovili, kako se sestavljajo refleksivni pomeni, in jih bodo nato (enkrat v nedefinirani prihodnosti) ob svojih srečanjih z besedili, ki jih bodo brali kot odrasli, tudi sestavljali.

Svoja prizadevanja so omenjene literarnodidaktične šole opirale še na hipotezo, da literarnega dela ni mogoče zares zrelo razumeti in vrednotiti, če bralec nima ustreznih količin literarnega znanja, če ne pozna zakonitosti, po katerih je literarno delo ustvarjeno, če ne pozna vsaj neke spodobne količine drugih literarnih del in tega, katerim slogovnim značilnostim se je (ali se ni) literatura podrejela skozi čas, zato so v veri, da so na najboljši poti k globokemu in intenzivnemu doživljanju literature, otroke vztrajno učile literarne teorije in literarne zgodovine — tako svetovne kot tudi nacionalne.

Na ta način je šolski literarni pouk vzgojil generacije izobražencev, ki so kasneje v življenju brali in cenili literaturo, vzgojil pa je tudi vrsto poražencev, ki so v času svojega šolanja izgubili upanje, da bi utegnili kdaj sami ob samostojnem branju v literarni stvaritvi videti vsaj del vsega tistega, o čemer jih je v šoli zmeraj znova prepričeval učitelj, da je mogoče (in treba!) tam najti. Vsi ti poraženci kot odrasli ljudje asociirajo v zvezi z literaturo le neprijetna doživetja in se ji v velikem loku izogibajo — svoje potrebe po domišljjskih svetovih pa zadovoljujejo preko drugih (v zadnjem času vse češče elektronskih) medijev.

In razlog?

Soočanje učencev z razvitimi odraslimi refleksivnimi pomeni je z vidika literarne vzgoje vprašljivo vsaj dvakrat.

- Nihče ne more razviti sposobnosti, če aktivnosti, za katero naj bi se usposobil, ne izvaja sam (ali bolj nazorno — s primerom M. Grosman: ne naučimo se voziti avta, tudi če opazujemo pri vožnji še tako dobrega voznika). Če učenec ob šolskih srečanjih z literaturo ne sestavlja besedilnih pomenov sam, potemtakem ni mogoče pričakovati, da bo pri tem početju vse boljši in vse bolj spreten.
- Če zmeraj znova postavljamo kot cilj didaktične komunikacije refleksivni pomen literarnega besedila — torej končni cilj literarnega pouka —, je to z vidika didaktike napaka, saj vemo, da so za otrokov napredek najbolj spodbudni tisti cilji, ki so korak ali dva pred njegovo aktualno stopnjo razvoja.

In na tej točki smo pri (za komunikacijski model literarne vzgoje ključnem) vprašanju: Kako je mogoče razdaljo med spontano in refleksivno recepcijo razdeliti na posamezne korake, na posamezne etapne cilje in kako je mogoče otroke od enega do drugega koraka, od ene do druge faze recepcijskega razvoja voditi tako, da se ne soočajo s porazom zmeraj vnovičnega spoznanja o nezadostnosti svojega besedilnega pomena, ampak tako, da bo vsako srečanje z literarnim besedilom

- na eni strani prijetno doživetje lastne uspešnosti,
- a da bo otrok kljub temu napredoval: da bo bral zmeraj bolje, da bo opazal zmeraj več besedilnih signalov oz. podatkov za recepcijo, da jih bo razumel in vrednotil, da bo torej literaturo doživljal vse globlje in da bo njegovo literarnoestetsko doživetje zmeraj intenzivnejše?

Če hočemo sistematično in uspešno razvijati otrokovo sposobnost ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom, se moramo najprej vprašati, ali je recepcijska sposobnost enovita sposobnost ali gre morda za sposobnost, ki je sestavljena iz delnih sposobnosti, ki bi jih bilo pri pouku mogoče — vsako posebej — sistematično razvijati?

Žal se po odgovor na zastavljeno vprašanje ni mogoče odpraviti k nobeni avtoriteti nobene izmed literarnih, pomožnih literarnih ali psiholoških ved, saj postaja proučevanje recepcijske sposobnosti (in razvoja recepcijske sposobnosti) aktualno šele v zadnjih desetletjih in zatorej še ni blizu »rešitvi problema svojega proučevanja«.

In kaj torej zdaj?

Ali naj literarna didaktika in učitelji književnosti čakamo na dokončne rezultate raziskav o strukturiranosti recepcijske sposobnosti?

In kaj naj v šoli počnemo dotlej?

In predvsem: KAKO naj to počnemo?

Komunikacijski model književne vzgoje rešuje omenjeni problem tako, da upošteva, kar o recepcijski sposobnosti in njeni sestavi že vemo, in da na podlagi tega oblikuje delne (etapne) funkcionalne in izobraževalne cilje literarne vzgoje v šoli.

Pri tem izhaja iz predpostavke, da recepcijska sposobnost ni monolitna, ampak je sestavljena iz vrste delnih sposobnosti (strukturnih prvin), ki jih je mogoče (in v šoli treba) sistematično in vsako posebej razvijati.

Poglejmo torej, katere strukturne prvine recepcijske sposobnosti razvija komunikacijski model književne vzgoje v kurikulumu za osnovno šolo. In oglejmo si, katere delne (etapne cilje) definira v okviru vsakega izmed njih.

1. V okviru prve strukturne prvine recepcijske sposobnosti gre prav gotovo za védenje o tem, da se v življenju srečujemo z dvema vrstama besedil, s pragmatičnimi in literarnimi. Razlikovanje med njima je pomembno zato, da za branje slednjih izberemo ustrezno bralno (recepcijsko) strategijo, katere bistvena lastnost je pripravljenost brati besedilo »za nazaj«. Pri učencih moramo sistematično razvijati pripravljenost vedno vnovičnega sestavljanja začasnih besedilnih pomenov in predvsem njihovo vztrajnost pri korigiranju le-teh, če se med branjem izkaže, da niso več v skladu s katerim izmed besedilnih signalov, ki jih je avtor v ta namen vgradil v besedilo kasneje. Učenec mora vedeti, da je mogoče končni (individualni) besedilni pomen leposlovnega besedila sestaviti šele, ko prebereš zadnjo poved.

Razvijanje vztrajnosti pri korekciji sprotnih individualnih literarnih pomenov je izredno pomembno, saj so bralci, ki te vztrajnosti nimajo, usposobljeni le za branje tistih literarnih vrst, pri katerih je dogajanje praviloma podrejeno njihovim pričakovanjem (kar na primer v otroški književnosti zagotavlja trdna, zmeraj enaka in zato predvidljiva pravljlična struktura), saj v primeru, ko je tok literarnih dogodkov z njimi v koliziji, recepcijo prekinajo in besedilo v celoti zavrnejo. Taki bralci lahko potem, ko prerastejo pravljice, berejo (če sploh berejo) le močno klišeizirana besedila odrasle književnosti, ta pa pripadajo večinoma trivialnemu žanru.

2. Naslednja prvina recepcijske sposobnosti, ki jo je zagotovo tudi treba razvijati, je bralčeva sposobnost iskanja in uvidevanja relevantnosti v literarnem delu upovedenega problema za njegovo lastno življenjsko situacijo, kar je mogoče doseči z modelom pouka, osredinjenim na učenca, in tako, da pred šolsko recepcijo skrbno popravimo horizonte pričakovanj vseh udeležencev literarnorecepcijske komunikacijske situacije, torej vseh učencev. Na ta način se lahko pri pouku izognemo občutku odtujenosti (nerelevantnosti in nezanimivosti), ki ga klasični pouk literature pogosto ustvarja v učencih. Literatura je namreč za večino bralcev zanimiva le, če uspejo najti v literarnih situacijah in literarnih problemih literarnih oseb kakšno referenčno točko z

vsebinami svojega horizonta pričakovanj. Ali, kot je rekel Jauss, do recepcije in konstitiranja besedilega pomena pride, ko (če) bralec (sedanji subjekt) prepozna odgovor, impliciran v nekem minulem odgovoru, in če ga spozna kot odgovor na svoje, danes aktualno vprašanje.

3. Zelo pomembna in za večino bralcev ključna prvina recepcijske sposobnosti je zatorej sposobnost identificiranja z eno izmed literarnih oseb, pri čemer se zdi vsaj na začetnih stopnjah razvoja nepogrešljiva učiteljeva pomoč pri iskanju »vrat za identifikacijo« (= tistega dela besedila, ki predstavlja pomensko polje enakosti ali podobnosti med eno izmed literarnih oseb, načinom njenega videnja literarnega sveta in čustvenega odzivanja nanj ter med bralcem in njegovim načinom gledanja in čustvenega/refleksivnega odzivanja na realno in domišljjsko stvarnost).

Sposobnost identificiranja z eno izmed literarnih oseb bralcu ni dana sama po sebi, ampak jo je treba razvijati.

V začetni fazi svojega recepcijskega namreč otroci razvoja namreč le tiste prvine v literarnih svetovih, ki jih prepoznajo kot zvesto zrcalno podobo svoje lastne realne izkušnje. Izbor zaznanih besedilnih signalov je v tem prvem obdobju skorajda izključno egocentričen. Šele nekoliko kasneje razvijejo sposobnost, da se zanimajo za koga/kaj drugega kot zase (in so na primer šele tedaj zreli za recepcijo pravljice, pri čemer jim mora ta praviloma ponujati identifikacijsko figuro, ki jim je evidentno podobna tako na zunaj (majhnost, šibkost), kot tudi v načinu (afektivno motiviranega, impulzivnega) odzivanja na svet).

Sposobnost identifikacije z literarno osebo pri književni vzgoji razvijamo postopoma:

- najprej uporabi bralec kot vrata za identifikacijo *enakost* med seboj in književno osebo na konkretni — zunanje razpoznavni in v konkretno nazorno sliko razviti ravni,
- kasneje se lahko identificira z osebo, ki mu je *podobna* vsaj po eni konkretni — zunanje razpoznavni in v *nazorno sliko razviti lastnosti*,
- še kasneje se je sposoben identificirati z osebo, s katero ga družijo *lastnosti, želje, problemi*, ki pa jih avtor literarnega besedila ne upoveduje tako, da bi jih razvijal v nazorno sliko in bi jih lahko bralec razbral iz zunanjega dogajanja, ampak mora za iskanje vrat za identifikacijo uporabiti *manj neposredne besedilne signale*.

Na teh prvih treh stopnjah je identifikacija s književno osebo pogoj za recepcijo literarnega besedila in za miselno in čustveno participacijo v literarnem dogajanju. Če postane ravnanje literarne osebe za bralca nesprejemljivo (v podobni situaciji *sam nikoli ne bi ravnal na tak način!*), bralec recepcijo prekine, češ da je »knjiga zanič«.

- Šele na naslednji stopnji (praviloma ne pred enajstim, dvanajstim letom) se je bralec sposoben kritično distancirati od za identifikacijo izbrane književne osebe, a vendarle nadaljevati z recepcijo literarnega besedila.
- Na najvišji stopnji sposobnosti za identifikacijo z literarno osebo je bralec sposoben metakognicije: razmišljanja in govorjenja o mehanizmu svoje identifikacije in o zunajliterarnih vzrokih za identifikacijo s književno osebo.

Pri sposobnosti identificiranja s književno osebo velja torej pravilo, da potrebuje mladi bralec za miselni in čustveni prestop v literarni svet vse manj široka 'vrata za identifikacijo', in da je šele po prestopu v formalnologično fazo osebnostnega razvoja sposoben zamenjati identifikacijo z refleksivno kritično participacijo.

4. Naslednja strukturna prvina recepcijske sposobnosti je bralčeva sposobnost (so)kreiranja domišljjskočutne (eidetske) predstave literarnega dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja. Pri tem je treba najprej razvijati **sámo domišljjsko sposobnost**, ki se v okolju, prepolnem bleščečih in preobloženih (tudi medijskih) slik in zvokov, ne razvija več spontano, kot se je razvijala nekoč. Nekoliko kasneje, to je v naslednji fazi literarnorecepcijskega

razvoja, pa je treba mlade bralce opozoriti na tiste besedilne signale, na tisti okvir, s katerim avtor omejuje bralčevo svobodo pri kreaciji domišljjskočutnih predstav. Sposobnost sokreiranja eidetskih predstav se torej razvija v smeri od **vnašanja** bralčevih **zunajbesedilnih slik** v literarno besedilo, k razviti sposobnosti **zapolnjenja praznih prostorov**, ki jih avtor ponuja bralcu, da vanje vgradi prvine svoje (realne in medbesedilne) izkušnje in tako ustvari **svoje** eidetske predstave avtorjevega (torej literarnega) dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja.

4.1 Književna oseba

4.1.1 Domišljjskočutna (eidetska) predstava književne osebe

Recepcijska sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe je na prvi (bolj ali manj egocentrični) stopnji omejena na projiciranje bralčeve podobe v literarno dogajanje. To stopnjo bo mogoče v prihodnosti, ko se bodo v osnovnošolsko izobraževanje vključevali leto dni manjši otroci kot doslej, najti še pri marsikatem učencu.

Na drugi stopnji (ki je zatorej definirana kot cilj prvega triletja) lahko mali bralec razvije sposobnost kreiranja eidetske predstave književne osebe tudi na podlagi avtorjevih besedilnih signalov in jih po potrebi dopolni z lastno domišljjsko kreativnostjo: s prvinami iz neposredne izkušnje in s prvinami s področja medbesedilnosti. Na tej stopnji otrok ocenjuje, da sta dobrota in lepota književne osebe neločljivo povezani. Zaznava le tiste lastnosti književnih oseb, ki so razvite v nazorno sliko. Pri vsaki književni osebi je sposoben zaznati le eno lastnost — in še to ob pomoči njenega protikarakterja. Značaj književne osebe je zanj v zgodbi določen za vselej (če bi književna oseba v besedilu npr. osebnostno dozorela, če bi se njen značaj v literarnem dogajanju spremenil, otrok tega praviloma ne bi opazil).

Na naslednji stopnji, praviloma ob koncu drugega triletja, naj bi učenci v okviru književne vzgoje dosegli stopnjo, ko bodo zaznavali in razumeli tudi tiste značaje književnih oseb, ki niso več popolnoma črni ali popolnoma beli. Književne osebe se jim bodo sicer še zdele pretežno dobre ali pretežno slabe (ambivalentnega karakterja še ne bodo zaznali), vendar bodo že lahko kazali razumevanje za spodrsiljaje literarnih oseb. Kršenja norme na tej stopnji otroci ne bodo več a priori ocenjevali kot znak slabega karakterja, ki mora biti kar se da kaznovan (kot se jim je to zdelo na prejšnji razvojni stopnji, ko je bila književna oseba praviloma strašno kaznovana, ker npr. ni ubogala kakšnega svarila, ukaza ali prepovedi ali zato, ker v nasprotju z veljavnimi normami, da je treba deliti, v ključnem trenutku npr. ni hotela odstopiti svoje malice).

Na operativni stopnji svojega osebnostnega razvoja bo otrok namreč že razumel, da bi utegnila imeti književna oseba za kršenje norme, ki jo je postavila avtoriteta, tehtne razloge — opravičilo. Tudi kazen, ki se zdi otroku v tem primeru ustrežna, je v sorazmerju s tem novim spoznanjem.

Ob koncu osnovne šole naj bi otrok dosegel tako stopnjo recepcijskega razvoja, da bi lahko ločil glavne in stranske književne osebe, da bi se bil sposoben življati v njihova čustva in razumeti njihove psihološke in etične lastnosti, polagoma z naraščanjem poznavanja zunajbesedilne stvarnosti in s širitvijo obsega zgodovinskega znanja in socialnih okolij v različnih zgodovinskih časih pa tudi socialne lastnosti.

4.1.2 Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti, ki ji je pri književni vzgoji zagotovo treba nameniti posebno pozornost, je *sposobnost privzemanja perspektive*. Pri tem je treba vedeti, da si v začetku mali bralec sploh ni sposoben predstavljati, da bi kdorkoli videl karkoli drugače kot on sam, skratka, ni sposoben privzemati tuje perspektive, tudi tiste literarnih oseb, s katerimi se srečuje v leposlovju, ne.

Prva stopnja v razvoju sposobnosti privzemanja perspektive je vezana na identifikacijsko figuro. Otrok namreč na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje že lahko privzame perspektivo identifikacijske figure in nato s tega zornega kota doživlja literarno dogajanje.

Na drugi stopnji, v obdobju konkretnih intelektualnih operacij je otrok sposoben (najprej ob pomoči odraslega, kasneje pa brez nje) zaznati, da imajo različne književne osebe tudi različne perspektive, da vsaka na svoj način gledajo na literarno dogajanje in v skladu s tem tudi čustvujejo in ravnajo.

Šele po prehodu v obdobje abstraktne inteligence je mladi bralec sposoben ugledati vzorec, ki nastane, ko kombinira perspektive književnih oseb, in uvideti njihovo sovisnost.

4.1.3 V okviru sposobnosti recepcije književne osebe je mogoče sistematično razvijati še sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja motivacije za ravnanje književnih oseb ali drugače rečeno: razumeti, *zakaj kdo kaj stori*.

Na začetni stopnji je tako sposoben otrok razumeti le motivacije za ravnanje tistih književnih oseb, ki ravnajo tako, ko bi v podobni situaciji ravnal sam. Zaznava torej le tiste motivacije, ki jih pozna iz svojega izkustvenega sveta.

Na naslednji stopnji je sposoben otrok najti razlago za ravnanje književnih oseb, četudi ta presega njegovo izkušnjo, a le v primeru, ko so vzroki za ravnanje razvidni iz konkretnih besedilnih podatkov. Če v besedilu ni podatkov, ki bi se navezovali na motivacijo za ravnanje književne osebe (če avtor njena ravnanja ne pojasnjuje neposredno), seže otrok na tej stopnji bralnega razvoja praviloma izven literarnega sveta in v mislih doda (predvidi) del zgodbe, ki jo je avtor (po njegovem globokem prepričanju) »pozabil«
napisati.

Ob koncu osnovnošolskega izobraževanja lahko dosežemo tako stopnjo sposobnosti za razumevanje in vrednotenje motivacije za ravnanje književnih oseb, da se je otrok sposoben osredotočiti tudi na namere, čustva in misli književnih oseb. Pri tem išče štirinajst/petnajstletnik zlasti psihološke verjetnostne motivacije. Z etičnimi stališči pogojene motivacije sooča z lastnimi etičnimi sodbami, pri čemer je zaznavanje etične motivacije in njeno vrednotenje odvisno od dosežene stopnje učenčevega moralnega razvoja.

4.2 Dogajalni prostor

Tako kot sposobnost recepcije književne osebe se tudi sposobnost oblikovanja eidetske predstave dogajalnega prostora oblikuje postopoma.

Na prvi stopnji otrok relativno skope besedilne signale, ki jih ponuja mladinska literatura za oblikovanje eidetske predstave dogajalnega prostora, dopolnjuje s prvinami iz spomina na svojo prvotno zunajbesedilno izkušnjo ter s podobami drugih umetnostnih del leposlovja, likovne izraznosti (predvsem ilustracij), filma in risanke.

Na drugi stopnji otrok pri eidetski predstavi dogajalnega prostora sicer že upošteva nekatere omejitve, ki izhajajo npr. iz geografskega, zgodovinskega in drugega znanja, vendar eidetsko predstavo dogajalnega prostora povečini ustvarja tako, da svojo domišljijo in svoje zunajbesedilne slike popravlja z avtorjevimi relevantnimi besedilnimi signali, kadar so ti v koliziji s prvotno domišljjskočutno predstavo.

Otrok lahko na tej stopnji sledi dogajanju v več dogajalnih prostorih hkrati — sposoben je obdržati v spominu eidetsko predstavo dogajalnega prostora, medtem ko teče literarno dogajanje v drugem dogajalnem prostoru, in si jo v nespremenjeni obliki priklicati v prvi plan zavesti, ko se literarno dogajanje spet preseli vanj.

Na tretji stopnji sooblikuje bralčevo eidetsko predstavo dogajalnega prostora tudi njegovo znanje iz zgodovine, zemljepisa, mitologije, istočasno pa otrok prepozna tudi relevantna jezikovna znamenja, zlasti časovno in socialno zvrstnost. Če ga učitelj nanjo opozori, lahko otrok opazi in razume tudi povezavo med književnim prostorom in literarnim dogajanjem oziroma med književnim prostorom in književno osebo.

4.3 Dogajalni čas

Podobno kot otrokovo spodsobnost za zaznavanje, razumevanje in vrednotenje književne osebe in dogajalnega prostora, je treba razvijati tudi njegovo sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja *dogajalnega časa*.

Z dogajalnim časom ima otrok relativno veliko težav, saj mu pomenita v začetku besedi *nekoč* in *danes* podobno kot *pravljичno* in *realno*. Premik po časovni osi na tej stopnji razvoja sposobnosti razlikovanja med enovitostjo domišljjskega in realnega sveta in sposobnostjo razlikovanja med njima omogoča, da je *tam nekoč* zlitost dveh svetov še možna. Šele ko otrok to fazo preseže, je sposoben dojeti, da literarna besedila govorijo o dveh *nekoč*: *nekoč v davnih časih*, o fantastičnem *nekoč*, in o *nekoč, v starih časih*, o realnem zgodovinskem *nekoč*, ko se je dogajanje podrejalo realistični (in ne fantastični) miselni shemi. Že na tej prvi stopnji pa je otrok sposoben dogajalni čas prepoznavati iz posrednih besedilnih signalov (npr. »peljali so se s kočijo = stari časi; stalo je dva goldinarja = stari časi; stanovali so v stolpnici = danes).

Splōh pa je na tej začetni stopnji recepcijskega razvoja otrok sposoben slediti le kronološkemu toku dogodkov in mu moramo sposobnost razumevanja npr. retrospektivne ali pramenaste zgradbe literarnega dogajanja šele počasi in sistematično razviti.

Na drugi stopnji lahko otrok zaradi vedno večje obveščenosti o zunajbesedilni stvarnosti oblikuje ustreznejše predstave literarnega dogajalnega prostora. Začenja razumevati, da realistični *nekoč* ni zmeraj enak in da so se »stari časi« spreminjali. Da so npr. stari časi, v katerih so živeli vitezi, in so stari časi, v katerih so živeli ljudje v jamah, in so stari časi, ko je bila npr. tudi pri nas vojna. Slike različnih zgodovinskih časov še niso preveč korektne in so le delno v skladu z zgodovinskimi dejstvi, saj izvirajo otrokove informacije o tem, kako je bilo npr. za časa kralja Arthurja in kako v starem Rimu, manj iz sistematično pridobljenega zgodovinskega znanja in bolj iz naključno zbranih informacij s televizije, filma ali ilustracij, slik v poljudnoznanstvenih in literarnih delih, ki jih je bral.

Na tej stopnji mladi bralec ne zaznava več le kronološkega nizanja dogodkov. Sposoben je zaznati prepletanje dogajalnih časov v pripovedi, pri čemer se najprej razvije sposobnost zaznavanja in razumevanja retrospektivnega toka dogodkov.

Na tretji stopnji razvije otrok sposobnost oblikovanja (z zgodovinskega zornega kota) korektnih eidetskih predstav književnih oseb, dogajalnega prostora in literarnega dogajanja, če je to postavljeno v realna zgodovinska obdobja. Istočasno pa si je sposoben zamišljati tudi dogajalne čase v bližnji ali nekoliko bolj oddaljeni prihodnosti. Zaznavanje dogajalnega časa zanj ni več problematično, saj razume tudi posebnosti zgradbe književnega besedila glede na dogajalni čas (pramenska zgradba, prepletanje sedanjosti in preteklosti, prihodnosti, retrospektivna zgradba, okvirna zgodba).

5. Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti je tudi sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega dogajanja.

Na začetni stopnji otrok zaznava le tiste dele književnega dogajanja, ki so enaki njegovi zunajbesedilni izkušnji. Nekoliko kasneje, ko otrok razvije tudi zanimanje za karkoli drugega kot zase, sicer lahko sledi literarnemu dogajanju, vendar je njegova sposobnost recepcije literarnih dogodkov omejena, zato je kaže na tej stopnji bralnorecepcijskega razvoja zanimanje za zmeraj isto pravljico, zmeraj isto pesmico, zmeraj isto radijsko igro, posneto na zvočni kaseti ...

Nekoliko kasneje je otrok sposoben slediti literarnemu dogajanju v pravljici z dvodelno oz. tridelno strukturo in zatem prepoznavati in doživljati pravljичno dogajanje, nanizano vzdolž tipičnega pravljичnega loka.

Po prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje osebnostnega razvoja je mogoče pri mladem bralcu razviti sposobnost recepcije dogajanja hkrati na fantastični in realni ravni. Gre za

stopnjo recepcijskega razvoja, ki se odraža v premiku otrokovega literarnega interesa od pravljice k fantastični pripovedi (kot Pika Nogavička, Ostržek, Brata Levjesrčna ...).

Sposobnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja literarnega dogajanja se razvija v smeri zmožnosti recepcije dogajanja na zmeraj več dogajalnih prostorih in na zmeraj več časovnih ravlinah vse dotlej, ko je bralec zmožen zaznavati tudi zaviranja in pospešitve dogajanja, ga razčlenjevati na dogajalne enote, ločiti glavno in stransko dogajanje, razumeti razlike med analitično in sintetično zgradbo ...

6. Počasi in postopoma se razvija (je mogoče razvijati) tudi bralčevo sposobnost zaznavanja povezanosti posameznih motivov. Na začetni stopnji namreč otrok zaznava posamezne literarne motive namreč izolirano — kot sosledje sličic, situacij, ki se dogajajo isti literarni osebi. Približno na prehodu iz predoperativnega v operativno obdobje je otrok sposoben povezati motive v vzročno-posledični niz. Šele potem, ko se približuje stopnji formalnologičnih intelektualnih operacij, lahko pričakujemo, da bo sposoben povezati v literaturi upovedeni svet s širšo generično stvarnostjo in tako identificirati témo literarnega besedila tudi takrat, kadar je ta oddaljena od nivoja konkretnega dogajanja in to zahteva sposobnost generalizacije in abstraktnega mišljenja.

7. Posebna strukturna prvina recepcijske sposobnosti je tudi sposobnost ločevanja avtorja in pripovedovalca.

Na začetni stopnji otrok avtorja sploh ne zaznava, saj se mu zdi, da je fizična oseba, ki mu literarno delo posreduje, tudi njegov avtor.

Kasneje otrok seveda ve, da si je pravljico izmislil in pesmico spesnil *neki pesnik/pisatelj* in da mu jo starši ... le berejo. Na tej stopnji sta zanj kategoriji avtorja in pripovedovalca zlitii v eno.

Kategorijo pripovedovalca (kakor ga definira literarna teorija) je mladi bralec sposoben (ob pomoči učitelja) zaznati le, kadar je ta v besedilu eksplicitno naveden, ali takrat, kadar je mogoče pripovedovalca razbrati iz zelo evidentnih posrednih besedilnih signalov (npr. v Potovanju v domišljijo Alenke Goljevšček, kjer zgodbo pripoveduje prvoosebni pripovedovalec — fant, pubertetnik, avtorici pa je ime Alenka, ki seveda ne more biti fant).

Na najvišji stopnji bralec loči avtorja in pripovedovalca. Zaznava in razlikuje vsevednega, avktorialnega pripovedovalca, osebnega, demokratičnega pripovedovalca in lahko ob učiteljevi pomoči razume in vrednoti avtorjevo izbiro vrste pripovedovalca v povezavi s sporočilnostjo literarnega besedila. Nazadnje mladi bralec opazi, razume in vrednoti mejo med avtorjem in pripovedovalcem, kadar gre za »izenačitev »zunanjega« in »notranjega« prostora in časa«, za t. i. »lirskega izpovedovalca« (Kmecl, 1976: 221) oz. lirski subjekt.

Napak bi bilo, če bi ob sposobnosti razlikovanja avtorja in pripovedovalca namenili svojo pozornost le zaznavanju in interpretaciji različnih tipov pripovedovalca v literarnem besedilu. Vsaj enako pomembno kot to je namreč uvidevanje avtorjeve pripovedne perspektive, »njegovega stališča do ubesedenega sveta« (Kmecl, 1976: 163). Pri razvijanju tega dela recepcijske sposobnosti pa je treba biti nadvse previden in predvsem ne nepotrpežljiv. Glede na razvoj otrokove sposobnosti privzemanja perspektive se namreč ne kaže smiselno, da bi skušali dosega ti cilj kaj prej kot potem, ko zagotovo vemo, da je mladi bralec že dosegel stopnjo formalnologičnih intelektualnih operacij.

8. Zelo postopoma in počasi se razvija tudi bralčevo *sposobnost ločevanja resničnosti in fikcije*, pri čemer lahko opazujemo na začetni stopnji otrokovega razvoja vero v popolno zlitost domišljjskega in realnega.

Novejše raziskave kažejo, da do spoznanj, kaj je res in kaj izmišljeno, pri otroku ne pride nenadoma. In tako otrok v operativnem obdobju načelno sicer loči med realnim in domišljjskim

svetom, vendar je še zmeraj prepričan, vsaj v času mimetične zamaknjenosti v literarni svet, da je vse, kar mu pripoveduje literarno besedilo, resnično. Če ne gre ravno za pravljico (ki jo prepozna kot literarno vrsto za upovedovanje domišljjskih svetov) otrok izhaja iz predpostavke, da je literarni svet odsev resničnosti in ga zato skuša razložiti z njenimi zakonitostmi. Če se mu to ne posreči, literarno besedilo zavrne.

Šele na tretji stopnji otrok besedila ne vrednoti več glede na to, ali je dogajanje resnično ali ne, niti si ne prizadeva tistih segmentov, ki so v nasprotju z zunajbesedilno izkušnjo in zakonitostmi, ki veljajo v njej, na vsak način racionalno razložiti. Fiktivne neracionalne plasti dogajanja je sposoben (ob pomoči učitelja) bralec na tej stopnji videti v njihovi alegorični ali simbolični funkciji.

9. Enako počasi in povezana s sposobnostjo ločevanja med resničnostjo in fikcijo se razvija tudi otrokova sposobnost za razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja. Tako lahko otrok dojame najprej metafore, v katerih konkretno ponazarja konkretno, nato metafore, kjer konkretno ponazarja abstraktno, in šele relativno pozno metafore, kjer je odnos med zaznamovanim in zaznamujočim abstrakten. V zvezi s sposobnostjo zaznavanja simboličnega pomena pa bi veljalo poudariti Svenssonovo spoznanje, da še štirinajstletniki liriko, če jo berejo sami, razumejo bolj ali manj dobesedno in da je šele pri osemnajstletnikih mogoče zaznati samostojne simbolične interpretacije in tendenco k zaznavanju prenesenega pomena.

10. Poleg vseh naštetih strukturnih prvin recepcijske sposobnosti pa potrebuje bralec za refleksivno recepcijo še kar spodobno količino tistega, kar v klasični šoli imenujemo *literarno znanje*, najprej seveda literarnozgodovinskega, kamor prištevamo poznavanje kanona in nacionalnega kanona ter (literarno/kulturno)zgodovinskih okoliščin, v katerih sta nastajala. Brez tega namreč ni mogoče sestavljati tistih segmentov literarnega pomena, ki izhajajo iz t. i. *medbesedilnosti*. Literarne umetnine se v našem duhovnem svetu ne pojavljajo le kot avtonomni (literarni) svetovi. Vsaka izmed njih zasede, ko se pojavi, svoje mesto v univerzumu, ki ga imenujemo civilizacijska dediščina človeštva. In kot ima vsako nebesno telo v pravem univerzumu določene odnose do nekaterih drugih nebesnih teles in je umeščeno v neke astrološke sisteme, tako ima tudi večina literarnih umetnin odnose do nekaterih drugih literarnih stvaritev in je umeščena v neke literarnozgodovinske, literarnoslogovne, literarnofilozofske sisteme. In če bralec teh odnosov ne vidi/ne razume, ne more razviti refleksivnega pomena literarnega besedila.

11. Na podoben način in iz podobnega razloga potrebuje bralec tudi literarnoteoretično znanje, poznavanje zakonitosti, po katerih so napisana literarna besedila, poznavanje/prepoznavanje literarnih zvrsti in vrst in v tem kontekstu (pre)poznavanje njihove strukture. V okviru recepcijske sposobnosti je to potrebno iz dveh razlogov.

- Prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila omogoča bralcu, da za recepcijo pripravi ustrezen horizont pričakovanja (in v tem kontekstu ustrezno literarnovrstno miselno shemo ter ustrezne medbesedilne izkušnje z drugimi *tovrstnimi* literarnimi besedili), kar je pomembno, pogosto pa ključno za sestavljanje pomena literarnega besedila. Isto besedilo ima lahko namreč diametralno nasprotno pomene, če ga sprejemamo v okviru ene ali druge literarne vrste, npr. basen kot živalsko pravljico (kar otroci pogosto počnejo), praviloma zgrešijo (refleksivni) pomen.
- Prepoznavanje literarnovrstne pripadnosti besedila in poznavanje njenih strukturnih značilnosti omogoča bralcu, da na stopnji spontanega branja črpa literarnoestetsko doživetje iz »užitka zaradi izpolnjenih pričakovanj« (ali z drugimi besedami: *ob prepoznavanju znanega*) in na stopnji refleksivnega branja z »odkrivanjem pripovednega postopka« in »usvajanjem oz. zavračanjem tradicije«.

Poznavanje in prepoznavanje strukture literarnega besedila je torej izjemno pomembna sestavina recepcijske sposobnosti, ključna že za sestavljanje pomena na ravni spontanе recepcije in

nepogrešljiva na ravni refleksivne recepcije, zato ji je treba posvečati veliko pozornost tudi v t. i. mehkih, na učenca osredinjenih literarnodidaktičnih modelih. In zato ji namenja veliko pozornosti tudi komunikacijski model književne vzgoje v novem osnovnošolskem kurukulu.

Kaj torej lahko rečemo o komunikacijskem modelu književne vzgoje, ki mu je namenjen pričujoči zapis, potem ko smo prebrali kurikulum za devetletko?

Zagotovo to, da oprt na estetiko recepcije, literarno teorijo in spoznanja o razvoju literarnega branja sistematično in korak za korakom vodi mladega bralca od spontane k refleksivni recepciji literarnega besedila (če se izrazimo s terminologijo H. R. Jausa) oz. k razviti sposobnosti literarnega branja (če se izrazimo s terminologijo nove slovenske književne didaktike). Pri tem ni mogoče spregledati dejstva, da komunikacijski model književne vzgoje ni usmerjen le k zaznavanju čim večjega števila besedilnih signalov, ampak v prvi vrsti k sistematičnemu razvijanju bralčeve sposobnosti razumevanja in vrednotenja le-teh. Gre za načelo: manj je lahko več, pri čemer namenja komunikacijski model književne vzgoje posebno pozornost izbiri besedilnih signalov, ki naj bi učitelj nanje usmerjal pozornost svojih učencev, saj odbira le tiste, ki so jih učenci sposobni zaznati, razumeti in vrednotiti s svojim aktualnim literarnorecepcijsko in razvojno definiranim horizontom pričakovanja.

Bistvena novost komunikacijskega modela književne vzgoje je gotovo v poskusu definiranja strukturiranosti recepcijske sposobnosti in v opisu stopenj otrokovega (literarno)bralnega (= recepcijskega) razvoja v okviru vsake njene strukturne prvine. Na ta način uspeva komunikacijski model književne vzgoje nedefinirano pot od t. i. spontane k t. i. refleksivni recepciji razgraditi na pregledno število delnih ciljev, h katerim lahko učitelj v okviru šolskega pouka usmerja cilje didaktične komunikacije.

Literatura

- Baier, L. (1983). Literatur im Prozeß ästhetischer Erziehung. V: Braun, P., D. Krallmann (ur.): Handbuch Deutschunterricht. Bd. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Binder, L. (1970). Bibliothérapie. V: Erfolg und Wirkung der Lektüre. Wien.
- Braun, P., D. Krallmann (ur.) (1983). Handbuch Deutschunterricht. Zv. 2. Literaturdidaktik. Düsseldorf.
- Bühler, Ch. (1961). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. München.
- 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.
- Grosman, M. (1989). Bralec in književnost. Ljubljana.
- 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, 114-128.
- Jauss, H. R. (1978). Estetika recepcije. Beograd.
- Kmecl, M. (1976). Mala literarna teorija. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1990). Bralni razvoj, vrste branja in tipi bralcev. Otrok in knjiga, Maribor, 29-30, str. 5-42, in 31, str. 5-22.
- Kordigel, M. (1994). Ideologija v mladinski književnosti. Otrok in knjiga, Maribor, 38, str. 5-25.
- Kordigel, M. (1993). Mladinska literatura, otroci in učitelji. Ljubljana.
- Kordigel, M. (1995). O razvoju recepcijske sposobnosti ali nova spoznanja vede o mladem bralcu. Otrok in knjiga, Maribor, 1995, 39-40, str. 13-23.
- Kordigel, M. (1991). Pravljica in otroška fantazija. Otrok in knjiga, Maribor, 32, str. 34-42.
- 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). Zur Bedeutung des Konzepts der Ich — Entwicklung für die Konzeption des Curriculums. V: D. Benner (ur.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Kastellaun, 173-184.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1966). Die Psychologie des Kindes. Paris.
- Saksida, I. (1991). Nekaj vprašanj iz teorije mladinske književnosti. *Otrok in knjiga*, Maribor, 32, str. 5-33.
- Scherf, W. (1961). Kindermärchen in dieser Zeit? München.
- Scherf, W. (1976). Projekcija, identifikacija in kritična participacija. *Otrok in knjiga*, Maribor, 4, str. 62-70.
- Spinner, K. (1993). Entwicklung des Literarischen Verstehens. V: Beisbart, Ortwin (ur.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für Junge Leser. H. E. Giehrl zum 65. Geburtstag. Donauwörth: Auer, 55-64.

Metka Kordigel

UDK 378.882:82:111.852

SUMMARY

**A COMMUNICATIVE MODEL OF LITERARY EDUCATION:
AN ATTEMPT TO STRUCTURE RECEPTIVE ABILITY**

A communicative model of literary education is presented that was used in the new primary school curriculum. It is based on three sciences, which — each within its own framework — explore elements of the communicative situation in the classroom in which the reader and the literary text meet, in the presence of the teacher as the organiser or the manager of the learning situation. The model borrows its knowledge about the student and his receptive ability from the young reader studies, its knowledge about the literary work from literary studies, and its knowledge about what happens when the reader and the literary text meet from aesthetics of reception.

Following the ideas of aesthetics of reception, the communicative model of literary education presumes there exists nothing that might be termed "the real meaning of a literary text", no precious value that the author has hidden among the words of his literary creation and that should be found — or possibly missed — by readers in the process of reception. The meaning of a literary text is created in each reading anew as a product of interaction between the text and its reception by the reader. Within this framework, the model primarily prepares students for dialogue with a literary text and for constructing their individual meanings of texts, because it is only the student himself or herself that can make (or not make) a literary text speak to him/ her, i.e. actualise a literary text's potential meaning into his/ her own, bringing into the referential framework of literary data to be used in reception his/ her own specific expectations that belong to his developmental and biographically determined field of interests, desires, needs and experiences, in other words, to his horizon of expectations. A reader can understand a

literary text only to the extent matching the ability of his horizon of expectation to receive signals or data for reception conveyed by a literary text.

Using principles of aesthetics of reception, literary theory and studies on development of literary reading, the communicative model of literary education guides the young reader systematically, step by step from spontaneous to reflexive reception of a literary text, i.e. to a developed ability of literary reading. In this process, the model does not focus on increasing the number of textual signals perceived by the reader, but primarily on a systematic development of his/ her ability to understand and evaluate these signals. This is the principle of *Less may be more*, with special attention going to the selection of textual signals brought to students' attention by the teacher. The teacher selects only those signals that students are capable of registering, understanding and evaluating within their horizon of expectation as defined by their ability to receive literature and their stage of development at a given point in time.

The basic novelty of the communicative model of literary education is its attempt to define the structural complex of receptive ability and its description of the child's (literary) reading (= receptive) development within each of its structural component. Doing this, the communicative model of literary education manages to break down the contiguous progression from the so-called spontaneous to the so-called reflective reception into a manageable number of partial objectives that the teacher may seek to pursue in his/ her didactic communication.