

3 MLADINSKA KNJIŽEVNOST PRI POUKU

ali komunikacijska situacija ob recepciji mladinske književnosti v šoli

Če hočemo opazovati recepcijo mladinske književnosti pri pouku, moramo najprej osvetliti **komunikacijsko situacijo ob recepciji mladinske književnosti**. Brez dvoma je ta podobna tisti pri književnosti za odrasle, vendar nastaja v zvezi z njo nekaj občutnih problemov.

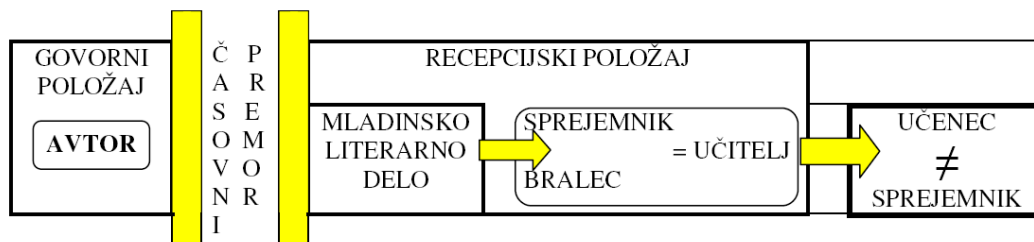
Recepcija mladinske književnosti je v svojem bistvu "komunikacija" med govorečim odraslim in prejemnikom otrokom. Od komunikacijske situacije ob recepciji nemladinske književnosti se razlikuje predvsem po tem, da naslovnik/sprejemnik (recipient) samo delno razpolaga z izkušnjami o resničnosti ter z jezikovnimi, kognitivnimi, čustvenimi in recepcijskimi strukturami, kakršne so značilne za odraslega človeka. Toda to, da odrasli govorec (z neprimerno širšim horizontom pričakovanj) govori otroku (čigar horizont pričakovanj je neprimerno manjši in predvsem drugačen), same komunikacijske situacije še ne spreminja.



Slika 1. Komunikacijski položaj ob recepciji mladinske književnosti

Do občutnih premikov pride šele, ko se **začnemo z mladinsko književnostjo ukvarjati pri pouku**. Klasična recepcijska shema ne more veljati, ker v njej ni prostora za učitelja in za njegovo vlogo pri "posredovanju" in "poučevanju" književnosti.

Problem, kam sodi učitelj, rešuje **tradicionalni sistem pouka književnosti tako, da ga postavi med besedilo in učenca**.



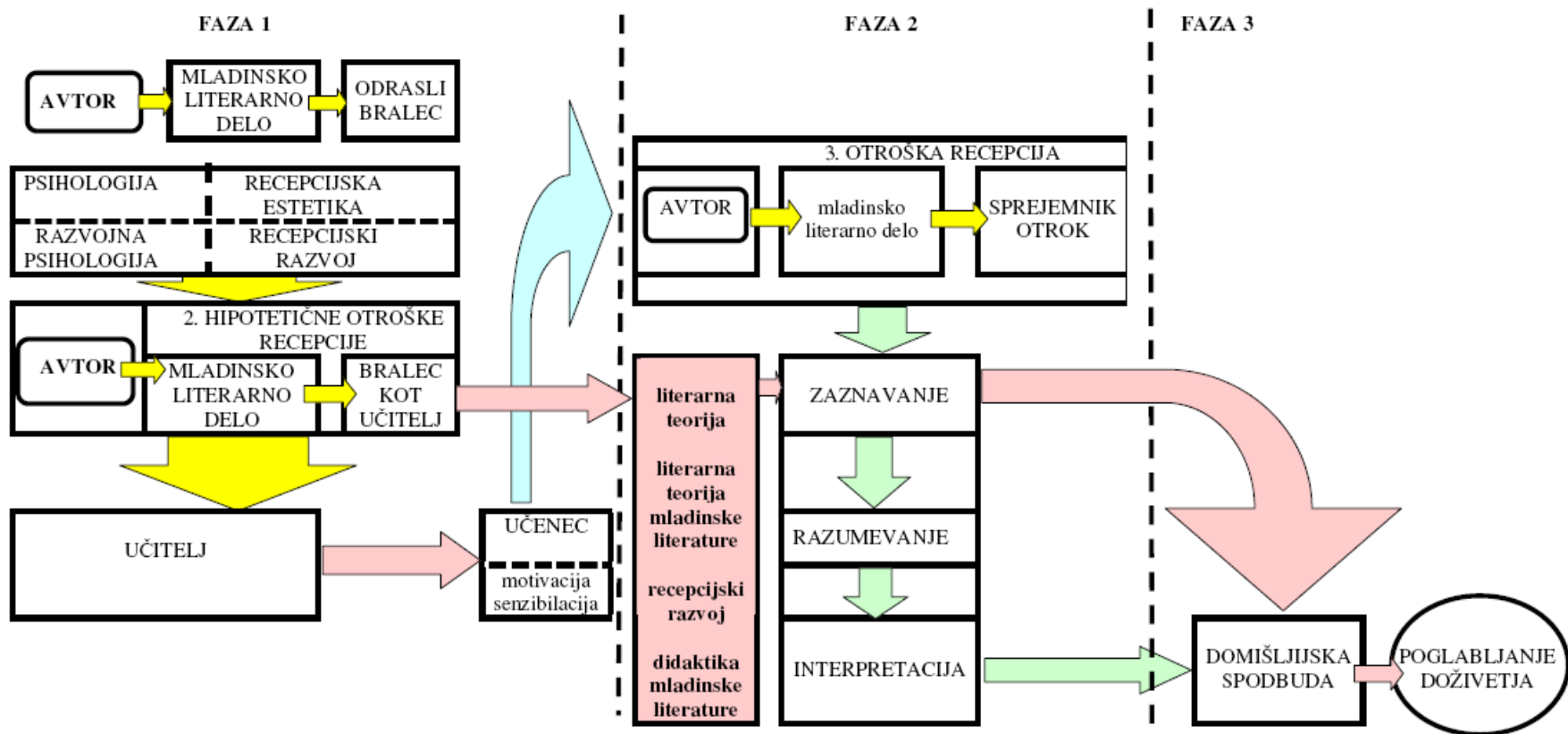
Slika 2. Tradicionalni sistem pouka književnosti

Tradicionalni sistem pouka književnosti uresničuje didaktični model interpretacije mladinskega literarnega besedila, v katerem učitelj komunicira z berilom, nato pa učencem **razlaga**, kaj besedilo pomeni. **Učenci poslušajo učiteljevo interpretacijo besedila. Neposredne komunikacije med njimi in mladinskim literarnim besedilom ni.**

Ni dvoma, da je za recepcijsko didaktiko mladinske književnosti tudi takšna rešitev neustrezna, saj v tem primeru ni mogoče govoriti o pouku recepcijske zmožnosti že zato, ker do recepcije s strani otrok preprosto ne pride. **Učenci se v takšni komunikacijski situaciji** ne urijo v sestavljanju besedilnega pomena, ampak se **učijo O književnosti**. To pa pomeni, da ne usvajajo procesnega cilja književne vzgoje, **ne razvijajo svoje recepcijske zmožnosti**, ampak le nabirajo književnozgodovinsko znanje. Če pa ne pridobivajo recepcijske zmožnosti, to pomeni, da ob koncu ure (ali šolskega leta, ali šolanja, če se takšna komunikacijska shema vztrajno ponavlja) ne bodo nič *bolje brali*, posledično pa tudi, da ne bodo nič *raje brali* (pač zato, ker človek rad počne le tisto, kar zna početi dobro). To pa pomeni tudi, da s tradicionalnim sistemom pouka mladinske književnosti nikakor ne moremo doseči končnega cilja pouka književnosti - **ljubezni do literature in ljubezni do branja**.

Za didaktiko mladinske književnosti torej **tradicionalni komunikacijski model ne ustreza**.

- o Najprej zato, ker izhaja iz prepričanja, da sta učiteljeva in idealna učenčeva recepcija (skorajda) identični - in meri uspešnost didaktične komunikacije ravno po stopnji usklajenosti njunih recepcij, kar pa za branje mladinske književnosti nedvomno ne velja.
- o Poleg tega pa shema tradicionalnega sistema pouka s statično razmestitvijo udeležencev recepcijske in didaktične komunikacije ne more ponazoriti dinamične razredne interakcije, saj se ta neprestano spreminja - nedvomno pa se spremeni vsaj trikrat in je v vsaki fazi učne ure drugačna. In tako je treba za branje mladinske književnosti pri pouku uporabiti drugačen komunikacijski model:



Slika 3. Shematična ponazoritev literarnoreceptijske in didaktične komunikacije pri uri književnosti ob branju mladinske literature

Zgornja shema se zdi na prvi pogled nekoliko zapletena, vendar se bo pokazalo, ko jo bomo razložili, da je zelo logična, praktična in jasna. Verjetno je prvo, kar opazimo na njej, to, da je (horizontalno) razdeljena na tri področja (tako imenovane faze), kar ustreza trem klasičnim fazam učne ure (motivacija, spoznavanje novega, utrjevanje). Tako smo shemo razdelili zato, ker smo ugotovili, da se razmerje med udeleženci literarnoestetske komunikacije in didaktične komunikacije iz faze v fazo odločilno spreminja.

Poleg tega je treba omeniti, da gre tudi v pričujočem modelu za zavestno ločevanje literarnoestetske komunikacije (ki poteka med besedilom in učiteljem ter med besedilom in učencem) in didaktične komunikacije. Na shemi smo jasno ločili **učiteljevo recepcijsko situacijo in učenčevo recepcijo literature od didaktične komunikacije, ki poteka le na treh točkah celotnega procesa**. Do didaktične komunikacije, do "učiteljevega vpliva" na učenčevo recepcijo pride v vsaki fazi samo enkrat. Učiteljevo recepcijo literature in njegovo pedagoško delovanje v razredu smo označili rožnato puščico, učenčevo udeležbo v didaktični komunikaciji, njegovo zaznavanje, razumevanje in vrednotenje mladinske literature in vse druge njegove aktivnosti pa smo označili z modro puščico.

V **prvi fazi** je prikazan učiteljev prvi stik z besedilom. V recepcijski situaciji 1 prihaja do komunikacije med dvema odraslima udeležencema te komunikacijske situacije. Na eni strani imamo odraslega pripovedovalca - na drugi strani odraslega bralca. Ker je prvo branje po definiciji mimetično branje, učitelj ne more drugače, kot da sprejema besedilo na primaren - svojemu horizontu pričakovanja, socialni, emocionalni in jezikovni zrelosti ter sposobnosti abstraktnega mišljenja - ustrezen način.

Zdaj že vemo, da je takšno branje (v učiteljeve privatne namene) dopustno, vendar je nepravilno, ker ni v skladu z avtorjevim namenom. In zato mora učitelj *sestopiti s svoje odrasle pozicije* in ugotoviti, **hipotetično predvideti, kako bo doživel in razumel besedilo otrok, star toliko, kot so stari njegovi učenci**. To seveda ni lahko. Toda ker je učitelj profesionalec, ker pozna psihologijo, razvojno psihologijo, zakonitosti recepcijske estetike in otrokov recepcijski razvoj, bo tej nalogi gotovo kos. Njegova druga recepcija potemtakem ne bo več mimetično vživljanje v literarni svet, ampak bo branje s trezne distance. Besedilo bo opazoval skozi optiko svojega znanja o otroški recepciji - in **rezultat** tega drugega branja **bo hipotetična otroška recepcija, hipotetične otroške recepcije**.

Vsega tega, kar smo do sedaj opisali, učitelj seveda ne bo počel pri pouku. To je stvar njegove **strokovne priprave na pouk**. Na podlagi hipotetičnih otroških recepcij bo pripravil ustrezne didaktične korake, ki bodo optimirali recepcijo njegovih učencev. Napisal bo pripravo na pouk, v okviru katerega bo otroke senzibiliziral za recepcijo izbranega mladinskega literarnega besedila in pripravil njihove relevantne horizonte pričakovanj, odločil se bo, kateri košček (segment) recepcijske zmožnosti bo razvijal v okviru interpretacije in na katere sprva prezrte besedilne signale bo opozoril otroke. In nazadnje se bo odločil, s katero poustvarjalno metodo bo preveril na novo usvojeni del recepcijske zmožnosti in poglobil literarnoestetsko doživetje.

In po vsem tem bo učitelj stopil v razred. Njegova recepcija literature je sedaj končana, začne se njegovo pedagoško delovanje. Od tega trenutka nastopa le še kot udeleženec didaktične komunikacije.

V prvi fazi učne ure sta torej učitelj in učenec udeleženca didaktične komunikacije. Če rečemo učitelj in učenec, gre seveda za shematiziranje in grobo poenostavljanje, saj je ravno v tej fazi učne ure, ko skuša učitelj odpraviti psihološke ovire za recepcijo literature in razgraditi apriorno psihološko blokado, ki (če) jo ima učenec, ko se sreča s književnostjo, izjemno pomembno, da didaktična komunikacija ni le dvosmerna (učitelj - učenec, učenec - učitelj), ampak mora biti mnogosmerna. To pomeni, da teče komunikacija sicer tudi med učiteljem in učenci - vendar je mnogo pomembneje, da komunicirajo učenci med seboj. Ker je primarna naloga didaktične komunikacije v tej fazi, da otroke senzibilizira za recepcijo književnosti, da odpira in odkriva individualne kontekste, je zelo pomembno, da dobivajo asociacijske impulze učenci predvsem drug od drugega. Didaktična komunikacija mora biti v tej fazi potemtakem, shematično rečeno, trosmerna, v bistvu pa je *polismerna*, saj delujejo vsi učenci drug na drugega.

V **drugi fazi** na besedilo pripravljene in zanj motivirane in senzibilizirane učenci sprejemajo mladinsko literarno besedilo. Učitelj pri tem stiku ni navzoč. Njegova naloga je, da besedilo posreduje (ga recitira, pripoveduje, bere) - lahko pa se temu tudi izogne in organizira profesionalno recitacijo (angažira skupino šolskega dramskega krožka, predvaja kaseto ...). Ker je učitelj tako le posrednik besedila (kanal), ga lahko kot udeleženca recepcijske situacije zanemarimo. Otrokov stik z besedilom je ob prvem poslušanju neposreden in zato individualen. Ob prvem srečanju z literarnim besedilom tako prihaja do dvajsetih, enaindvajsetih ... konkretizacij besedilnega pomena.

V naslednjem učnem koraku se ponovno srečata učitelj in učenec kot udeleženca didaktične komunikacije. (In seveda gre tudi pri tej izjavi za shematizacijo in poenostavitev!) Sedaj je vloga učitelja drugačna kot pri motivaciji. Ker ve, da sta napačno razumevanje in neustrezna interpretacija umetniškega besedila najpogosteje rezultat in posledica zaznavanja premajhnega števila besedilnih signalov, indicev, ki jih je za dekodiranje pomena v besedilo vgradil avtor, da bi lahko bralec konkretiziral predvideni pomen, bo skozi filter znanja, ki mu ga daje na voljo poznavanje zakonitosti otroške recepcije, **usmeril otroško pozornost na tiste besedilne signale, posredoval tisto znanje, odkrival tiste segmente besedila**, ki ustrezajo stopnji otrokovega emocionalnega, socialnega, jezikovnega, kognitivnega in literarnorecepcijskega razvoja. In potem bo pustil učenca samega, da si bo ta lahko (pogojeno s svojim individualnim horizontom pričakovanj) ustvaril predstave o času, kraju in dogajanju, ki ga besedilo predstavlja, in da bo lahko v naslednji fazi besedilo tudi interpretiral. Učitelj se torej angažira le v prvi stopnji recepcije besedila (pri zaznavanju), kasneje pa se umakne, saj lahko otrok le tako aktualizira svoj besedilni pomen.

V **tretji fazi** učne ure je učenec v bistvu sam s svojim domišljijским svetom. Učitelj v začetku tega dela le **spodbudi njegovo domišljijско aktivnost** in kreativnost tako, da **poskrbi za domišljijско spodbudo (domišljijски input)**, ki bo **omogočila potovanje v svet literarne domišljije, kot ga je spoznal v besedilu**, a tako, da se bodo njegove meje ob otrokovi imaginaciji razširile do neslutnih meja.

Takšna je torej komunikacijska situacija v razredu, kadar otroci pri pouku berejo mladinsko književnost in kadar jih učitelj ob njej uči recepcijske zmožnosti. Komunikacijski model, ki to situacijo (shematično) ponazarja, ima vrsto prednosti. Toda kaj prinaša razumevanje (na prvi pogled zapletene sheme) učitelju?

Že na prvi pogled jasno opredeli nekaj bistvenih značilnosti komunikacijske situacije ob recepciji mladinskega literarnega besedila v šoli:

1. Pri branju mladinske književnosti gre za tri recepcijske situacije:
 - učiteljeva literarnoestetska recepcija mladinske literature,
 - učiteljeva strokovna recepcija mladinske literature,
 - učenčeva recepcija.
2. Učiteljevi recepciji nista stvar pouka, ampak stvar priprave nanj.
3. Komunikacijska shema jasno kaže, da je učenec ob svoji prvi recepciji sam, da ga učitelj ne moti in nanj ne vpliva.
4. Lepo je vidno, da potekata pri pouku dve komunikaciji:
 - recepcijska komunikacija (besedilo : učenec) in
 - didaktična komunikacija (med učiteljem in učenci).
5. Učitelj je v razredu le učenčev partner v didaktični komunikaciji.
6. Shematični model jasno nakazuje področje učiteljevega delovanja:
 - odprava psiholoških blokad, motivacija in senzibilizacija učencev (v prvi fazi),
 - usmerjanje pozornosti učencev na besedilne signale v fazi zaznavanja (v drugi fazi),
 - domišljijско spodbuda v fazi poglobljanja doživetja (v tretji fazi). (Kordigel, 1993)

Skratka, shematična ponazoritev recepcijske in didaktične komunikacije ob recepciji mladinske književnosti v šoli prinaša vrsto prednosti in opozarja na odločilne spremembe, ki so v šoli potrebne, če hočemo tak pouk mladinske književnosti, ki bo dosegel cilje didaktike mladinske književnosti.