

Helena Poláková

Filozofska fakulteta v Ljubljani

ČEŠKA TEORIJA O POUKU KNJIŽEVNOSTI

Celotna problematika teorije o pouku književnosti¹ je precej obsežna. Kot znanstvena disciplina si je morala najprej zamejiti specifičen, njej lasten predmet raziskovanja (predstavljajo ga zakonitosti literarnovzgojnega procesa), potem podrobneje določiti svoj odnos do sorodnih znanstvenih vej in končno razmišljati o ustreznih metodah svojega raziskovanja. Pri tem ne gre prezreti kritičnega zgodovinskega pretresa te discipline. V širšem gledanju obsega ves kompleks gradiva, ki ga predstavljajo npr. učni načrti, učbeniki, metodični priročniki k učbenikom. Ne nazadnje uvrščamo v njeno področje tudi sistem izobraževanja učiteljev. Stroka je razvejena tudi glede na posamezne stopnje šolskega pouka. Češka teorija skuša rešiti ves omenjeni problemski prostor. Poskusimo navesti nekaj tendenc iz te discipline, in sicer poglede glavnih njenih predstavnikov.

Disciplina se je konstituirala samostojno nekako v zadnjih petindvajsetih letih, kar ne pomeni, da do tega časa ni bilo teoretično rešenih problemov, ki so povezani s književno vzgojo. Njih rešitve pa so bile odvisne od sorodnih znanstvenih strok (zlasti od literarne zgodovine, estetike itd.). Sam razvoj teorije o pouku književnosti ni bil izoliran, povezan je bil z razvojem teorije o pouku drugih predmetov, predvsem s teorijo jezikovne vzgoje, pa tudi s poukom tujih jezikov, zgodovine, s teorijo pouka estetskovzgojnih predmetov (z likovno, glasbeno vzgojo) itd. Vzpodbujevale so ga tudi tuje izkušnje, predvsem sovjetske. Razvoj se je odražal v visokošolskih didaktikah učiteljske smeri in bil povezan s pedagoško-psihološkimi disciplinami. Teorija o pouku književnosti je prišla v tesno zvezo s pedagogiko. Pomembno vlogo je v tem razvoju igralo obnovljeno visokošolsko izobraževanje učiteljev osnovnih šol, upošteva je pri tem tudi nižjo stopnjo. Leta 1958 so bili za pripravo učiteljev ustanovljeni pedagoški inštituti, leta 1964 pa pedagoške fakultete s popolno visokošolsko izobrazbo. Tu so se didaktike posameznih predmetov razvijale v naravni povezanosti s pedagogiko in psihologijo ter začele predstavljati oblikovalno sestavino v profesionalizaciji učiteljske izobrazbe. Teorija je postopoma definirala meje književne vzgoje in drugih sorodnih disciplin. Čeprav se seveda upošteva njeno tesno povezanost z literarnimi vedami, so danes področja deljena glede na smotre in sredstva književne vzgoje.

Teorija o pouku književnosti si prizadeva najti ravnotežje med sistemom literarnozgodovinskih dognanj (t. i. dimenzija znanstvene stroke) in izborom ter aplikacijo znanstvenih dosežkov v učnem procesu (t. i. dimenzija učnega predmeta). Pri tem se poraja vrsta problemov, kot npr.: proporcionalnost v strukturi učnega predmeta na posameznih stopnjah izobrazbe, medsebojna proporcionalnost in funkcija posameznih sestavin v predmetu (npr. literarnozgodovinske, literarnoteoretične sestavine), zamejitev predmeta v sistemu splošne izobrazbe, povezave med šolskim poukom in zunajšolskimi literarnimi pobudami, povezanost med vse večjo družbeno funkcijo literature in njeno umetnostno (estetsko naravo ter drugi problemi.

S tega vidika se je npr. spremenil odnos med literarno vzgojo in poukom zgodovine književnosti. Pristop k literarni zgodovini je bil dolgo časa pod vplivom pozitivizma, kritizirali pa so ga že od devetdesetih let preteklega stoletja v glavnem zaradi pomanjkanja estet-

¹ Proti starejšemu izrazu metodika literarne vzgoje se disciplina danes označuje kot teorija o pouku književnosti. Prejšnja »metodika« je pogosto poenostavljala in izhajala preveč enostransko iz posameznih izkušenj učiteljev. Poleg termina teorija o pouku književnosti se sinonimno rabi tudi poimenovanje teorija književne vzgoje. Izraz književna vzgoja se pojmuje kot označitev pouka književnosti na šolah.

skih kriterijev. Konec preteklega in v začetku našega stoletja prihaja do prve pomembne konfrontacije nazorov o vlogi literarnega pouka, kjer se soočajo mnenja literarnih kritikov in estetikov (npr. H. G. Schauer, O. Hostinský idr.).² Konfrontacija je takrat najbrž pritrčila dejstvu, da so gimnazijski načrti iz leta 1910 narekovali poznavanje tipičnih predstavnikov češke literature ob upoštevanju čtiva. Niso pa kazali kaj velike spremembe v načinu pouka, kjer je še prevladoval pozitivistično faktografski pristop, usmerjen k popolnosti. Ta je imel vpliv tudi v obdobju med vojnami in se deloma podaljšal v povojni čas. Med vojnami je v dvajsetih letih prišlo do druge pomembne konfrontacije nazorov. Takrat je npr. J. Mukařovský kritiziral mehanizem spominske faktografije in zahteval pri učencu samostojnejši pristop, ki upošteva analizo besedila. Gimnazijski načrti iz leta 1933 so temeljili na dognanjih takratnega strukturalizma in funkcijske lingvistike in bili orientirani v besedilno razčlenitev ob poudarku na najnovejši književnosti. Niti ti načrti niso v praksi preveč zaživel, njih vplivanje je pretrgala okupacija. Brž po izidu so bili kritično ocenjeni z marksističnih izhodišč, bilo je to v obdobju tridesetih let, ko se je teoretično dovolj izrazito oblikovala češka marksistična estetika, z gledišča katere je posvečal pozornost pouku književnosti npr. B. Václavek. Reševanje vprašanj te vrste je spet stopilo v ospredje v povojnem obdobju. V znatni meri je k temu prispeval zgodovinar, literarni zgodovinar in takratni minister za šolstvo Z. Nejedlý. V glavnem je šlo tedaj za soočenje s preživeli vplivi pozitivizma in strukturalizma (kazala sta se negativno v opisni in formalistično sebi namenski razlagi besedil) in za iskanje novih rešitev, katerih osnovne obrise so prinesli učni načrti iz leta 1949. Temeljili so na marksističnih vidikih in že vsebovali glavne značilnosti sodobne usmeritve v književni vzgoji. V teh načrtih je bila poudarjena družbena funkcija literature, vidni so bili poskusi razrednega vrednotenja posameznih obdobij in književnih predstavnikov. V razvoju različnih gledanj se je nenehno iskal uravnotežen model, ki bi poleg zgodovinskega pregleda puščal prostora tudi drugim sredstvom pouka. Ta rešitev se je v celoti uveljavila v povojnem obdobju, ko se je težišče predmeta premaknilo predvsem k branju. Sodobni učni načrti na srednjih šolah posvečajo spoznanjem iz literarne zgodovine kakšno tretjino v celotnem obsegu literarnega pouka. Omenjena spoznanja si učenci pridobivajo v glavnem z branjem literarnih del. Gre za izbrano učno snov v kronološkem zaporedju, ki mu je prilagojen izbor čtiva.

S povezavami med književno vzgojo in literarno zgodovino se je podrobno ukvarjal Svatočluk Cenek, docent teorije o pouku književnosti na Filozofski fakulteti Karlove univerze.³ Po Cenkovem gledanju naj bi izbrano znanje iz zgodovine ne imelo samo informativne funkcije, v ospredju naj bo instrumentalna in oblikovalna funkcija, povezana s specifično estetsko vlogo literature. Težišče dela je v neposrednem stiku z literarnimi besedili. V marksistični zasnovi je teorija književne vzgoje usmerjena v socialno zgodovinsko razlago literature ob upoštevanju estetskih meril. Kvaliteta umetniškega bistva v literaturi veča njeno spoznavno moč pa tudi izobrazbeno aktivnost. Nedeljivost socialno zgodovinske in estetske interpretacije vodi k temu, da naj bi književna vzgoja razlagala literaturo strukturalno in funkcijsko, pojasnjevala in ocenjevala sestavine umetniške strukture dela, in sicer z vidika njihove idejno vsebinske funkcionalnosti, ne pa jih le opisovala in registrirala. Cenkova teoretična dela so postala osnova pri sestavljanju učnih načrtov in prešla v prakso.

Napetost med znanstveno disciplino in učnim predmetom se je pokazala tudi pri odkrivanju povezav med literarno teorijo in književno vzgojo. Medtem ko je pozitivistični pristop literarnoteoretična vprašanja pogosto pomikal v ozadje, jih je v nasprotnem primeru strukturalizem bolj poudarjal, seveda v smeri sebi namenskih formalističnih analiz. V po-

² Glej npr.: J. Hrabáková: Z historie vyučování literatury, V: O literární výchově (zb.), Praha 1971, s. 46–60.

B. Hoffman: Základní vývojové tendence vyučování české literatury na gymnáziu, Praha 1980, s. 10–26.

³ S. Cenek: Úvod do teorie literární výchovy, Praha 1979, 5. pogl., s. 143–165. S. Cenek: K literární historii v literární výchově na středních školách, V: O literární výchově (zb.), Praha 1971, s. 61–67.

vojnem odkrivanju teh povezav je spet znatno prispeval S. Cenek.⁴ Literarnoteoretično znanje si učenci osvojijo z branjem čtiva, poudarjeni so literarnoteoretični problemi spoznavanja, estetska in družbena funkcija literature.

Iskale so se tudi meje in povezave s predmeti šolskega pouka. Šlo je predvsem za temeljni odnos med literarno in jezikovno vzgojo, za odnos, ki je bil na Češkem utemeljen zgodovinsko in pogojen z integriranostjo enega samega šolskega predmeta češki jezik in literatura. Ni brez zanimivosti, da ob koncu preteklega stoletja, ko je bilo slišati glasove proti pozitivističnim metodam pri pouku književnosti, nastaja odpor tudi proti metodam jezikovne vzgoje, proti praznemu gramatiziranju, »ki z enostranskim precenjevanjem logičnega drila izhaja iz stavkov brez notranje povezanosti in brez vsebine, s katero bi se moglo vzbuditi zanimanje pri učencih.«⁵ Odpor proti gramatičnemu pouku, kakor tudi odpor proti pomanjkljivostim pozitivističnega pristopa, je bil usmerjen hkrati proti tradiciji herbartizma, ki se je razrastla v opisnem pouku, osnovanem predvsem na spominu, in obvladala pedagoški proces v 19. stoletju. Oslabitev odnosa med književnim in jezikovnim poukom oz. poukom stilistike se je kazala močno v šestdesetih letih našega stoletja, ko se je stilistika usmerjala pretežno v strokovni stil oziroma v sporočevalni jezik. Takrat so se pojavljale težnje po dezintegraciji češkega jezika in literature in predlogi o nastanku dveh povsem samostojnih predmetov. Književna vzgoja je po mnenju nekaterih teoretikov (v glavnem Josefa Šlajerja⁶) bila bližje estetskovzgojnemu predmetu (likovni in glasbeni vzgoji), preudarjalo se je o nastanku samostojnega predmeta estetska vzgoja, ki bi združeval književno, likovno in glasbeno vzgojo. J. Šlajer je enostransko povzdigoval čustveno sprejemanje literarnega besedila na škodo njegovih intelektualnih učinkov. Mnoge od tedanjih metod so obogatile proces književne vzgoje in si pridobile v njej trajno mesto (obiski gledaliških in filmskih predstav, poslušanje umetniške recitacije v zvezi z vzgojo kultiviranega gledalca in poslušalca). Šlajerjeva zamisel je bila teoretično utemeljena: »Pri humanizaciji tehnike, pri lomu tesnobne obkolitve človeka s tehniko, bi naj bila udeležena predvsem estetska vzgoja, ki naj bi skrbela zlasti za razvoj senzibilnosti, spontanosti in ustvarjalne fantazije pri osebnosti ter za aktivno izrabo prostega časa. Smotri estetske vzgoje (z njo tudi smotri drugih »vzgojnih« predmetov) – po principu delitve dela v vzgoji in izobraževanju – so bili postavljeni v ostro nasprotje z vzgojnoizobraževalnimi smotri predmetov znanstvene narave.«⁷ Kot še naprej komentira Bohuslav Hoffman, ni mogla biti Šlajerjeva koncepcija zaradi svoje enostranskosti sprejeta v celoti, kajti oslabila bi bila znanstveni značaj predmeta. Enostransko se je naglaševala percepcija literarnega dela, pomen estetskih aktivnosti, podcenjevalo pa se je analizo besedil. Literarni pouk bi se tako spremenil v vrsto emocionalnih pobud, ustvarjalnih aktivnosti brez zadostne spoznavne strukture.

V drugačnih izhodiščih odkriva povezavo med literarno in estetsko vzgojo Otakar Chaloupka, znanstveni delavec Pedagoškega inštituta J. A. Komenskega pri Češkoslovaški akademiji znanosti v Pragi.⁸ Chaloupkove obsežne raziskave upoštevajo branje literarnih del, zanimanja bralcev in razvrščanje tega zanimanja pri učencih višje starostne stopnje (predpubertetnikov in pubertetnikov). Podrobno raziskuje povezavo med starostjo učencev in njihovim zanimanjem za knjigo, razlike med fanti in dekleti glede na različne književne vrste literature za mladino. Smoter videva v oblikovanju estetskega odnosa do umetniške literature, v zmožnosti razumeti literarno delo v njegovi umetniški specifičnosti. Chaloupka pa ne zanemara spoznavne strani književne vzgoje, v literarnih infor-

⁴ S. Cenek: *Teorie literatury v literární výchově*, Praha 1966.

⁵ K. Svoboda: *Metodika vyučování českému jazyku a slohu na školách 2. cyklu*, Praha 1964, s. 59.

⁶ J. Šlajer: *K problematice moderního pojetí základní estetičké výchovy (V: Moderní pojetí základního všeobecného vzdělání)*, Praha 1966.

⁷ B. Hoffmann: *Základní vývojové tendence vyučování české literatury na gymnáziu*, Praha 1980, s. 130.

⁸ Glej npr.: O. Chaloupka, *K problémům literární výchovy jako součásti estetičké výchovy*. V: *Pedagogika XVI*, 1966, s. 56–70.

macijah opaža organski del celote, ki ni v nasprotju z estetskovzgojno naravo predmeta. V Chaloupkovem pojmovanju je torej branje literature v pravem pomenu literarnovzgojno vplivanje in sredstvo oblikovanja pri vzgoji. Chaloupka ustvarja v svoji teoriji književne vzgoje in izobraževanja (termin razširja) sistemsko strukturo.⁹ Poudarja pomen točne definicije termina. Natančneje določi nekatere zveze, rabljene pogosto zelo ohlapno (npr. odnos do literature, zanimanje bralcev, literarna kultura ipd.). Zanimanje bralcev definira kot konkretno usmeritev odnosa do literature glede na določeno literarno področje, književno vrsto, avtorja ipd., torej kot subjektivno modifikacijo širšega odnosa do literature. Odnos do literature pa označi kot trajno intencionalno povezanost osebnosti z literaturo, kot zavestno, premišljeno in aktivno usmeritev bralca v literaturo, uresničeno na različnih ravneh, v optimalnem primeru najmanj na ravni, ki ustreza osnovnim smotrom književne vzgoje. Predmet svoje raziskave usmerja na širok sistem teorije o književni vzgoji, v katerega uvršča zapleteno strukturirane podsisteme:

- a) učitelj kot subjekt in objekt, ki je definiran s svojimi vlogami v sistemu, s svojimi lastnostmi in odnosi, ki so odločilni;
- b) učenec kot objekt in subjekt, ki je definiran s svojimi vlogami v sistemu, s svojimi lastnostmi in odnosi do drugih prvin v sistemu;
- c) projekt izobrazbe kot zapleten podsistem, ki zajema predmetnik in učne načrte, učbenike, berila itd., ter izraža smotre, vsebine, pogoje in sredstva izobrazbe v dialektični enotnosti z vzgojo v šoli in zahtevami socialistične družbe;
- d) šolski pogoji vzgoje in izobrazbe, tj. pretežno zunanji organizacijski pogoji, kot je stopnja in vrsta šole, značilnosti šolskega kolektiva, opremljenost šole itd.

Chaloupka se dotakne tudi sistema učiteljeve izobrazbe, v zapletenost katere uvršča znanje in globlje razumevanje smotra vzgoje in izobrazbe, znanje metodike in književni vzgoji, poznavanje učne snovi in ustrezno uveljavitev osvojene snovi, poznavanje širšega literarnega konteksta, učiteljev odnos do literature, njegovo zmožnost reagiranja na neposredne pobude družbeno aktualne literarne resničnosti, zmožnost vzpodbujati, krepiti in usmerjati učenčev odnos do literature, njegovo zanimanje za knjigo in stališče do nje, njegovo estetsko osvajanje literature.

Prvine sistema ustvarjajo zapletene podsisteme, med katerimi prihaja do številnih in spremenljivih interakcij, ki bi jih mogoče razdelili v tri osnovne tipe. Gre za izbor učenčevega čtiva, za delo s tekstom in za literarno informacijo. Največ pozornosti posveča Chaloupka izbiranju čtiva. V individualnem izboru literarnih del opaža odprtost sistema glede na zunajšolsko resničnost. Celoten sistem je dinamičen, njegove dominante ni moč trdno postaviti. Njegov združevalni faktor je energetski princip.

V zvezi s sistemom podčrtuje Chaloupka procesualnost književne vzgoje, katere temeljni smoter je formirati učence v daljšem vzgojno-izobraževalnem procesu.¹⁰ Do nje lahko pridemo samo z organsko navezanostjo vseh prvin sistema. Izobrazbena sprememba je pri učencu odvisna od medsebojnega odnosa med učencem in projektom izobrazbe in še od odnosa med učencem in učiteljem. Učenec in učitelj naj ne stopata samo v reproduktivne, ampak tudi v kreativne vloge. V učiteljevo delo naj bi pronicalo njegovo lastno stališče do literature. Chaloupkovo pojmovanje procesualnosti temelji na dejstvu, da prihaja učenec v šolo že z določeno stopnjo kulturnosti, ki mu je bila dana s predšolsko vzgojo in pod vplivom javnih občil. Pri književni vzgoji v nižjih letnikih se je mogoče opirati na spontanost branja in na druge kulturne dejavnosti otroka, npr. na njegovo zanimanje za

⁹ O. Chaloupka: Teoretické a metodologické problémy systému literární výchovy a vzdělání. V: *Systém výchovy a vzdělání*. Pedagogický ústav J. A. K. ČSAV, Praha 1972.

¹⁰ O. Chaloupka: *Procesualnost literární výchovy*. V: *Český jazyk a literatura XXXII*, št. 5, s. 193–199.

filme, televizijo ipd. Višji letniki osnovne šole predstavljajo najmanj stabilizirano obdobje v kulturnem razvoju učenca; obdobje, ki ga najbolj ogrožajo retardacije oziroma padanje kulturnih dejavnosti, hkrati pa je to obdobje v izobrazbenem pogledu ključnega pomena. V fazi, ki navezuje na osnovno šolo, se v šolanju še pogosto kaže določena stabilnost v oblikovanju kulturne ravni. Težišče dela z učencem je tu v intenzivnem poglobljanju kulturnih aktivnosti, da umevamo te aktivnosti v njihovem družbenem smislu in jih uveljavljamo v širšem kontekstu. Zaključenost šolske književne vzgoje na katerikoli stopnji šolanja, torej tudi ob koncu šolske obveznosti, je zaključenost relativnega značaja in se nikakor ne konča v smislu zaključenosti za celo življenje.

Chaloupka prihaja v svoji teoriji do sklepa, da so med človekom in literarno umetnino mnogostranske podobnosti, ki so pogoj za njuno medsebojno interakcijo. Komunikacija lahko nastane samo takrat, če je med njima ujemanje na določeni ravni. Osnovna naloga književne vzgoje pa je rešitev odnosa med literarnim delom in sprejemalcem z vidika možnosti njunega medsebojnega vplivanja.

Sistemske pristop uveljavlja tudi S. Cenek. Sistem pojmuje kot »razporeditev« med seboj odvisnih posameznosti v celoto pojavov, med katerimi so funkcijski odnosi. Sistem (sestav) ni torej le skupek ali seštevek.¹¹ Sistem ne pomeni popolnost. Tvorijo ga naslednje temeljne vrvine:

1. aktivnost učenca, 2. osvajanje učne snovi, 3. aktivnost učitelja, 4. vplivanje zunajšolskih dejavnikov, 5. koncepcija književne vzgoje, 6. organizacijski pogoji.

S. Cenek razvija problematiko književne vzgoje kompleksno. Naštejmo vsaj nekaj njegovih rešitev, ki se nanašajo na načrtani smoter književne vzgoje in na literarnovzgojno interpretacijo. Za smoter književne vzgoje¹² postavlja integracijo njenih informativnih, izobrazbenih in instrumentalnih funkcij. Smoter in proces sta v dialektičnem odnosu. Literarnovzgojne aktivnosti, ki smoter uresničujejo, imajo dve nedeljivo povezani strani: vsebinsko (»kaj«) in organizacijsko uresničljivo stran (»kako«). Vsebinsko stran si gre predstavljati kot sistem funkcijsko izbranih vrst aktivnosti (npr.: neposredno seznanjanje z literaturo ob branju in poslušanju, usedanje spoznanj o literaturi, estetske dejavnosti, vaja v sposobnostih in zmožnostih, razvijanje pritrdilnega estetskega odnosa do literature in prebuditev zanimanja zanjo). Organizacijsko uresničljivo stran označujemo navadno kot metode, načine dela. Njih povezanost z vsebinsko stranjo literarnovzgojnih aktivnosti je očitna. Cenek zatem poudarja: Po estetskovzgojnem značaju se književna vzgoja kvalitetno loči od ostalih predmetov. Zanj je značilna kompleksnost, ki temelji na kompleksnosti literarne umetnine. V delih umetniške literature nastopa človek s svojimi odnosi, pri seznanjanju z literaturo se bralec bogati in dobiva celovitejši pogled v človeško in družbeno resničnost. Književna vzgoja je usmerjena v pripravljenost subjekta, da si relativno na najboljši način osvoji idejne in umetniške vrednote književnosti. Omenjena pripravljenost predstavlja temeljno literarno kulturo, ki sintetizira čutno (predstavno) čustveni in razumski pristop k besedni umetnini. Iz tega potem raste sposobnost vživljanja in interiorizacije idejno umetniških vrednot v osebnem življenju percipienta. Prilastek »temeljni« v zvezi temeljna literarna kultura računa s pretehtano strukturacijo učne snovi, z njeno ustreznostjo, samo kvantiteto pa lahko določa le približno.

S. Cenek je podrobno obdelal teorijo interpretacije. Interpretacijo¹³ označuje kot zapleteno intelektualno aktivnost, ki združuje predvsem analizo s sintezo; obe potekata istočasno, in sicer v obliki pojmov, mnenj, sklepov, indukcije in dedukcije. Razumsko bistvo interpretacije je lahko samó iz nerazumevanja postavljeno nasproti spontani, emocionalno

¹¹ S. Cenek: Úvod do teorie literární výchovy, Praha 1979, s. 11.

¹² Ibid. s. 29–38.

¹³ Ibid. s. 97–143.

predstavljeni percepciji literature. Samó v zmoti se ji lahko prisoja vloga rušilnega posega v estetski užitek, ki naj bi seveda dopolnjeval aktivno osvojitve umetnine. Kot ekstremno gre razumeti tudi mnenje, po katerem naj bi literarno delo bilo prepuščeno konsumentu, njegovemu neposrednemu sprejemanju brez racionalne udeležbe. Ekstrem te vrste je nastal iz odpora proti neustreznemu, shematičnemu, opisnemu in nefunkcionalnemu seciranju umetniškega teksta. Interpretacije potekajo na različnih ravneh, odvisno od specifičnosti funkcije. Drugačno funkcijo ima znanstvena analiza in literarnozgodovinska razlaga umetnine, drugače je usmerjena interpretacija, ki želi pripomoči ustvarjalni, reprodukcijski in bralni praksi in spet drugačno vlogo ima šolska literarnovzgojna interpretacija. Ne zanemarija načela znanstvenosti niti ne praktičnih vidikov, je pa zavestno determinirana s pedagoško-didaktičnim gledanjem, z gledanjem postopne in sistematične literarne kultivacije. Odnosa do bralca ne pogrešamo tudi v drugih oblikah analize, v literarnovzgojni interpretaciji pa mu celo pritiče pomembna vloga. Efektivnost interpretacije je tem večja, čim bolj poteka res kot dejavnost samih učencev. Učitelj jo navezuje in vodi, ne pa suplira. Interpretacija opravlja tri temeljne funkcije: 1. informativno (prispeva k spoznavanju in razumevanju teksta), 2. izobrazbeno (oblikuje sposobnost za literarno sprejemanje in aktivno osvajanje vrednot), 3. instrumentalno (prebuja nadaljnje zanimanje za literaturo in bralne navade). Didaktično potrebo analize in razlage je med drugim priklicala nujnost, da bi se odstranilo tisto, kar otežuje pronicanje v strukturo umetnine in s tem v njene pomene, torej tisto, kar onemogoča zaznati smisel. Take izgube imajo dva glavna vira: samo naravo umetnine in značaj percipienta. Učitelj naj sam ne odkriva prehitro pomena nekega pojava, niti naj ne predstavlja umetniško sporočilo v konvencionalno podobo. Na ta način bi likvidiral umetniško funkcijo samega pojava. Da bi do tega ne prišlo, jemlje pri razlagi v poštev širši kontekst. Za interpretacijo je važna večpomenska narava umetnine, razlaga pomena je pri bralcih odvisna tudi od vrste individualnih bralnih in človeških izkušenj ter od generacijskega, zgodovinskodružbenega konteksta, v katerem percipient živi. Samostojnost v razlaganju umetnine je dragocena pedagoška kvaliteta. Ne izključuje učiteljevega taktičnega vodstva tam, kjer bi npr. premajhna literarna in življenjska izkušnja lahko privedla do zmotne ali obubožane razlage pojavov. Didaktični, literarnovzgojni vidik načeloma orientira vsebino, obseg in postopke literarnovzgojne interpretacije, ki se razlikuje od literarnoznanstvene interpretacije, čeprav se vsebinsko opira na literarno vedo. Pristop k delu kot k umetniški strukturi vodi k pomenu funkcij posameznih sestavin in k iskanju odnosov med sestavnimi deli in celoto. Strukturalni pristop onemogoča nadomeščanje interpretacije z opisom ali naštevanjem. Funkcijski pristop ne deli oblike od vsebine. Interpretacija načrtno razvija tudi splošnejše kvalitete osebnosti: čutenje, fantazijo, čustva, mišljenje in bogati razglede po življenju. Pridobljene sposobnosti omogočajo bralcu boljšo orientacijo v svetu in v samem sebi. Praviloma se umetnine ne razčlenjuje in ne razlaga z vseh strani. Literarnovzgojna interpretacija je izbira: obrača pozornost k sistemu, kar je potrebno za razumevanje teksta in kar sodi k postopnemu uresničevanju načrtovanega literarnovzgojnega procesa. Cenek formulira svojo teorijo literarnovzgojne interpretacije v skladu s sodobno literarno vedo, estetiko, psihologijo in pedagogiko. Posrečilo se mu je najti in določiti njeno mesto ter začrtati njene meje v sistemu književne vzgoje.

Čeprav so z nazori teoretika Jaromira Plcha, profesorja teorije o književni vzgoji na Pedagoški fakulteti Karlove univerze v Pragi, bili bralci Jezika in slovstva že seznanjeni,¹⁴ menimo, da je tudi v našem pregledu treba opozoriti na nekatera njegova stališča.¹⁵ Avtor izhaja iz estetskovzgojne narave predmeta in skuša dojeti notranjo dinamiko literarnovzgojnega procesa. Osnove tega procesa vidi v medsebojnih odnosih treh dejavnikov: učitelj – vsebina učne snovi – učenec. Odnos med učiteljem in učencem označuje kot od-

¹⁴ J. Plch: O vlogi besedne umetnosti v vzgojnem procesu, *Jezik in slovstvo* XX, št. 4, s. 90–95.

¹⁵ J. Plch: Razvoj osebnosti a slovesné umění, Praha 1974 in *Slovesné umění v rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku*, Praha 1975.

nos interakcije (v skladu z gledanjem sodobne pedagogike in didaktike). Tretji člen procesa – vsebina učne snovi – se uveljavlja v estetsko-vzgojnih predmetih (glasbena, likovna in književna vzgoja), in sicer kot umetniško delo, ki se ga ne da istovetiti z značajem učne snovi v znanstvenih predmetih. Plch razlikuje dve vrsti interakcije: 1. interakcija med učiteljem in učencem, ki jo imenuje didaktično, in 2. interakcija med živimi akterji procesa (med učiteljem in učencem) in umetniškim delom, ki jo označuje kot estetsko interakcijo. Obe vrsti se med seboj bistveno razlikujeta. Potek didaktične interakcije se poleg notranjega sveta obeh njenih dejavnikov (učitelja in učenca) kaže ob njuni aktivnosti na objektivni ravni, njen zunanji potek in njeni rezultati so očitni, nasproti temu se estetska interakcija uresničuje pretežno v notranjem svetu sprejemajočega subjekta, njen potek ima v veliki meri subjektivni značaj. Medtem ko je bil odnos med učiteljem in učencem, torej potek didaktične interakcije, v znatnem obsegu raziskan, je bila estetska interakcija doslej malo pojasnjena, težavnost tiči v njeni subjektivnosti. Za nastanek estetske interakcije šteje Plch kot nujen pogoj načrtno aktivnost sprejemajočega subjekta. V temeljnih členih razvojne dinamike v procesu vzgoje s pomočjo umetnosti pa razlikuje nekaj stopenj. V osnovnem stadiju nastaja pri sprejemalcu fikcija o resničnosti, upodobljeni v delu. Na tej ravni se usmerja v glavnem na informacije v zvezi s samo zgodbo, ta tendenca se lahko v nadaljnjem razvoju okrepi in postane ovira pri razvijanju estetske interakcije. V višjem stadiju je sprejemalec zmožen v fiktivno upodobljeni resničnosti polagoma ločiti estetske kvalitete umetnine in zakonitosti njenega ustroja. Šele na osnovi ugotovljenih kvalitet in zakonitosti umetniškega dela kot edinstvene celote lahko osvetlimo njegov prispevek in pomen, ki ga ima za umetniško ustvarjalnost in za širše družbeno življenje v času svojega nastanka, in lahko doumemo njegove pomene v aktualnem kontekstu resničnosti.

V zvezi z omenjeni stadiji se oblikujejo stopnje estetske interakcije. Temeljni vezni člen je estetski užitek. Ob novih estetskih interakcijah in novih umetninah se ustaljujejo ali pa spreminjajo učinki prejšnjih estetskih užitkov in formira se polagoma estetska izkušnja. Primerjava estetskih užitkov iz različnih estetskih interakcij ob drugih umetniških delih izoblikuje pod raznovrstnimi vplivi iz objektivne resničnosti pogoje za nastanek estetske sodbe. V njej se formirajo kriteriji, na osnovi katerih prihaja percipient do estetskega vrednotenja, ki pa ima glede na celotno raven procesa različne kvalitete. Estetsko vrednotenje lahko končno preseže področje umetnosti in vpliva pri sprejemalcu na odnos do objektivne realnosti ter tako ustvari estetski odnos do resničnosti, le-ta pa lahko prenese vpliv na razvoj odnosa do objektivne realnosti. Plch poudarja tudi vlogo učiteljeve priprave, nepogrešljivi del katere bi naj za uveljavitev didaktične interakcije bila uresničena estetska interakcija med učiteljem in umetniškim delom. Teoriji o dveh vrstah interakcije je uspelo ovreči dosedanje poenostavljeno gledanje, da gre pri vzgajanju s pomočjo umetnosti za nediferenciran proces.

V področje teorije o književni vzgoji sodijo tudi strokovna dela, ki razvijajo teorijo o literarni pripravi učitelja v izobraževanju skozi celo življenje. Dela s tega področja so nastajala v raziskovalni dejavnosti Centralnega inštituta za izobraževanje pedagoških delavcev v Pragi in nekdanjega Inštituta za izobraževanje učiteljev pri Karlovi univerzi; znanstvena dela so usmerjena v sodobne razvojne tendence ob upoštevanju zgodovinskega razvoja in ob primerjanju z razvojem v drugih državah. Omenimo še, da je literarni in jezikovni vzgoji na šolah posvečen poseben strokovni časopis, ki obravnava teoretično in praktično problematiko predmeta in izhaja že 32. leto. To je Češki jezik in literatura.

Nekaj pogledov, ki smo jih navedli v naši informaciji, ne more zajeti celotnega kroga teoretično rešenih vprašanj.

Prevedla A. Lipovec