

## 1 Didaktika mladinske književnosti

Kdor se hoče resno lotiti katerega koli dela, mora najprej vedeti, kaj želi narediti, takoj nato pa se vprašati, ali ima za to na voljo vse, kar potrebuje. In ker ne poznamo nikakršnega razloga, da bi se pisanja didaktike mladinske književnosti lotili drugače, se lotimo dela kar po vrsti, po ustaljenem redu:

Najprej torej

### KAJ JE DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

Didaktika mladinske književnosti spada v veliko **družino specialnih didaktik**, posebnih znanstvenoraziskovalnih disciplin, ki se ukvarjajo z vprašanjem, **kako se določena področja dejanskosti in vede o njej vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces**, ter svoje ugotovitve uporabljajo pri usposabljanju učiteljev za poučevanje. Specialne didaktike torej iščejo odgovore na vprašanja, kako učiti matematiko, kako opismenjevati, kako naučiti mlade ljudi bralnih zmožnosti do te mere, da jim bodo služile vse življenje, kako jih učiti zgodovino in na primer tega, kako jih učiti prvega oz. drugega tujega jezika. Ena izmed specialnih didaktik je tudi **didaktika književnosti**.

#### Kaj je didaktika književnosti

*Najprej o poimenovanju:*

V polpreteklem obdobju so specialni didaktiki sami izbirali imena svojih strokovnih področij in tako so nekateri svojemu predmetnemu področju dodali ime *metodika*, drugi so ga poimenovali *didaktika*, tretji kar *pedagogika* tega ali onega. In potem so se odločali še, ali bodo v jedro sintagme za poimenovanje strok postavili predmetno področje (torej npr. književnost) ali tisto drugo, torej didaktiko, pedagogiko, metodiko. Nedavno pa so se odločili (Krakar Vogel, 2004) za *enovito metodologijo poimenovanja svojih disciplin*: v jedro svojega imena so postavili **didaktiko**, vsaka izmed specialnih didaktik pa nato dodaja poimenovanje svojega področja preučevanja v rodilniški obliki. V skladu s tem dogovorom se je preimenovala tudi književna didaktika, ki ji zdaj pravimo **didaktika književnosti**.

*In še o nalogah:*

V skladu z definicijo specialne didaktike obstaja didaktika književnosti na dve ravneh:

o Na teoretičnoraziskovalni ravni raziskuje, definira, argumentira svoja spoznanja o sestavinah didaktične strukture (o ciljnih, vsebinah in metodah), o udeležencih in okoliščinah pouka književnosti ter o razmerjih med njimi. Kot most med teorijo in prakso oblikuje uporabna didaktična načela in teoretično izobražuje bodoče učitelje.

o Na izvedbeni (operativni, aplikativni) ravni pa je naloga didaktike književnosti praktično usposabljanje učiteljev za poučevanje na vseh ravneh izobraževanja. Poleg tega didaktiki književnosti sodelujejo pri umeščanju književnosti v šolski sistem in prakso: pri izdelavi učnih načrtov didaktičnih gradiv ter pri vpeljevanju novosti v delo v razredu (Krakar Vogel, 2004).

Na tem mestu se pojavi vprašanje, **ali je didaktika mladinske književnosti področje didaktike književnosti ali je didaktika mladinske književnosti neodvisna specialna didaktika.**

Na prvi pogled se zdi, da sta si didaktika književnosti in didaktika mladinske književnosti zelo podobni: obe se ukvarjata z vprašanjem, kako urediti, da bodo učitelji znali razvijati zmožnost opazovanja, razumevanja in vrednotenja književnosti. A natančnejši pogled kaj hitro pokaže, da sta področji močno samosvoji: predmet je drugi, naslovnik tudi, učenci se razlikujejo bolj kot ne in tudi cilji, ki so se zdeli tako podobni, se ob natančnejšem opazovanju pokažejo močno različni. In ker so različne vse druge sestavine didaktične strukture, se v skladu s tem razlikujejo tudi metode, tiste posebne in tudi splošne. Poglejmo, kako vidi to vprašanje didaktika književnosti:

*"Različne smeri didaktike književnosti se opirajo na različne matične opredelitve navedenih interesnih področij in njihovih medsebojnih razmerij, odvisno od ocene, katera dajejo najbolj prepričljiva izhodišča za najbolj kakovosten književni pouk in kateri člen komunikacije poudarja katera izmed smeri – književnost, učitelja, učenca, značilnosti šolskega sistema ali kaj drugega." (Krakar Vogel, 2004: 11)*

Tako npr. **v sodobni slovenski didaktiki književnosti zaznavamo v okviru komunikacijskih pristopov** dve usmeritvi.

- o Pogojno bi prvo lahko imenovali **literarnorepcijska**, ker temelji na teoriji bralčeve recepcije oz. odziva,
- o drugo pa **literarnosistemska**, ker temelji na pojmovanju literature kot celostnega avtonomnega sistema, ki deluje v procesu mreže dejavnikov – bralca, besedila, avtorja in drugih okoliščin.

Znotraj **literarnorepcijske smeri komunikacijske književne didaktike** je stik z leposlovjem osredotočen na komunikacijo med bralcem in besedilom oz. na bralčev odziv na besedilo, ki naj bi bil za bralca v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja, potrjena tudi z drugim in nadaljnjimi "ustvarjalnimi" branji. Za poglobljanje te izkušnje potrebuje bralec sicer nekaj "tehničnega" literarnoteoretskega znanja, to znanje pa pri pouku tudi pridobiva. Vendar so poglavitne dejavnosti pri pouku usmerjanje v senzibiliziranje bralca za domišljjsko, čustveno in čutno dojetje z ustreznim deležem razmišljujočega opazovanja. Podatki o avtorju, dobi in drugih sestavinah literarnega "sistema" za tako pojmovan stik med bralcem in besedilom niso pomembni, saj so po večini predmet nepriljubljenega obremenjevanja spomina in sodijo bolj k splošni izobrazbi kot k estetski senzibilizaciji. Zato jih poučujejo v minimalnem obsegu in jih ne preverjajo pri zunanjem preverjanju, pri katerem se bralčeva recepcijska sposobnost preizkuša ob neznanem besedilu. Opisane lastnosti veljajo za pouk literature v osnovni šoli in (z določenimi prilagoditvami) v programih poklicnih šol (Krakar Vogel, 2004).

**Literarnosistemska književna didaktika**, ki prav tako **sodi v okvire komunikacijskega pouka**, pa "stika" med bralcem in besedilom ne razume kot izoliran oz. samozadosten komunikacijski proces, ampak kot stik, ki bralcu pomeni čustveno, domišljjsko in literarno raziskovanje literarnega problema. Tak stik pa poteka znotraj mreže odnosov, ki jo poleg bralčevih duševnih procesov oblikujejo avtor, njegova samopodoba in njegova doba, sprejetost skozi čas, druga besedila, dejstvo,

da besedilo v bralcu živi tudi kot "model", citat, ne pa samo kot celostna literarnoestetska tvorba ipd. Vse to vpliva na razumevanje literature, na njeno branje in sprejemanje "esencialnih" in "konvencijskih" lastnosti literarnosti. V tej usmeritvi je upoštevano tudi dejstvo, da ima književni sistem tudi svoje zakonitosti razvoja in selekcije ter da predstave o literaturi kot besedni umetnosti na sploh ustvarjajo literarna dela, ki so v določeni skupnosti priznana kot reprezentativna oz. kakovostna (kanonizirana). Pouk književnosti naj zato omogoča stik, ki ne bo ustrezal samo bralčevim aktualnim pričakovanjem in interesom, ampak tudi raznovrstnosti literature oz. njeni polisemični naravi, o kateri so se predstave oblikovale procesno in potrjevale po večkratnih branjih v različnih generacijah. Tako spoznavanje literature pa zahteva od bralca, da v svoje branje vključuje še druge dejavnike sistema, predvsem avtorja in njegov duhovni svet, dobo, druga besedila. Ta literarnodidaktična usmeritev je pri nas in marsikje po svetu značilna za pouk književnosti v gimnazijah in delno v strokovnih srednjih šolah. (Krakar Vogel, 2004: 12)

### **Ali se lahko didaktika mladinske književnosti prepozna v kateri od smeri komunikacijske didaktike književnosti**

Ni dvoma, da ji je bližji model **literarnorepcijske** smeri komunikacijske književne didaktike, saj je sestavljanje besedilnega pomena kot produkta prekrivanja pomenskega polja besedila in tistih elementov obzorja pričakovanj, ki bi bila povezana s **poznavanjem avtorja, njegove samopodobe in njegove dobe, sprejetosti literarnega dela skozi čas ...** otroku, naslovniku mladinske književnosti po teoriji literarnorepcijskega razvoja nedostopen.

Da ne bo dvoma, da je res tako, razložimo nekoliko podrobneje:

Literarnorepcijska veda je v okviru preverjanja, kako in po kakšni dinamiki se razvijajo posamezni segmenti bralčeve recepcijske zmožnosti, preverila tudi, kako se razvija zmožnost privzemanja perspektiv, in sicer tako tistih, ki so povezane s književnimi osebami, kot tistih, ki so povezane z zaznavanjem avtorja v književnem besedilu.

V skladu s to teorijo naj bi bil otrok sposoben zaznati in razlikovati različne perspektive v literarnem besedilu šele nekako pri devetih, desetih letih. A ne katerih koli perspektiv in najprej ne več kot ene hkrati. Pri omenjeni starosti imajo namreč otroci težave, če si morajo priklicati več perspektiv v zavest sočasno, zato teh ne morejo razumeti v njihovi sovisnosti.

Zmožnost simultanega **zaznavanja** več perspektiv hkrati se razvije nekako med desetim in dvanajstim letom. Šele tedaj lahko bralec **sestavi besedilni pomen, ki temelji na razumevanju** medsebojne soodvisnosti perspektiv književnih oseb. To pomeni, da lahko prepozna medsebojno vplivanje stališč književnih oseb in njihovega ravnanja (t. i. interpersonalno kavzalnost). Iz tega izhaja tudi zmožnost razumevanja psihološko pogojenih nasprotij in konfliktov, ki izvirajo iz njih.

Zmožnost privzemanja perspektive v njeni odvisnosti od socialnega in konvencionalnega sistema (Sermann, 1982) oz. zmožnost integracije perspektiv (Andringa, 1987) se razvije precej kasneje. A šele na tej stopnji so ljudje **zmožni uvideti dejstvo, da so trenutna dejanja in motivi zanje zelo pogosto umeščeni v širok kontekst in jih je**

**mogoče interpretirati tudi iz neke »nadrejene perspektive«.** Poleg psihološke motivacije zmorejo sedaj bralci zaznati in pri vrednotenju upoštevati tudi **socialni kontekst**. Če uvrstijo ravnanje književnih oseb v socialni kontekst in na neki način abstrahirajo neposredne motive za njihovo ravnanje, lahko uzrejo splošnejše vzroke – tiste, ki izvirajo iz zunajbesedilne resničnosti.

A to ni lahko: nadrejeni, tj. zunajliterarni (socialni, moralni), okvir mora bralec rekonstruirati iz posameznih (konkretnih) besedilnih signalov, deloma tudi s pomočjo konceptov, ki jih pozna iz zunajbesedilne resničnosti. To pomeni tudi, da gre za pomembno povezavo iz fiktivnega (literarnega sveta) v objektivno resničnost. **Pomen v literaturi upovedenega je mogoče sestaviti šele potem, ko ga bralec postavi v soodnos s koncepti, za katere se mu zdi, da po njih deluje njegov svet.** Po drugi strani pa lahko pride ob (po) recepciji do širjenja in revidiranja obstoječih konceptov. (Andringa, 1987)

Zmožnost integracije perspektiv usvajajo bralci na dveh nivojih:

- Na prvi stopnji je v tem primeru bralec zmožen videti v besedilu upovedeno kot eksemplarično za znane koncepte, pravila, klišeje, ki veljajo v širši generični stvarnosti.
- Na drugi stopnji pa je sposoben uvideti etični razkorak med občeveljavnim konceptom, klišejem, konvencijo in avtorjevo etično upovedovalno intenco.

In kdaj se kaj zgodi? V Andringinem eksperimentu otroci v 13. razredu (ko so bili stari približno 17 let) niso popolnoma dosegli niti prve stopnje v razvoju sposobnosti integracije perspektiv.

Sklenimo: Ker teorija recepcije ugotavlja, da so mladi bralci pred štirinajstim, petnajstim letom **komajda zmožni integracije literarnega dogajanja v širše (socialne, moralne, etične) koncepte, sheme, klišeje**, ker torej bralec te starosti **ni sposoben videti literarnega sveta s perspektive generalnih konceptov**, pri sestavljanju svojega besedilnega pomena **ne more upoštevati ne literarnozgodovinskih in ne literarnoteoretičnih konceptov**. In analogno s tem: **bralec (še) ni zmožen zaznati, razumeti besedilne stvarnosti z vidika avtorjeve sporočilne intence**.

Ker je torej sestavljanje besedilnega pomena kot produkta prekrivanja pomenskega polja besedila in tistih elementov obzorja pričakovanj, ki bi bila povezana s **poznavanjem avtorja, njegove samopodobe in njegove dobe, sprejetosti literarnega dela skozi čas ...**, otroku, naslovniku mladinske književnosti po teoriji literarnoreceptijskega razvoja nedostopen, se **didaktika mladinske književnosti nikakor ne more prepoznati v literarnosistemskem modelu komunikacijske književne didaktike**.

V nasprotju s tem pa se opazovanje **koncepta literarnoreceptijske smeri književne didaktike iz perspektive književne didaktike mladinske književnosti** hitro pokaže kot zelo obetavno.

- o Tudi didaktika mladinske književnosti se, kot literarnoreceptijska didaktika književnosti, osredotoča na **komunikacijo med bralcem in besedilom oz. na bračev odziv na besedilo**.

- o Tako kot literarnorepcijski didaktiki književnosti se zdi didaktiki mladinske književnosti **ključno, da je srečanje z literarnim besedilom za bralca prijetna, pozitivna izkušnja.**
- o Tudi v didaktiki mladinske književnosti ni sporno, da potrebuje bralec za poglobljanje spontane literarnorepcijske izkušnje literarnoteoretsko in literarnozgodovinsko znanje in to, da je to znanje pri književni vzgoji ob šolskem srečevanju z literaturo treba pridobivati, a kot literarnorepcijska književna didaktika **tudi didaktika mladinske književnosti ocenjuje, da so podatki o dobi, avtorju in drugih "sestavinah literarnega sistema" odveč, kadar ne bi mogli prispevati h globljemu literarnoestetskemu doživetju.**
- o In kot pri recepcijski didaktiki književnosti usmerja tudi **didaktika mladinske književnosti pogloblitve dejavnosti pri pouku v senzibiliziranje bralca za domišljijско, čustveno in čutno doživetje literarnega besedila z ustreznim deležem razmišljujočega opazovanja.**

Izpostavljene podobnosti med recepcijsko didaktiko književnosti in didaktiko mladinske književnosti seveda niso naključne, saj **sodobna didaktika mladinske književnosti preprosto je literarnorepcijska književna didaktika.** Če smo čisto natančni, je literarnorepcijski model komunikacijske književne didaktike s slovenskem prostorom (tedaj pod imenom *nova slovenska književna didaktika*) nastal za potrebe didaktike mladinske književnosti in si je šele postopoma utiral pot med koncepte književne didaktike (nemladinske) književnosti.

Ali lahko sedaj na podlagi povedanega zaključimo, da didaktika mladinske književnosti ni potrebna, ker lahko za književno vzgojo za recepcijo mladinske književnosti uporabimo kar literarnorepcijsko didaktiko (nemladinske) književnosti?

Tako preprosto seveda ne gre. S tem ko je literarnorepcijska komunikacijska književna didaktika postala eden izmed literarnodidaktičnih modelov (obče) književne didaktike, se je pokazala potreba po **literarnorepcijski didaktiki mladinske književnosti**, kajti

- o čeprav se tako didaktika mladinske književnosti kot literarnorepcijska didaktika književnosti osredotočata na **komunikacijo med bralcem in besedilom oz. na bračev odziv na besedilo**, ni mogoče mimo dejstva,
  - da je **mladinska književnost poseben podtip književnosti.** Poseben do te mere, da je ni mogoče opisati (opazovati) le z literarno teorijo književnosti, ampak v ta namen uporabljamo poseben **podtip teorije književnosti: teorijo mladinske književnosti.** Didaktika mladinske književnosti **temelji na** tej teoriji, **teoriji mladinske književnosti** in ne le na *literarni teoriji književnosti!*
  - Poleg tega pa ni mogoče spregledati dejstva, da se tudi drugi pol komunikacijske situacije ob recepciji mladinske književnosti bistveno razlikuje od komunikacijske situacije, v kateri učenec bere nemladinsko

književnost. **Bralca** se med seboj razlikujeta tako po **aktualni stopnji recepcijske zmožnosti** in **po doseženi stopnji osebnostnega razvoja sploh**, posledica česar so tako drugače načrtovani **cilji** kot tudi za razvijanje otrokove recepcijske zmožnosti izbrane **metode**.

- o Čeprav tako literarnorecepcijska književna didaktika kot tudi didaktika mladinske književnosti podobno ocenjujeta pomen literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja za konstituiranje literarnoestetskega doživetja, je **rezultat ocene, kdaj lahko podatki o dobi, avtorju in drugih "sestavinah literarnega sistema" prispevajo h globljemu literarnoestetskemu doživetju**, različen. Posledica tega pa je, da se literarnorecepcijska književna didaktika in didaktika mladinske književnosti pomembno **razlikujeta po obsegu, vrsti in namembnosti literarnoteoretičnega in literarnozgodovinskega znanja** in še posebej po metodah, s katerimi poskrbita, da učenci to znanje pridobivajo.
- o In ne nazadnje: tako recepcijska didaktika književnosti kot tudi didaktika mladinske književnosti usmerjata pogloblitve dejavnosti pri pouku v senzibiliziranje bralca za domišljijско, čustveno in čutno doživetje literarnega besedila in obe nadgrajujeta prvotno literarnoestetsko doživetje z ustreznim deležem razmišljujočega opazovanja. **A ocena, kolikšen delež razmišljujočega opazovanja še prispeva k poglobljanju kakovosti literarnega doživetja**, je seveda odvisna od naslovnika. V okviru tega vprašanja je treba biti v didaktiki mladinske književnosti še posebej previden, saj se utegne kaj hitro zgoditi, da lahko **prevelika količina razmišljujočega opazovanja** prehitro uduši otrokovo pripravljenost sodelovati v recepcijski situaciji, še posebej če učitelj spregleda, da gre za **njegovo razmišljujoče opazovanje, ki je že zdavnaj zunaj dosega otrokove osebne zrelosti**.

## KAJ JE DIDAKTIKA MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

Didaktika mladinske književnosti je podtip didaktike književnosti, ki je definiran

1. s posebnim tipom literarnega besedila, za katerega sicer veljajo zakonitosti književnosti, a tvori v njenem okviru poseben podtip, ki ga opisuje posebna literarna teorija, literarna teorija mladinske književnosti,
2. z bralcem, za katerega je značilno, da še ni zaključil svojega osebostnega razvoja,
3. s posebno recepcijsko situacijo, za katero veljajo drugačne zakonitosti, kot veljajo za recepcijsko situacijo, ko bere literaturo bralec, ki je že usvojil bralno tehniko do mere, da zanjo ne troši več t. i. bralne energije.

Tip literature, bralčevo obzorje pričakovanj in posebne okoliščine v recepcijski situaciji določajo, kako rešuje didaktika mladinske književnosti

- o vprašanje ciljev mladinske književnosti pri pouku,
- o vprašanje vsebin,
- o vprašanje metod književne vzgoje,
- o kako vidi udeležence pouka književnosti ter
- o kako vidi okoliščine pouka književnosti in razmerje med njimi.

Vse to so torej področja raziskovanja, preučevanja in empiričnega preverjanja didaktike mladinske književnosti. Pa saj skorajda ne more biti drugače. Didaktika mladinske književnosti je namreč podtip didaktike književnosti, le-ta pa je ena izmed specialnih didaktik. Te pa zmeraj odgovarjajo prav na tovrstna vprašanja.

## CILJI DIDAKTIKE MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI

Didaktika mladinske književnosti opredeljuje v tri vrste ciljev:

- o vzgojne cilje,
- o procesne/funkcionalne cilje,
- o izobraževalne cilje

in vidi relacijo med njimi v obliki teleskopske umeščenosti ter (v tej smeri) tudi v medsebojni prepletenosti. To pomeni, da pridobivanje literarnega znanja (izobraževalni cilji) do neke mere prispeva k večanju recepcijske zmožnosti (funkcionalni cilj), to pa povečuje možnost, da bodo učenci tudi potem, ko ne bodo več izpostavljeni prisili šolskega sistema, literaturo še brali – zato, ker bo branje postalo ena izmed njihovih (temeljnih) potreb.

### NAJPREJ O PRIDOBIVANJU LITERARNIH ZNANJ

Ob literarnozgodovinskem in literarnoteoretičnem znanju in ob odločanju o tem, v kolikšnem obsegu naj ga opredelimo kot cilj šolskega branja književnosti sploh in šolskega doživljanja mladinske književnosti posebej, se je treba najprej soočiti s staro dilemo:

- Ali je znanje literarne zgodovine tako pomemben del v zakladnici znanja, ki ga je ustvarila zahodna civilizacija, da lahko rečemo, kako to znanje pač spada k splošni izobrazbi, je torej samo po sebi vrednota, in ga lahko definiramo kot cilj šolskega pouka književnosti?
- In kako je z znanjem literarne teorije, ki so se je vendar učile generacije bodočih intelektualcev?

**Recepcijska didaktika mladinske književnosti** temelji (tudi) na spoznanjih recepcijske estetike o tem, kako se pomen literarnega besedila spreminja skozi zgodovinsko spremenljivost njegovih konkretizacij in kako je odvisen tudi od tega, do katere mere je sposoben bralec zaznati besedilne signale, ki jih je za dekodiranje pomena v literarno delo vgradil avtor. To spreminja **literarno znanje** iz "vrednote" (posledica velikega obsega znanja je velika razgledanost in široka splošna

izobrazba) v **del bralčevega horizonta pričakovanj**, ki ga z znanjem literarne zgodovine, literarne teorije širimo zato, da bi bil bralec ob recepciji sposoben zaznati “več” in zato “bolje” razumeti. V skladu s tem se v izpostavljeni dilemi **literarno znanje da ali ne** v didaktiki mladinske književnosti torej odločamo, da **literarnozgodovinsko in literarnoteoretično znanje ni končni cilj didaktike mladinske književnosti**, ampak ga vidimo v funkciji. Premik bi lahko imenovali

- o **funktionalizacija literarnovednega znanja in**
- o **prepoznavanje njegove vloge pri procesu povečevanja recepcijske zmožnosti.**

Toda sprememba namembnosti nam še ničesar ne pove o **obsegu** literarnega znanja.

Recepcijska didaktika mladinske književnosti postavlja v prvi plan literarne vzgoje recepcijo in torej konstituiranje bralčevemu horizontu pričakovanj ustreznega pomena, odvisno od stopnje učenčevega kognitivnega in bralnega razvoja. V takem konceptu pa je nadvse pomembno,

- o da se učenčeva recepcija v književnem znanju ne utopi,
- o da se srečanje z literaturo, literarnoestetsko doživetje ne spremeni v pouk o literaturi,
- o da kopičenje znanja o “*tem besedilu*” ne uduši želje po stiku s *tem* oz. katerim koli drugim besedilom.

S tako odločitvijo sprejema recepcijska didaktika mladinske književnost aktualno didaktično doktrino, na kateri temelji književni pouk v večini evropskih držav: Sodobna angleška veda o literarnem pouku se na primer zmeraj bolj nagiba k obliki pouka, katerega osrednja os so sami učenci (student centered approach □ Morgan D.: Connecting Literature to Student’s Lives), pri čemer mislijo na fleksibilno didaktiko, ki upošteva tako posameznega učenca kot tudi dinamično skupine. Osrednji kriterij za odločitev *kaj*, *koliko* in *kako* je v tem konceptu učenec in struktura njegovega horizonta pričakovanj, osnovna naloga pouka pa njegovo doživetje relevantnosti obravnavanega literarnega dela. Podobne literarnodidaktične rešitve lahko opazujemo tudi v nemški literarni didaktiki, v kateri se tak pristop imenuje “demokratska književna didaktika”, njeni glavni predstavniki pa izhajajo iz prepričanja, da ima vsak učenec pravico do izkušnje, da literatura in njen pomen nista nekaj tujega in nedostopnega, nekaj, do bistva česar se je mogoče prikopati šele s pomočjo gromozanske (in neobvladljive) količine znanja in nedosegljive pronicljivosti, ki so je sposobni samo “oni drugi”.

Recepcijska didaktika mladinske književnosti, ki vidi osrednji cilj literarnega pouka v spodbujanju srečevanja s književnostjo in razvijanju zmožnosti za literarnoestetska doživetja ob tem srečevanju, uporablja pri odmerjanju obsega literarnovednih znanj **kriterij**,

- o **ali otroku te starosti, na tej stopnji recepcijskega razvoja odmerjena količina literarnovednega znanja olajšuje pot do besedilnega pomena in torej literarnoestetsko doživetje intenzivira**



- o **ali predstavlja zanj prevelik balast in zato njegovo literarnoestetsko doživetje pod težo svoje obilnosti preprosto duši.**

## 1.1 IZOBRAŽEVALNI CILJI

Didaktika mladinske književnosti definira v okviru izobraževalnih ciljev tri skupine znanj:

- o prepoznavanje komunikacijske situacije pri recepciji književnosti,
- o literarnozgodovinsko znanje (spoznavanje kanona mladinske književnosti),
- o literarnoteoretično znanje (prepoznavanje formalnih značilnosti nekaterih književnih vrst).

### 1.1.1 Prepoznavanje komunikacijske situacije pri recepciji mladinske književnosti

Pri prepoznavanju komunikacijske situacije pri recepciji mladinske književnosti gre za dve stvari. Najprej za to, da otroci razlikujejo dve vlogi poslušalca/sprejemnika v komunikacijski situaciji:

- *vlogo poslušalca v pragmatični govorni situaciji in*
- *vlogo poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji*

Kadar se človek znajde v vlogi poslušalca v **pragmatični govorni situaciji**, takrat mu sporočevalec/govorec sporoča enega izmed dveh tipov sporočil:

- ali mu skuša nekaj povedati o realnem svetu, mu torej v prvi vrsti predstaviti katerega od segmentov objektivne resničnosti. Temu se v jezikoslovju reče *predstavitvena funkcija jezika*, ker sporočevalec uporablja jezikovna sredstva za to, da naslovniku *predstavi* košček resničnosti;
- pri drugem tipu sporočil pa poskuša govorec naslovnika/poslušalca prepričati o nečem oz. vplivati na njegovo ravnanje in delovanje. Pri tem ima veliko možnosti, ker pa želi vplivati na sogovornikovo ravnanje, čustvovanje ..., govorimo v jezikoslovju o pretežno *vplivanjski vlogi* jezikovnih sredstev ali natančneje rabi jezikovnih sredstev v pozivne in povezovalne namene.

V **literarnoestetski govorni situaciji** sporočilni namen po navadi nima pragmatičnega učinka. Govorec niti ne obvešča niti ne izraža kakšne zahteve. V literarnoestetski govorni situaciji gre izključno za rabo jezika, npr. pripovedovanje zgodb, ki naj naslovnika popeljejo v mikavni svet (bolj ali manj na zakone realnega sveta vezane) domišljije.

Namen pripovedovanja pravljic in recitiranja pesmi je posredovanje (estetskega) užitka. Pa ne le to, tudi samo pripovedovanje izvira iz pesnikove/pisateljeve izpovedne potrebe. In pravzaprav je literarnoestetsko doživetje ob poslušanju mogoče le, če tudi posrednik, ki pravljico pripoveduje, to počne z veseljem in naklonjenostjo do svojega početja.

**Vlogi poslušalca v pragmatični govorni situaciji** (predstavitvena in vplivajska funkcija jezika) in **poslušalca v literarnoestetski govorni situaciji** (lepotna funkcija jezika) se precej razlikujeta glede na to, katero strategijo, kakšen miselni postopek mora naslovnik uporabiti za odkrivanje sporočilnega namena. In da bi izbral pravo strategijo, mora otrok najprej spoznati oba tipa govornih situacij in nato poznati njune tipične znake/signale, da bi lahko prepoznal, ali ga bodo o čem obvestili, mu kaj ukazali ali pa mu bodo nekaj povedali zato, da bi začutil ugodje, pri tem pa od njega ne bodo pričakovali nikakršnega "zunanjega" odziva.

Šele potem ko otrok prepozna literarnoestetsko govorno situacijo, lahko z njo poveže tisto v možganih uskladiščeno miselno strukturo, v kateri so zapisani podatki o tem, kakšna je pravzaprav komunikacijska situacija ob poslušanju pravljice, pripovedi in pesmi.

Otrok namreč iz izkušenj ve, da je v pragmatični govorni situaciji sporočevalec zmeraj navzoč in da mu posreduje sporočilo sam in neposredno. Tu in tam se sicer zgodi, da mu kdo kaj sporoča po posredni poti, vendar mu v tem primeru neposredni govorec posebej pove, da sporočilo le prenaša in tudi to, kdo je neposredni sporočevalec: "Mama je rekla, da pospravi igrače."

V literarnoreceptijski govorni situaciji je drugače. Neposredni sporočevalec (torej govorec v komunikacijski situaciji) je navzoč le v izjemnih življenjskih situacijah – namreč takrat, kadar gremo na kakšno prireditev, npr. literarni večer. V navadni literarnoestetski govorni situaciji pa je tisti, ki pravljico neposredno pripoveduje, le t. i. *prenosnik ali kanal*, saj pripoveduje, recitira, poje pesmi in pravljice, ki jih je kot svoje sporočilo oblikoval nekdo drug – pisatelj oz. pesnik.

Prepoznavanje zgoraj opisane govorne situacije pri branju in poslušanju književnosti mora biti eden izmed izobraževalnih ciljev didaktike mladinske književnosti.

### **1.1.2 Literarnozgodovinsko znanje (spoznavanje kanona mladinske književnosti)**

Drugi izobraževalni cilj didaktike mladinske književnosti je povezan s spoznavanjem kanona mladinske književnosti. Učenci naj bi spoznali in doživeli nekatera temeljna dela slovenske in svetovne mladinske književnosti. Tista, ob katerih so odraščale generacije njihovih staršev in starih staršev, in tista, ob katerih so odraščali/odraščajo vrstniki po svetu.

Nedvomno sta **pravljica** in **otročka poezija** tisti vrsti književnosti, ki sta skozi zgodovino veljali kot najprimernejši za otroke. Pravljice o vilah in čarovnicah, o treh bratih, ki so iskali pravo pot do zlatih jabolk, in o pastorkah, ki so se morale potrditi v tekmi s svojimi polsestrami proti spletkam svojih mačeh, pravljice o junaških mlajših sinovih, ki so premagali zmaje in se za nagrado poročili s kraljevimi hčerami, pravljice o princeskah, ki niso hotele držati obljube in so ogabne žabe od jeze raje vrgle v steno, kot da bi z njimi delile svoje postelje, slovenske in evropske, predvsem nemške, Grimmove pravljice, so burile domišljijo generacij in generacij evropskih otrok. V njih so strnjene modrosti, ki jih starejša generacija sporoča svoji mladini, v njih so simbolično izražene stiske mladih ljudi na poti iskanja prave življenjske odločitve. Pravljice so domišljajske slike, ki so jih izsanjali starejši zato, da bi se v njih ugledali mlajši. S poslušanjem pravljič in s spoznavanjem njihovih simbolov postajajo otroci iz individualnih bitij del družbe, postajajo del naroda. V njih prepoznavajo del sebe, ki bi jim brez pravljice izkušnje ostal skrit.

In tako kot je srečevanje z **ljudskimi pravljicami** srečevanje z najstarejšimi rodovi, ki so gradili našo civilizacijo, je srečevanje s **sodobno mladinsko književnostjo** v bistvu prvo srečevanje s sodobno nacionalno kulturo. **Avtorske pravljice, sodobne fantastične pripovedi in poezija** posredujejo otroku izkušnjo o tem, kako živijo, čustvujejo, razmišljajo drugi, kakšne so njihove stiske in kako jih rešujejo. Sodobna mladinska književnost predstavlja sodobne domišljajske slike in kaže smeri sodobnih domišljajskih popotovanj. Miselno in čustveno sodelovanje na teh popotovanjih otroka združuje z vsemi tistimi, ki so opravili isto potovanje kot on. To pa pomeni, da je srečevanje z mladinsko književnostjo v bistvu prvi korak k **spoznavanju svoje narodne identitete, prvi korak k inkulturaciji in prvi korak k multikulturni vzgoji.**

Toda to, o čemer smo pravkar govorili, je pravzaprav vzgojni cilj otrokovega srečevanja s književnostjo. Spoznavanje kanona slovenske in svetovne mladinske književnosti kot izobraževalni cilj ima drugačne naloge.

**Otroci naj bi namreč že v zgodnjem otroštvu spoznali nekatera ključna, najboljša dela mladinske književnosti.** Tista, ki jih otroci, katerim starši in stari starši berejo književnost, večinoma poznajo. V šoli pa naj bi se z njimi srečali tudi tisti otroci, pri katerih so domišljajski svetovi, ki jih prinašajo iz domačega okolja, povezani samo s televizijskimi risankami. Najlepša književna dela, ki sta jih svetovna in slovenska književnost ustvarili za otroke, naj bi postala del otroštva prav vseh otrok.

- o Zato ker lahko samo na ta način otroci sestavljajo ob poslušanju/branju še neznanih književnih del tudi **tiste pomene, ki izvirajo iz medbesedilnosti,**
- o zato ker ostane taka **zgodnja literarnoestetska izkušnja** neločljivi del spominov na otroštvo, in zato ker strokovnjaki zmeraj znova poudarjajo, kako v literarnoestetskem razvoju skorajda ni mogoče nadomestiti

primanjkljaja iz najzgodnejšega otroštva in da pečata, ki ga napravi zgodnje srečevanje s književnostjo, ni mogoče več izbrisati.

Poleg poznavanja književnih oseb in književnega dogajanja najvidnejših del slovenske in svetovne mladinske književnosti prištevamo k izobraževalnim ciljem didaktike mladinske književnosti tudi

### **1.1.3 Literarnoteoretično znanje (spoznavanje formalnih značilnosti nekaterih književnih vrst)**

Sodobna psihologija nas uči, da človek podatkov in spoznanj o svetu in ljudeh v njem ne nalaga v svoje možgane kot v kakšno ropotarnico, niti jih ne razvršča po abecedi ali po velikosti, temveč jih ureja v nekakšne miselne sheme. J. Piaget govori o treh postopkih, treh medsebojno povezanih procesih sprejemanja človekove izkušnje:

- asimilaciji, procesu, pri katerem se vsak nov predmet, vsako novo ravnanje integrira v že obstoječo miselno shemo,
- o procesu dodeljevanja nalepk in prepoznavanja novega kot nečesa, kar že obstaja v našem miselnem svetu,
- in o akomodaciji, ko gre za spremembe, popravke miselne sheme, ki so potrebni za interpretacijo nove izkušnje.

Opisani miselni procesi veljajo seveda tudi za urejanje otrokovih izkušenj ob srečevanju z leposlovjem. Oglejmo si to na primeru pravljice.

Če je prva pravljica, ki jo bo otrok slišal, tista O treh pujskih, bodo verjetno prve sestavine, povezane z otrokovo miselno shemo z naslovom PRAVLJICA, najbrž:

- pujski,
- volk, ki (me) hoče požreti (= ki ogroža identifikacijsko figuro),
- pujski zmagajo (kar pomeni isto kot "zame se dobro konča", saj so pujski identifikacijska figura),
- hudobija je kaznovana,
- nekoč, pred davnimi časi ...,
- trikrat se isto ponovi.

Domnevajmo, da je druga pravljica, s katero se otrok sreča, pravljica o Rdeči kapici. Ob srečanju s to novo pravljico bo otrok najprej skušal novo izkušnjo asimilirati na miselno shemo, ki je nastala ob pravljici o pujskih. Pri tem bo lahko asimiliral le nekatere elemente nove pravljice:

- nekoč ...,
- volk, ki (me) hoče požreti,

- “zame se je srečno končalo”,
- hudobija je na koncu kruto kaznovana.

Tiste formalne značilnosti torej, ki se pojavljajo tako v Rdeči kapici kot v pravljici O treh pujskih, bo otrok utrdil kot “veljavne za pravljico”. Druge značilnosti iz Rdeče kapice, na primer:

- o glavna književna oseba je otrok,
- o otrok sam na poti v neznano,
- o če ne upoštevaš prepovedi in svarila, si kar najstrože kaznovan,
- o če se vse skupaj le preveč zaplete, je še vedno tu nekakšen čudež, ki vse poravnava,
- o lovci rešujejo situacijo,
- o nabiranje rož je nevarno ....

bo otrok najprej poskušal poiskati v svoji miselni shemi. In ko bo ugotovil, da jih tam ni, bo shemo ustrezno popravil. Piaget bi rekel, da bo otrok opravil proces akomodacije v zvezi z interpretacijo nove izkušnje.

Vsakič torej, ko bo otrok poslušal novo pravljico, bo hkrati preverjal svojo miselno shemo o pravljici, iz nje po potrebi izpuščal nepotrebne elemente in druge dodajal. Po mnogih literarnoestetskih izkušnjah bo njegova miselna shema, torej njegovo znanje o tem, kakšna je pravljica in kakšne so njene značilnosti, na moč podobna tisti, ki je opisana v literarni teoriji.

Na enak način bodo nastajale ob recepciji drugih književnih vrst ustrezne **literarnoteoretične miselne sheme**. Poznavanje značilnosti literarnoteoretičnih miselnih shem bo otroku omogočilo, da si bo po prvih nekaj povedi (ali potem, ko bo slišal uvodno pravljico frazo) v aktualni horizont pričakovanj priklical ustrezno miselno shemo in svoje **pretekle recepcijske izkušnje s književno vrsto ter ob recepciji novega besedila konstituiral globlji pomen in s tem intenzivnejše literarnoestetsko doživetje**.

## 1.2 PRIDOBIVANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI

oz. zmožnosti za "ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom". Gre za cilj, h kateremu je usmerjena večina didaktičnih prizadevanj pri pouku književnosti, ki vidi svoj smisel v ustvarjanju pogojev za čim intenzivnejše produktivno prekrivanje bralčevega horizonta pričakovanj s pomenskim poljem besedila.

Pogoje za optimiranje literarnoestetskega doživetja do skrajnih mej bralčeve (obstoječe) recepcijske zmožnosti (ter tako za njeno postopno širjenje) dosegamo z več vzporednimi ali zaporednimi didaktičnimi aktivnostmi. Toda nobena izmed njih ne bi delovala,

- o če ne bi presegli doktrine, po kateri je pomen, ki ga učenec konstituira ob srečanju z literaturo, tako pomanjkljiv, da ga mora učitelj nujno nadomestiti s svojim, boljšim, popolnejšim.
- o Enako neproduktivna pa bi bila tudi druga skrajnost, v kateri vzamemo **preveč dobesedno** načelo, da **mora biti pouk književnosti osredinjen na učenca**. Če namreč iz modela, osredinjenega na učenca, izluščimo le pravilo,
  - da je treba učencem omogočiti, da izrazijo svoje sklepe, odločitve, zaključke, razlage, komentarje, nestrinjanje, skratka, svoje pristne reakcije v zvezi z obravnavano literaturo,
  - da lahko učitelj zagotavlja le zgradbo, smer in možnosti razpravljanja o literaturi,
  - da so odločilni le bralčeva lastna morala in estetska vzgoja ter avtor kot interpret, ki vabi bralca naj razmišlja o življenju in človekovi naravi,
  - in da sme učitelj seveda izraziti svojo interpretacijo, vendar mora interpretacije učencev ne le dopuščati, ampak jih spodbujati (Morgan, 1993),

**bi se nam utegnili zgoditi, da v okviru didaktike mladinske književnosti otroci ne bi napredovali.** V mladinskem literarnem besedilu ne bi zaznali zmeraj več, ne bi razumeli zmeraj bolje in doživljali zmeraj intenzivneje, skratka, njihova recepcijska zmožnost bi ostajala taka, kot je, saj bi se zdelo zadostna in popolnoma zadovoljujoča.

Literarnorecepcijska didaktika mladinske književnosti vidi **recepcijsko situacijo** ob srečanju bralca z mladinskim literarnim besedilom kot **uravnoteženo**. To pa pomeni, da **to, kar bralec počne literarnim besedilom, ni povsem poljubno**, literarni pomen, ki ga sestavi, pa ne povsem naključen. Šolsko branje mladinskega literarnega besedila in učiteljeve metode, ki jih izbere za srečanje učenca in književnosti, temeljijo na **sporočilnosti besedila** in **bralčevi recepcijski zmožnosti** zaznati tiste segmente besedila, ki mu lahko služijo razumeti in vrednotiti to sporočilnost. V naravi šolskega branja mladinske književnosti je seveda, da je **bralčeva recepcijska zmožnost omejena in tako določa skrajno mejo, do katere se je bralec zmožen dokopati do sporočilnosti besedila, a nedvomno je, da je mogoče učenčevo recepcijsko**

**zmožnost razvijati in da lahko potemtakem ob ustreznih didaktičnih metodah zazna več, razume bolje in doživi intenzivneje.** Ne tako, da bi ga poučevali o tem, *kaj nam je avtor v resnici hotel povedati*, in zagotovo

**tako, da iz učenčevega aktualnega (spontanega) razumevanja in doživljanja mladinskega literarnega besedila**

- **učitelj presodi, kateri besedilni signali (kateri koščki besedila) so še v dosegu otrokovega horizonta pričakovanj, in**
- **pouk oblikuje tako, da s spretnimi metodami uspešno usmerja pozornost k tistemu, kar so otroci ob spontani recepciji prezrli.**

Ključni cilj recepcijske didaktike mladinske književnosti je torej učence usposobiti za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, kar lahko dosežemo izključno s povečevanjem njegove recepcijske zmožnosti. In ker je recepcijska zmožnost vrsta zmožnosti, za te pa velja, da je mogoče dosegati napredek le z metodo čim pogostejšega izvajanja same aktivnosti, **lahko tudi književna didaktika mladinske književnosti razvija otrokovo recepcijsko zmožnost le tako, da otroci kar najpogosteje dobijo priložnost da (sami!) sestavljajo besedilne pomeni.** Kot se ne moremo naučiti jezikovne rabe le z opazovanjem jezika in učenjem slovničnih pravil, ne da bi sami govorili, tako se tudi komunikacije z literarnim besedilom ni mogoče naučiti, ne da bi z besedilom sami komunicirali. **Dialoga z besedilom ne more nihče opraviti namesto učencev □ niti učitelj ne!** V ta namen je treba dati otrokom v okviru literarnorecepcijskega komunikacijskega modela didaktike mladinske književnosti dovolj možnosti za dialog z besedilom:

- o možnost, da ob stiku z besedilom oblikujejo **prvi osnutek lastnega besedilnega pomena;**
- o možnost, da se **soočijo z besedilnimi pomeni**, ki so jih konstituirali njihovi sošolci (in morda kot enakovrednim tudi z učiteljevim pomenom), pri čemer mora učitelj zagotoviti dovolj časa, da učenci svoje pomeni argumentirajo □ povedo, zakaj so se odločili za to ali ono varianto. Taka argumentirana razprava bo namreč usmerila pozornost učencev na tiste prezrte vidike literarnega dela, ki so jih opazili in za konstituiranje svojega pomena uporabili sošolci;
- o možnost **ponovnega ustvarjalnega dialoga z besedilom in priložnost za konstituiranje novega besedilnega pomena □ glede na razširjeni horizont pričakovanj;**
- o tako oblikovanemu *bloku spontanega branja* pa sledi didaktični korak **šolske interpretacije**, v katerem razvijamo otrokovo recepcijsko zmožnost, in sicer tako da usmerjamo njegovo pozornost ter mu pomagamo zaznati prezrte elemente spoznavne, estetske in etične komponente literarnega dela.

**Recepcijska zmožnost** je torej **procesni cilj recepcijske didaktike mladinske književnosti**. Do tu je vse jasno. A za resnično delo v razredu, za resnično literarnodidaktično situacijo, je treba tako zastavljen procesni cilj razstaviti na delne cilje – ki jih bodo lahko učitelji prepoznali kot uresničljive na posameznih stopnjah otrokovega šolanja in ki jih bo lahko učni načrt določil kot standarde, v okviru katerih je mogoče preveriti, ali je književna vzgoja uspešna ali ne. To pa ni preprosta naloga, saj je ni mogoče rešiti na način, ki ga uporablja za določanje etapnih ciljev didaktika nemladinske književnosti. Ni se mogoče odločiti na primer za kronološki literarnozgodovinski princip, v okviru katerega bi vsako leto "predelali" toliko ali toliko literarnih obdobij. In tudi tematski pristop, po katerem bi v prvem letu brali literaturo s tako tematiko, v naslednjem pa ono z drugačno, se pri določanju procesnih ciljev mladinske književnosti ne izide. Pravzaprav je reševanje **problema postopnosti usvajanja procesnega cilja: razvite recepcijske zmožnosti** nerešljivo, dokler ne presežemo doktrine, da je recepcijska zmožnost enovita, monolitna. **Šele ko uvidimo, da je recepcijska zmožnost strukturirana, lahko uzremo dinamiko, po kateri je mogoče razvijati vsakega izmed njenih segmentov.**

Katere segmente recepcijske zmožnosti potemtakem razvija didaktika mladinske književnosti?

**Kateri so torej njeni procesni literarnorecepcijski cilji?**

#### 1.2.1 Zmožnost oblikovanja domišljjskočutne predstave

Osnovna sestavina recepcijske zmožnosti je razvita **zmožnost oblikovanja domišljjskočutne** predstave dogajalnega prostora, literarnih oseb in literarnega dogajanja na podlagi razmeroma skopih podatkov, ki jih v ta namen bralcu posreduje literatura. Osnovna sestavina zato, ker gre za zmožnost, brez katere literatura ne more konkurirati "instant" domišljjskim slikam, ki jih ponujajo trivialni stripi, televizija (npr. japonske risanke) in "pravljlični" svetovi elektronskih iger (katerih avtorji ne skrivajo ambicije, da skušajo s svojimi produkti zavzeti tisto mesto, ki ga je v otroških življenjih doslej zavzemala pravljica, in govorijo o elektronskih pravljličnih svetovih, ki zagotavljajo otrokom veliko večjo mero ustvarjalnosti, saj dovoljujejo otroku, da sam – s pritiskanjem na pravi gumb – ustvarja pravljlično dogajanje).

#### 1.2.2 Zmožnost odkrivanja "vrat za identifikacijo"

Drugi procesni cilj na poti k razviti recepcijski zmožnosti je **iskanje in uvidevanje relevantnosti v literarnem delu upovedenega problema za bralčevo lastno življenjsko situacijo**, kratka spoznanje, da lahko **to** literarno besedilo nekaj pove tudi meni **o meni**, da literatura ni nekaj, kar je za one druge, ker je v njej tudi košček **mene**. Pri tem izhaja bralec v začetku svojega bralnega razvoja iz omejene pripravljenosti za posvečanje pozornosti upovedenemu literarnemu svetu, tako da iz besedila odbira le tiste segmente, ki so identični njegovim lastnim življenjskim situacijam, napreduje v smeri sposobnosti razvijanja interesa za kaj/koga drugega kot zase in raste k interesu za usode, ki so z njegovo povezane le še na stopnji generalizacije in abstrakcije. In zato je pomemben cilj je tudi **zmožnost identifikacije z eno izmed literarnih oseb**, pri čemer potrebuje bralec na nizki stopnji



bralnega razvoja zelo široka vrata za *identifikacijo*, kasneje, s preraščanjem faze egocentrizma, pa se odprejo možnosti, da ob stimulativnem bralnem razvoju razvije zmožnost vstopanja v domišljjski literarni svet tudi prek literarne osebe, ki mu na konkretni ravni ni več podobna in s katero navezuje identifikacijski stik na ravni abstraktnega, npr. etičnih načel, senzibilnosti za podobno življenjsko problematiko. Razvita zmožnost identifikacije je za literarnoestetsko doživetje pomembna zato, ker je večina bralcev zmožna stopati v komunikacijo z literarnim besedilom le prek tega mehanizma. Le redki so namreč zmožni literarnoestetskega doživetja prek mehanizma kritične participacije.

### 1.2.3 Zmožnost zaznavanja pripovedne strukture

Razvijanje **zmožnosti zaznavanja pripovedne strukture** je pomembno za zadovoljevanje estetskega užitka na stopnji evazoričnega branja. Ker je eden izmed bistvenih virov literarnoestetskega užitka na stopnji evazoričnega branja *užitek ob srečanju z znanim*, otroci na začetni stopnji bralnega razvoja zahtevajo zmeraj isto pravljico, kasneje dvodelne, trodelne pravljice, pri katerih gre za isto zgodbo, ki se z manjšimi variacijami ponavlja v dveh/treh dogajalnih pramenih, in napredujejo do zaznavanja in poznavanja pravljичne strukture, kar omogoča, da se potreba po srečanju z znanim zadovoljuje na ta način. Zaznavanje strukture npr. trivialnega besedila, stripa, fantastične pripovedi ... pa nas pripelje do meje z literarnim branjem, branjem, za katerega je značilno, da izvira užitek ob estetskem doživetju iz srečanja z novim, "zaznavanjem čudovitega in odkrivanjem pripovednega postopka". (Jauss, 1978)

### 1.2.4 Zmožnost zaznavanja značaja književnih oseb

Razvijanje zmožnosti **zaznavanja značaja literarnih oseb** in iz tega izhajajoče **razumevanje motiviranosti njihovih ravnanj**. Pri tem izhaja začetek bralnega razvoja iz zmožnosti, omejene z otroškim egocentrizmom, videti le tisto lastnost, ki jo ima tudi (bralec) sam. Poleg tega pa pogojuje stopnja otrokovega kognitivnega razvoja zaznavanje le ene same lastnosti pri vsaki izmed književnih oseb. Pedagoško prizadevanje mora biti usmerjeno

- o k zaznavanju več lastnosti pri eni literarni osebi □ tudi brez pomoči protikarakterja s polarizirano nasprotno lastnostjo,
- o k ločevanju predstave, da sta lepota in dobrota neločljivo povezani,
- o k zaznavanju tudi tistih lastnosti, ki niso razvite v nazorno literarno sliko (torej konkretizirane),
- o k opažanju povezave med ravnanjem literarne osebe in njenim značajem,
- o k upoštevanju možnosti, da se lahko značaj literarne osebe v času literarnega dogajanja tudi spremeni □ karakterni razvoj.

### 1.2.5 Zmožnosti zaznavanja in razumevanja perspektiv

Eden pomembnih procesnih ciljev književne didaktike mladinske književnosti je seveda **razvijanje zmožnosti zaznavanja in razumevanja perspektiv v književnem besedilu**, pri čemer gre

najprej za razvijanje zmožnosti zaznavanja notranjih perspektiv v mladinskem literarnem besedilu, torej zaznavanje perspektiv književnih oseb in na koncu tega razvoja za zaznavanje, razumevanje in vrednotenje generalne pripovedne perspektive ter še avtorjeve perspektive v literarnem besedilu.

#### 1.2.6 Zmožnost razumevanja in doživljanja besedilne stvarnosti

Posebna skupina procesnih ciljev književne didaktike mladinske književnosti je usmerjena v razvijanje zmožnosti **razumevanja in doživljanja besedilne stvarnosti**, pri čemer razvijamo

- o zmožnost zaznavanja, razumevanja in doživljanja **dogajalnega prostora/dogajalnih prostorov**,
- o zmožnost zaznavanja razumevanja in doživljanja v besedilu upovedenega **dogajalnega časa/dogajalnih časov**,
- o zmožnost zaznavanja, razumevanja in doživljanja **književnega dogajanja**,
- o zaznavanje, razumevanje in doživljanje **književne motivacije** in
- o zaznavanje kategorije **pripovedovalca v književnem besedilu** takrat, kadar je le-ta v besedilu posebej naveden, in tudi takrat, kadar ga je treba "razbrati" iz posrednih besedilnih signalov.

#### 1.2.7 Zmožnost zaznavanja razpoloženja

Književna didaktika mladinske književnosti razvija tudi zmožnost **zaznavanja razpoloženja**, ki vlada v literarnem svetu, pri čemer gre razvoj od preprostega zaznavanja razpoloženja do opazovanj literarnih sredstev, s pomočjo katerih ga avtor ustvarja.

#### 1.2.8 Zmožnost zaznavanja in razumevanja avtorja

Eden izmed delnih procesnih ciljev razvijanja recepcijske zmožnosti je tudi bralčeva **zmožnost zaznavanja in razumevanja avtorjevega videnja problemske situacije, o kateri z bralcem "ravnokar" razmišljata**. To pomeni, da bralec komunikacije z besedilom ne prekine v trenutku, ko se njegove predstave o tem, kako naj bi se dogajanje razpletlo, ne skladajo z avtorjevimi, ko mu moralni kodeks identifikacijske figure več ne ugaja, ko želje literarnih oseb niso več njegove želje. Skratka, razvita recepcijska zmožnost ne pomeni le priznavanja avtorjeve ustvarjalne svobode, ta je pri literarnem bralcu vir dodatnega literarnoestetskega užitka.

#### 1.2.9 Zmožnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo

Pomemben cilj didaktike mladinske književnosti je še razvijanje zmožnosti prestopanja v tiste sfere, kjer ne veljajo trezni zakoni odraslega sveta – tja, kjer si je v domišljiji mogoče oblikovati svet v skladu s svojimi željami, kjer se je še mogoče igrati in tako narediti, da dobijo stvari drugačno funkcijo, kot jo imajo v resnici, kjer je mogoče videti vajene stvari v nenavadni luči, kjer je mogoče biti tudi jezikovno inventiven – preprosto zato, ker (še) ne znaš vseh besed, da bi z njimi povedal to, kar vidiš in čutiš. **Zmožnost preklopa iz objektivne v subjektivno miselno shemo** napravi namreč bralca za primerne sogovorca v recepcijski situaciji ustvarjalne komunikacije z literarnim besedilom.

### 1.2.10 Zmožnost povezovanja motivov v temo

Razvita recepcijska zmožnost pomeni tudi **zmožnost povezovanja motivov v temo** – kasneje, v fazi hipotetičnega mišljenja, tudi **zmožnost videnja upovedenega sveta kot odsev širše generične stvarnosti**.

### 1.2.11 Prepoznavanje literarne forme

Razvita recepcijska zmožnost obsega končno tudi **prepoznavanje zakonitosti, po katerih so ustvarjena literarna dela, da bi bralec lahko registriral tudi literarno formo** in odstopanje od norme – in iz tega črpal dodaten vir literarnoestetskega doživetja – t.i. “zaznavanje čudovitega”. (Jauss, 1978)

In vse to seveda še ni vse!

Na tem mestu se namreč šele začne poglavje o procesnih ciljih, ki so povezani z razvijanjem zmožnosti doživljanja posameznih književnih vrst in zvrsti. V zvezi z vsako izmed njih je namreč treba razviti večino zgoraj omenjenih **generalnih procesnih ciljev** in nato dodati še **posebne, za literarno vrsto, zvrst, žanr značilne recepcijske zmožnosti**, ki so nujne za sestavljanje polnega literarnoestetskega doživetja ob recepciji **te književne zvrsti, vrste, žanra**.

## 1.3 VZGOJNI CILJI

Vse, kar počnemo v okviru didaktike mladinske književnosti, je usmerjeno k najvišjemu cilju šolskega ukvarjanja z literaturo: tistemu vzgojnemu cilju, **ki bo kot vedenjski model spremljal otroka na njegovi poti od najstnika prek adolescenta v dobo odraslosti**, vedenjski model, ki bo zaznamoval vse njegovo življenje in ki ga bo prenašal na svoje otroke. Gre preprosto za to, **da bo človek rad bral, da bo cenil literaturo, da mu bo branje vir estetskega in vsestranskega užitka, skratka, da mu bo ukvarjanje z literaturo vir ugodja**.

Tako formulirani vzgojni cilj spada med afektivne cilje, cilje, ki jih je nemogoče doseči na hitro, in cilje, ki jih ni mogoče doseči ne z metodo prisile in ne z metodo zastraševanja. Pravzaprav nas **obveza do privzganja in ohranjanja naklonjenosti literaturi** močno omejuje pri izboru metod za realizacijo nižje umeščenih (izobraževalnih in procesnih) ciljev, saj **ne smemo izbrati nobene metode, ki bi prekinjala asociativno zvezo, ki povezuje branje literature s spominom na občutek ugodja**.

Osrednji vzgojni cilji literarnega pouka je mogoče doseči na več načinov (katerih niti eden ne uporablja metode prisile, nezadostne ocene za neprebrano domače branje, zgražanja nad slabim izražanjem pri pisnih izdelkih in iskanja vzroka v otrokovem nebranju). Srečanje z literaturo mora biti tudi v šoli vir vsestranskega užitka. Odbrati je treba tak didaktični model srečevanja s književnostjo, ki za otroke ne bo moreč, pri katerem se soočanje z literarnim svetom ne bo zmeraj znova izteklo v otrokov poraz, češ: “Slabo bereš!” / “Doma vadi!” / “... saj tako ne razumem ...” / “... nikoli mi ne bo jasno, kako ona ve, kaj je pesnik mislil ...”

Vzgojnim ciljem didaktike mladinske književnosti se lahko približamo:

- o z **dolgoročno motivacijo za branje literature**, pri čemer velja na vseh stopnjah šolanja (na vsaki pač s primerno metodo) govoriti o literaturi kot nečem, kar je vredno zanimanja prav v danem trenutku. Primerne metode za doseganje vzgojnih ciljev didaktike mladinske književnosti so zato tudi metode dolgega branja/dolgega pripovedovanja, v kasnejših letih pa branje za sodelovanje v debatnem klubu, branje literarne predloge pred ogledom filma ali gledališke predstave (ali po tem), branje literature, ki jo prav zdaj berejo sošolci in je na razredni literarni hit lestvici na vrhu, skratka, branje za to, da se lahko udeležuješ dela socialnega življenja svoje skupnosti.
- o Z vidika vzgojnih ciljev didaktike mladinske književnosti se zdi zato nujno **priznavati potrebo po branju trivialne literature** in do neke mere estetsko oblikovane trivialne literature, saj gre za legitimno bralno potrebo, ki je izraz enega izmed človekovih razpoloženj, tako kot je branje visoke literature izraz drugih razpoloženj. Vrednostna hierarhizacija enega in drugega branja in vlivanje občutka krivde (in sramu, če otroka pri tem početju zalotijo), če ne bere tega, za kar ga prepričujejo, da **je** prava literatura, se zdi z vidika vzgojnih ciljev didaktike mladinske književnosti škodljivo, saj je manj verjetno, da bo človek iz same slabe vesti začel segati po estetsko polnovredni literaturi, in veliko verjetneje, da ga bo tak odnos napolnil z občutkom nelagodja ob branju sploh in na koncu pač ne bo bral ničesar.
- o Poleg teh splošnih načel pa vodijo k trajni naklonjenosti knjigam in literaturi v okviru didaktike mladinske književnosti predvsem **realizirani cilji na ravni procesnih ciljev**, pač po preprosti logiki, da človek rad počne le tisto, kar dobro obvlada. **Razvita recepcijska zmožnost namreč zagotavlja, da literarni svet ne bo ne pust in ne dolgočasen** in da bo bralec v dialogu z njim našel "odgovor na svoje danes aktualno vprašanje".

In kaj meni didaktika mladinske književnosti o drugih vzgojnih ciljih, ki so jih včasih edukacijski sistemi nalagali mladinski književnosti?

Kaj menimo o tem,

- da naj bi se ob književnosti otroci učili ceniti in **ljubiti svojo domovino in temelje njenega družbenega sistema**; in o tem,
- da **naj bi književnost s pozitivnimi zgledi služila otrokovemu osebnostnemu razvoju?**

Najprej o **vprašanju o povezanosti didaktike mladinske književnosti in vprašanja, ali naj se otroci ob književnosti učijo ljubiti domovino in ceniti temelje njene družbene ureditve.**

Iz ne še tako daljnih časov se spomnimo pesmic, ki so se jih otroci učili na pamet in jih recitirali na proslavah, npr. ob 29. novembru in 1. maju. Seveda je iz današnje perspektive povsem jasno, da tovrstna mladinska književnost v današnjih vzgojnih programih nima kaj iskati. A ne le zato, ker danes ne praznujemo 29. novembra, in zato, ker se je družbena ureditev spremenila. **Hotenje, da bi poezija otroke naučila ceniti ideologijo, na kateri temelji država, je z vidika mladinske književnosti nesprejemljivo ne glede na to, za katere temelje katere koli družbe gre, in ne glede na to, katero (odraslo) ideologijo hočemo z njo vcepiti otrokom** – preprosto zato, ker moramo, če si v okviru književne vzgoje zadamo tovrstne naloge, grobo poseči v celovitost mladinskega književnega dela in ga – z izpostavljanjem in prepoudarjanjem enega izmed njegovih delov – popačiti in zmaličiti oz. ga preprosto rečeno, ponižati v funkcijo reklamnega plakata.

**In kako je z ljubeznijo do slovenske domovine in s privzgajanjem spoštovanja njene tradicije in kulture?**

Ljubezen in spoštovanje sta čustvi. In ni dvoma, da se čustev človek ne more **naučiti**. Čustva se rodijo iz poznavanja tistega, tiste reči, ki naj bi ga/jo cenili in spoštovali. Nihče se ne more naučiti ljubiti domovine, če se nauči na pamet citat “*O domovina, ti si kakor zdravje!*”, in tudi potem ne, če na to temo napiše deset ali celo dvajset šolskih spisov. Slovenski otroci se bodo naučili spoštovati in ceniti svoje korenine, če jih bodo spoznali. Če jih bomo peljali na Gorenjsko in jim pokazali, kako lepo je Blejsko jezero, če jih bomo peljali na Goriško in jim pokazali Sočo, če jim bomo pripovedovali (in v muzeju pokazali), kako so živeli naši predniki, če jim bomo v galeriji pokazali, kaj so ustvarili naši slikarji – in pri književnosti se bodo naučili ceniti misli in čustva, ki so jih Slovenci prelili v besede. Spoznavali bodo tiste književne junake, ki jih poznajo vsi drugi Slovenci, spoznavali bodo izštevance in nagajivke, ki so si jih prepevali in recitirali slovenski otroci že v davnih časih, spoznavali bodo igre, ki so se jih igrali, poslušali bodo pravljice, ki jih starši slovenskim otrokom pripovedujejo že od srednjega veka sem – in seveda nove pesmice in nove pravljice – tiste, ki jih odrasli beremo in pripovedujemo otrokom šele od nedavnega. S spoznavanjem in **doživljanjem kanona slovenske mladinske književnosti se bodo otroci naučili ceniti, kaj je tradicija nasploh in kaj je slovenska tradicija posebej**. In prišli bodo do **spoznanja, zakaj je človek lahko ponosen na to, da je Slovenec – veliko prej, kot bodo to znali povedati z besedami**.

In zdaj osvetlimo še vprašanje, ali naj **književnost s pozitivnimi zgledi služi otrokovemu osebnostnemu razvoju**.

Ko govorimo o tistem delu otrokovega osebnostnega razvoja, ki mu rečemo moralni razvoj, v zvezi z otrokovim branjem književnosti, mislimo na njegova spoznanja o tem, kaj je prav in kaj ni, na otrokovo spoznavanje tistih etičnih načel, ki urejajo medsebojno bivanje ljudi na našem planetu.

Da bi natančno razumeli, za kaj gre pri otrokovem *moralnem razvoju*, si oglejmo, kaj pravi o tem področju otrokovega osebnostnega razvoja kognitivna psihologija Piagetove šole, točneje Kohlberg.

V **predkonvencionalni fazi** svojega *moralnega razvoja* se po Kohlbergu otroci držijo pravil le zato, ker vedo, da bodo, če jih bodo prekršili, kaznovani, če ne drugače, pa tako, da bodo njihovi odrasli prizadeti in užaljeni, kar pomeni, da z njimi ne bodo prijazni kot sicer.

Na **drugi stopnji predkonvencionalne faze** otrokovega moralnega razvoja otrok ne upošteva več pravil le v primeru, ko ga kdo nadzoruje oz. takrat, ko ve, da bi ga utegnili zalotiti in ga potem kaznovati, ampak že začinja razumeti, da ima neko dejanje (npr. da sam poješ vso vrečko bonbonov) posledice ne le zanj (ker bodo nad njim razočarani, ker ga bodo ošteli, da ni nikomur nič ponudil), ampak tudi za druge osebe. Razumel bo, da si želi tudi njegova sestra kak bonbon, in tudi to, da je sedaj, ko je vse pojedel sam, gotovo žalostna. Pri tem moramo seveda poudariti, da je otrokova sposobnost vživljanja v čustvovanje drugih oseb najprej močno omejena. Večina otrok je ob vstopu v šolo na drugi, nekateri otroci še na prvi stopnji predkonvencionalne faze moralnega razvoja.

Kmalu po všolanju pa lahko pričakujemo napredek: **prve znake konformističnega presojanja** stvari, kar pomeni, da otroci ne bodo več spoštovali nekega pravil zato, ker bi se bali kazni avtoritarne osebe, ki je pravilo postavila, in tudi ne le zato, ker so nekoga prizadeli, ampak zato, ker se *temu pravilu pač vsi pokoravajo*, ker *“vsi tako delajo”*. **Delati tako kot drugi**, ne izstopati iz množice, je temeljno načelo konformističnega vedenja in značilno za otroke po prehodu iz predoperativne v operativno fazo njihovega moralnega razvoja.

Poleg konformizma je za to obdobje značilna tudi **sposobnost presojanja teže prestopka in ustreznosti kazni glede na “grešnikov” namen**. Otroci v predoperativni fazi svojega razvoja poznajo le dve vrsti vedenja v zvezi s pravili: ali pravila spoštuješ (in si pohvaljen) ali jih kršiš (in si zaslužiš kazen). Vmesnega stanja, ko človek krši pravilo nehote, ker ga npr. ni poznal ali po nesreči, iz nerodnosti, ne poznajo. In zato menijo, da tudi če oseba ponevedoma ni upoštevala pravila, zasluži največjo kazen. V času zgodnjega odraščanja, ko z njimi v šoli beremo mladinsko literaturo, lahko pričakujemo počasen razvoj usvajanja konvencionalne stopnje moralnega razvoja pri vseh otrocih, pri nekaterih le do stopnje elementarnega konformizma, pri drugih pa že do četrte stopnje, ko bo otrokovo ravnanje v skladu s socialnim redom, ohranjanjem avtoritete in družbene perspektive. Zelo verjetno je celo, da bomo v času, ko beremo v šoli mladinsko književnost, pri otrocih opazili tudi prve prebliske vrednotenja in ravnanja, ki je značilno za postkonvencionalno fazo otrokovega moralnega razvoja.

### **In kako je vse to povezano z recepcijo mladinske književnosti?**

Ne moremo mimo dejstva, da branje polnovredne književnosti (torej tiste, pri kateri gre za sozvočje estetske, spoznavne in etične komponente) resnično deluje na bralčev, torej otrokov moralni razvoj, saj mu odstira oblike bivanja, s kakršnimi se v realnem življenju verjetno ne bi srečal. Književnost mu daje priložnost, da v okviru domišljjskočutne predstave z mehanizmom identifikacije, prestavljen “v notranjost” ene izmed književnih oseb, doživi situacije in dileme, ki so enake ali

diametralno nasprotne tistim, ki jih srečuje v realnosti. **Tako se ustaljeni zorni kot (tudi etičnega) doživljanja in ravnanja spreminja**, vajene reči ugleda otrok iz nove perspektive, ustaljeno naenkrat ni več za večno veljavno, saj je na ta način, soočeno z drugačnim (npr. etičnim) stališčem, izpostavljeno novemu tehtanju.

Srečanje s književnostjo pri pouku pomeni za otroka tudi pridobivanje vedno večje recepcijske zmožnosti, ob tem pa intenzivno napredovanje v bralnem razvoju, katerega del je tudi otrokov moralni razvoj. To pa pomeni, da prehodi otrok ob književnosti v družbi književnih junakov (in drugih književnih oseb) pot od

- o predkonvencionalne faze, ko je njegovo ravnanje podrejeno zahtevam avtoritete in motivirano s strahom pred kaznijo (npr. ob kozličkih v Grimmovi pravljici Volk in sedem kozličkov, ko se otrokom zdi čisto prav, da je volk kozličke pojedel, "zakaj pa niso ubogali mame!" (kazen namreč v tej fazi razvoja ni v nikakršnem sorazmerju s težo prekrška),
- o prek konvencionalne faze, ko je otrokovo ravnanje sicer usklajeno s pričakovanji drugih, vendar odstopanja od norme ne presoja/obsoja več absolutno. Npr. ob Ostržku je namreč že mogoče doživljati relativnost kazni glede na namen in nenamen prekrška, glede na to, ali je človek zares ravnal iz zlobe (kot npr. Lisica in Maček) ali ga je le zapeljalo (kot npr. Ostržka). To se zdijo v tej fazi moralnega razvoja pomembni dejavniki za ocenjevanje, ali je kazen ustrezna ali ne.
- o Nekoliko kasneje, ko bo otrok prišel v dobo pozne pubertete in adolescence, bo imel kot mladostnik ob književnosti priložnost, da pride, skupaj z njenimi književnimi osebami, vse do postkonvencionalne stopnje moralnega razvoja, stopnje, ko se je skupaj z njimi pripravljen za visoke etične ideale (kakršne ima vsak mlad človek tam okrog petnajstega leta) boriti proti vsemu svetu in zanje (ob književnosti in v realnem življenju vsaj z besedami) prestati vse žrtve.

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

Skratka, ob branju estetsko polnokrvne književnosti skorajda ni mogoče mimo etičnega osebnostnega zorenja vendar le v primeru, če se ta proces odvija spontano.

***Kakršno koli prepoudarjanje etične funkcije književnega dela pa bi imelo prav nasproten učinek.***

Podobno zvezo kot med branjem književnosti in spodbujanjem otrokovega moralnega razvoja lahko najdemo tudi med književnostjo in **privzgajanjem občutka strpnosti do drugih in drugačnih**, med književnostjo in t. i. **multikulturno vzgojo**. Sodobno preseganje prepričanja o le eni pravi (večinski) kulturi in le eni pravi (beli) rasi ter spoznanje o relativni enakovrednosti vseh kultur in vseh civilizacij bi nas moralo prepričati, da je resnično sobivanje ljudi možno le, če se bomo rešili nestrpnosti in znali živeti drug ob drugem, drug z drugim, in če se bomo naučili videti v pisanosti idej, verstev, barv, civilizacij in kultur vrednoto in ne le povoda za sprožanje agresivnih čustev.

Književnost lahko k temu veliko prispeva.

Navedimo ob tem vprašanju razmišljanje venezuelske profesorice Carmen Diane Dearden.

Pri svojem tehtanju je izhajala iz definicije katalonskega filozofa Norberta Bibelnyja, po kateri je nasilje produkt nestrpnosti, nestrpnost ni nič drugega kot človekova nesposobnost, da bi se vživel v situacijo nekoga drugega. Literatura je po mnenju Carmen Diane Dearden idealen most za vzpostavljanje vezi do drugačnih, kajti branje je v bistvu priložnost, da spoznamo druge v vseh dimenzijah njihove raznolikosti. Meni, da je to pravzaprav pravi čudež branja: "To je tako, **kot bi** človek odšel na potovanje, popotovanje", na katerega se odpravimo s knjigo v roki, je pot k drugim ljudem v tuje dežele ali k svojim ljudem v svojo deželo (ki pa jih tokrat vidimo iz drugega, še neznanega zornega kota). Ko nas ugrabi knjiga, nimamo možnosti, da bi se ji upirali. Takrat živimo, kot živijo drugi, čutimo, kot čutijo drugi, in mislimo, razsojamo na drugačen način kot po navadi. Ko knjigo zapremo, nam postane jasno, da **je** na eni strani **jaz**, ta, ki je tukaj in zdaj, in da **je** na drugi strani neki **potencialni jaz**, ki živi med stranmi knjige, ki smo jo ravnokar brali. To spoznanje nas samih in spoznanje **tistega drugega jaza**, ki se avtomatično pojavi ob branju, je bogat vir strpnosti in razumevanja do tistih, ki so drugačni, kot smo sami." (Dearden, 1994)

Recepcija literature seveda ni edino sredstvo za ustavljanje uničevanja kulturne pisanosti človeštva, toda odigra lahko odločilno vlogo. Preprosto zato, ker posreduje bralcem sliko *tistih drugih*. Ob književnosti se lahko učimo vživljanja v situacijo sočloveka. S tem da v okviru domišljjskega dogajalnega prostora prevzemamo vloge najrazličnejših osebnosti, smo že na najboljši poti, da se naučimo sprejemati pisanost drugačnega. (Dearden, 1994)

**Ni dvoma. Srečevanje s književnostjo pomeni za (mladega) bralca priložnost za (intenzivnejše) osebno (tudi etično) zorenje.** Ob književnosti se človek srečuje tako s koščkom samega sebe kot individualnega bitja kot tudi z najglobljimi sferami svoje podzavesti, tistimi, ki ga določajo nacionalno, in tistimi, ki ga določajo civilizacijsko. Književnost posreduje človeku občutek pripadnosti in spoštovanja do sebe in svojih, književnost daje priložnost, da s prestopanjem meje lastne miselne in čustvene zamejenosti podoživljamo čustva in premišljamo misli, ki jih v resničnem življenju premišljajo tisti, ki jih komajda poznamo, tisti, ki so drugačni od nas, tisti, ki jih ne razumemo



a po literarnem druženju z njimi so nam manj tuji, manj nenavadni – kratka, zdi se, kot da bi imel človek med *onimi drugimi* prijatelja. (Kordigel, Jamnik, 1999 b)

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