

**INTERNACIA
PEDAGOGIA REVUO**

IPR

**Eldonata de Internacia Ligo
de Esperanto-Instruistoj
ILEI**

Jarkolekto 4

N-ro 1, Januaro 1974

Rotterdam

| Enhavo | Paĝo |
|---|------|
| Reinhard Haupenthal: Pri la problematiko de la fiksado de lernceloj en la literatura instruado. Strategioj kaj perspektivoj | 29 |
| 0. Antaŭrimarko | 29 |
| 1. Curriculum-esplorado kaj -disvolvado | 29 |
| 11. Pri la situacio de la scienca teorio | 29 |
| 12. La apliksituacio je la ekzemplo de la religia instruado. | 30 |
| 2. La fiksadoj de lernceloj en la LI | 31 |
| 21. Didaktikoj | 32 |
| 211. Ulshöfer | 32 |
| 212. Essen | 33 |
| 213. Helmers | 34 |
| 22. Nova literaturo | 35 |
| 221. Antaŭrimarkoj | 35 |
| 222. Unuopaj aŭtoroj | 36 |
| 23. Revuoj (ekde 1969) | 40 |
| 231. Der Deutschunterricht | 40 |
| 232. Diskussion Deutsch | 41 |
| 3. Disvolvigo en kompleksa celo (Fiksado de hierarkio de lernceloj) | 42 |
| 31. Enordigo de LI en la lernejan kompleksan celon de la emancipiĝo | 42 |
| 32. La demando pri literaturo | 44 |
| 33. Eventuala katalogo de lernceloj (Celataj kvalifikoj) | 45 |
| Reinhard Haupenthal: La lingvaĵo de la komerca reklamo. Instruprojekto en la propralingva instruado de la 9a klaso | 48 |
| Recenzoj | 50 |
| Ni ricevis | 53 |

INTERNACIA PEDAGOGIA REVUO (IPR)

Oficiala organo de Internacia Ligo de Esperanto-Instruistoj (ILEI)

Aperas trifoje jare

en januaro, majo, septembro

Abonprezo 8,- guldenoj, unuopa kajero 3 guldenoj

Redaktoro: Reinhard Haupenthal
Franz-Schubert-Strasse 26
D-6602 Dudweiler

Por ILEI: Helmut Sonnabend
prezidanto de ILEI
Im Eckerkampsfeld 11a
D-3161 Dollbergen

Bankkonto: ILEI - IPR
25.28.71.464-40.
Bank Mees & Hope NV
Rotterdam Coolsingel 93

La abonprezon oni pagu nur al la landaj sekcioj de ILEI, escepte nemembroj de ILEI povas pagi al la supre indikita bankkonto en Rotterdam.

Pri la problematiko de la fiksado de lernceloj en la literatura instruado

— Strategioj kaj perspektivoj — *

De Reinhard Haupenthal FRG

Moto: "Kiu ne scias, kien li volas, tiu ne miru, se li alvenas tute aliloke."

R.F. R.F. Mager

0. Antaŭrimarko

Tiu ĉi studo estas la (iom koncizigita) adapto al Esperanto de mia germanlingva originalo verkita por *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft* (Frankfurt: Athenäum 3.1973: 9/10, p. 73-107).

Ni invitas niajn kompetentajn legantojn, precipe en malgrandaj lingvoteritorioj, disponigi al ni similajn studojn pri la literaturdidaktika situacio en aliaj landoj. Ni opinias, ke el la analiza prezento de difinita sumo da ekzemploj ni povus formuli tezojn por Esperanta literaturdidaktiko. Same kiel la esperantolingva didaktiko kaj metodiko ne povas simple esti ia kliŝo, tiel ankaŭ la esperantoliteratura didaktiko kaj metodiko devas akiri propran reliefon. Mi opinias, ke ni devas nun ekzorgi, ke tiu flanko de nia klopodado eliru sian neglektitecon.

1. Curriculum-esplorado kaj -disvolvado

11. Pri la situacio de la scienca teorio

La reflektado pri la novordigo de la lernejoj instruobjektoj havas tempan kaj aferan rilaton kun la curriculum-diskutado iniciatita de la programverko de Saul B. Robinsohn (1916–1972) en FRG de 1967. Intertempe ĝi ĉie klarigis, ke revizio de tradiciaj instruplanoj kaj gvidlinioj ne plu sufiĉas, sed ke ĉe ĉiuj reformaj klopodoj — se ili ne implikiĝu en teknokrataj inovacioj — oni devas eliri de la lernejoj celoj ĝenerale kaj la kontribuoj, kiujn kapablas plenumi la unuopaj fakoj — ĉiu por si, sed multe pli en komuneco.

La nuntempa situacion (printempo 1972) de la curriculum-diskuto montras Hesse kaj Manz.¹⁾

Robinsohn (1967) eliras de triobla postulato:

1. de la reformo de la ĝenerala kleriga sistemo en FRG;
2. de la plenumo de tiu reformo de klerigaj celoj kaj enhavoj;
3. de la objektivigo kaj socializo de tiu reformo helpe de la curriculum-esplorado.

Tiurilate Robinsohn komprenas la klerigan procezon kiel "ekipon por sinteno en la mondo". Lige kun sia tria postulato Robinsohn faras riproĉon al la germana didaktiko pro tio, ke neniam ĝi komprenis kulturen memstarecon kiel memstarecon en iu kulturo, sed mallarĝigis ĝin je memstareco por kulturo

* Mallongigoj: LI = literatura instruado;
RI = religia instruado;
GI = germana instruado.

1 H.A. Hesse, W. Manz: *Einführung in die Curriculumforschung*. Stuttgart K.A. 1972

kaj ke pro ĝia daŭra formulado kaj transmetado de antaŭdonitaj enhavo ĝi ne progresis al teorio de instruplanaj decidoj. Al pedagogia decidismo sekvu akcepteblaj kriterioj. En la kadro de siaj strategiaj rekomendoj (kompleta enhavo de la plenumeblo per lernejo spertokomplekso; eliro de la sumo de la fakaj sciencoj) Robinsohn venas al trioble strukturita modelo de curriculum-planado:

1. *kriterioj* (la signifo de objekto en la sistemo de scienco, ĝia kontribu-kapablo por mondkompreno kaj ĝia funkcio en specifaj apliksituacioj);
2. *proceduro* (sciencologia, didaktika, hermeneŭtika analizoj, empiriaj ekzamenadoj, analizo de konsumsituacioj);
3. *instancoj* (fakscienculoj, reprezentantoj de la plej gravaj uzosektoroj, reprezentantoj de antropologia kaj pedagogia sciencoj).

Ĉe Doris Knab 2) frontloke staras la problemo de la objektivigo de la lern-celfiksado. Malgraŭ la proksimeco al la kleriga kompreno de Robinsohn kaj ties curriculum-modelo ĉe Knab okazas diverĝoj disde Robinsohn en la plenumado de la modelo. Laŭ ŝi curriculum-esplorado plenumiĝas kiel daŭra tasko en dinamika procezo okazanta trioblape:

1. identigo kaj analizo de situacioj;
2. difino de respondaj kvalifikoj;
3. destino de kvalifikaj elementoj.

Kontraste al Robinsohn la fakaj sciencoj en tiu ĉi sistemo okupas la trian lokon, ĉar ili ne estas apriorie metebloj kiel kvalifika potenco kaj ĉar unue devas esti klarigite ĉu ne al la lernejoj kaj la fakaj sciencoj atribuiĝas malsamaj taskoj kiuj per unuigo necese devas konduki al mallongigo de lernejoj taskoj.

12. La apliksituacio je la ekzemplo de la RI

Ekzistas apenaŭ iu alia instruobjekto kiu tiom transprenis la rezultojn de la curriculum-esplorado kaj transformis ilin en konkretan instrulaboron, kiom la RI. Tio havas duoblan kaŭzon.³⁾ La lerneja RI, kompreninte sin tro longe kiel daŭriga brako de la kristanaj grandeklezioj kaj enhave fiksate de ili plenumis ekleziajn socializajn praktikojn en la lernejo por ĉiuj, necese devis gliti en senlirejon en pluralisma kaj vasttavole postkristana socio. Sekve necesis nove pravigi tiun fakon en la kadro de la lerneja kompleksa curriculum, t.e. fiksi ĝian globalan celon devige por ĉiuj. Tio prosperis — kaj jen la dua kaŭzo pro kiu la religiopedagogio akiris ion similan al ĉefpozicio — per intensa laboro en religiopedagogiaj institutoj formantaj ligilon inter pedagogia teorio kaj lerneja praktiko. Tie la curriculum-esplorado povis instituciigi kaj konkretigi la tre grava teorio-praktiko-rilato. Similaj institucioj mankas al aliaj fakoj. Al unu el tiuj institutoj, la Pedagogia-Teologia Instituto (PTI) Kassel, prosperis sub la gvido de ĝia estro Siegfried Vierzig, elmeti motivitan katalogon de lernceloj, kiu intertempe vaste disvastiĝis, precipe pro la orientitaj je ĝi instruprojektoj.⁴⁾

La koncepto de Vierzig estis akceptita kaj pluevoluigita de Hubertus Halbfas.⁵⁾ La ellaborita de Horst Heinemann registromodelo⁶⁾ por instruskizoj estis transprenita de Germana Katekiza Asocio (Munkeno) kaj prezentas nuntempe la bazon de la projektoj de preskaŭ ĉiuj institutoj. Ĝi estas jene strukturita:

2 Vd. Hesse/Manz, p. 141.

3 Kp. mian artikolon: La nuntempa situacio de la religia instruado en FRG. En: *IPR* 3. 1972: 1, p. 5-7.

4 Kp. S. Vierzig: Zur Diskussion: Lernziele des RU. En: *Informationen zum RU*. Hannover. 2. 1970: 1/2, p. 5-16. Nun pli faciel alirebla i.a. en: K. Wegenast (ed.): *Curriculum und Religionsunterricht*. Gütersloh 1972.

5 H. Halbfas: *Aufklärung und Widerstand*. Stuttgart, Düsseldorf 1971.

6 En: *Informationen* . . . 3. 1971: 1, p. 11-14. Parada ekzemplo por la laboro de la PTI estas la projekto *Himmel und Hölle* (Ĉielo kaj infero) de Heinemann (Hanover 1970).

| I. PROJEKTPRISKRIBO | |
|---------------------|--|
| Projektaspekto | Projekt-nomo Aŭtoro Adresato Tempobezono Revizistato |
| 1. LERNCELOJ | 1.1 Projektcelo 1.2 Detaligaj celoj 1.3 Integriĝo de la projektcelo en la kompleksan celon 1.4 Pravigo de la lernceloj de la projekto |
| 2. ENHAŬOJ | 2.1 Elektro de la enhavo 2.2 Pravigo de la elektro |
| 3. PLANADO | 3.1 Planadostrukturo 3.2 Planadideo 1. lernkomplekso 2. lernkomplekso 3. lernkomplekso ktp. |
| 4. ELPROVADO | 4.1 Plenumo de la projekto 4.2 Lernsukseso |
| II. MATERIALKOLEKTO | |

La apliko de la curriculum labormaniero kaj kun tio la primato de celoj kontraŭ la ĝisnuna primato de "teologiaj veroj" validintaj kiel ne plu pridemandeblaj, alkondukis ion similan al kopernika turniĝo en la religiopedagogio. Ĉi tie, nia opinio, elmontreblas paraleloj al la tradicia LI. Ankaŭ la ŝtofoj de la LI validis, kiel tiuj de la dogmatiko, ekzezo kaj moralo, kiel sentempaj kaj transtempaj objektivaĵoj. Ankaŭ LI validis kiel morala entrepreno servanta je moraliĝo de la plenkreskantoj. La demando pri la lernceloj estis se ne starigita postfare tamen eventuale spertita kiel surpriza elemento.

Dank al la remalkovro de la religia nocio de Paul Tillich PTI Kassel sukcesis meti kiel bazon de siaj celimagoj tian komprenon pri religio, kiu estas pli ol tio, kion oni kutime asocias kun tiu nocio: nome biblio, diservo, eklezio. Pro tio, ke laŭ Tillich religio estas kapiteco per tio, kio nepre nin koncernas, la nocio reakiras sian antropologian bazon. El tie fariĝos same neeble kontesti la religiecon de la homo nek ĝian politikecon. Simile vastan komprenon (kiu devus artikuliĝi ankaŭ lerncele) devus esti la bazo de nova LI.

2. La fiksado de lernceloj en la LI

Oni povas akiri lerncelojn de LI laŭ triobla maniero:

1. per analizo de la ĝisnunaj instruplanoj kaj per la entenataj en ili implicitaj kaj eksplicitaj lernceloj, kiuj poste devus esti kompletigitaj aŭ korektitaj;⁷⁾
2. Kvazaŭ per alvoko, t.e. per kompilado de la celfiksadoj jen kaj jen aperantaj en la literaturdidaktikaj publikaĵoj aŭ estantaj en la publika konscio.

Tiu ĉi studo plenumas tiun provon laŭ triobla paŝo:

a) Unue tri furoraj didaktikoj estas esplorataj laŭ iliaj celoj. Ili tre forte formas la germanan instruadon kaj povas tial esti konsiderataj kiel mentaleca barometro de la instruistoj por germana.

b) Poste estas prezentata specimene la pli nova literaturo (ekde 1969) ekestinta sekve de ĝenerala reorientiĝo en la germanistiko post la Berlina

7 Ĉar por la internacia legantaro la analizo de la instruplanoj de iuj landoj de FRG, de GDR kaj de Aŭstrujo estas de minora intereso, mi rezignas pri tiu ĉi parto. La intereso sin turnu al la originala teksto en *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*. Tamen, ni plene prezentas la duan punkton, ĉar ĉi tie temas pri analizo de faka literaturo, kiun la fakulo scias kompari kun la literaturo de sia propra ŝtato.

Germanista Kongreso de 1968.⁸⁾ Ĝi okazas jam pro tio, ke granda parto de tiu literaturo oponas la tradician GI kaj ne laste la dominantajn didaktikojn.⁹⁾

c) Sekvas kritika analizo de du revuoj: *Der Deutschunterricht* kaj *Diskussion Deutsch*;

3. per operaciigo de globala celo akirita el la totala analizo de la aplika situacio. Ĉe tio la jenaj demandoj devus esti konsiderataj:

a) kio estas literaturo, t.e. la demando pri eblaj ŝtofoj atribuoataj al fiksitaj celoj;

b) la demando pri la funkcioj de literaturo;

c) la demando pri la efikoj de literaturo.

De Demandi pri la lernceloj de LI do signifas demandi pri la literaturaj kvalifikoj bezonataj nuntempe por ebligi la uzon de literaturo.¹⁰⁾

La unuaj du procedoj estis kaj estas reprovataj, sed ili riskas konstante kontentiĝi pri pli aŭ malpli fortaj retuŝoj. Inovacioj de tie estas apenaŭ atendeblaj. Aliflanke la tria ekprovo estas eble dekomence kondamnita je fiasko pro la ekzistanta disfunkcio de la nuntempa germana instruado kaj de la germanistika instruado (dum restas la demando ĉu la germanistika literaturscienco povas resti la sola krudajliveranto de la LI). Al tio aldoniĝas, ke de sia reflektata bazo ĝi devus akceli la rezignon pri antaŭdonitaj prozicioj kaj devus teni sin normative aperta. La vasta konsento prosperinta al la religiopedagogio malgraŭ konfesiaj kaj teologiaj malsamecoj de pozicioj, certe ankoraŭ longan tempon mankos al la GI, tiom pli, ke por la starigo de valida kaj samtempe reviziebla hierarkio de lernceloj necesas politikaj antaŭdecidoj de la instruplanaj strategoj. Lernceloj ne estas esplorataj, sed starigataj. La ekzemplo de Heslando certe estas unua trista bilanco.¹¹⁾

21. Didaktikoj

La germanan literaturredaktikon nuntempe regas tri ĉefaj didaktikoj: tiuj de Robert Ulshöfer, Erika Essen kaj Hermann Helmers. Ili ĉiuj devas toleri la riproĉon, ke ili ne orientas sin je antaŭe fiksitaj, socie akcepteblaj lernceloj, sed ofte agas aŭ neracie aŭ tro sklavigas sin al iaj minimumaj postulatoj de la literaturscienco (Helmers).

211. Ulshöfer¹²⁾

La verko de Ulshöfer havas karakteron monolitan. Apenaŭ iu alia tiom influis je la deformatio mentalis de multaj GI-instruistoj¹³⁾ kaj je la vasta senkoncepteco de la fako. Ne mirige, se intertempe li fariĝis celobjekto de la kritiko.

La lirika instruado de Ulshöfer celas je interanalizo. "Ritmajn lingvoformojn ni parolas, frapadas, klakadas kaj paŝadas." (I, 63). Enhavaj kriterioj estas postgataj apud ĝenraj. Tiurilate Büning prave riproĉas: "Al la 'pontifika linio' en la LI, kiu ĉe Ulshöfer konsekvence esprimiĝas ankaŭ en la plej nova eldono en 'malgrandaj poeziaj solenaĵoj'."¹⁴⁾ La poeto estas stilizita kiel modelo per la kompreno pri rangodiferencoj ekzempligataj per propraj poeziprovoj.

8 K.H. Borck, R. Heuss (ed.): *Der Berliner Germanistentag 1968. Vorträge und Berichte.* Heidelberg 1970.

9 Kp. pri tio la du sinoptikajn studojn de Wilkending (noto 35) kaj Gerth (noto 34).

10 Simile S. Vierzig sukcesis eliri de globala celo por la RI kaj de ĝi veni al hierarkio de lernceloj. Kp. noton 4.

11 Kp. H. Becker k.a.: *Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen.* En: *b:e* 5. 1972: 8, p. 19-29.

12 R. Ulshöfer: *Methodik des DU.* Stuttgart. vol. 1, 4 eld. 1969; vol. 2, 8. eld., 1970; vol. 3, 7. eld. 1971.

13 Unu ekzemplo el vol. 1 de la "Methodik": "Instruisto kun propraj ideoj, vivosperto, memstareco en juĝado, inspirita de la deziro vekti spiritan vivon – ne bezonas metodikon de la GI, li portas ĝin en si . . ." (p. 1).

14 N. Büning: In demokratischem Gewand. En: *alternative* 11. 1968: 61, p. 124.

Büning resumus sian rifuzan juĝon pri Ulshöfer kaj Essen jene: "Ne troviĝas bazoj por nororientigo de la GI ĉe Ulshöfer kaj Essen. . . . La mondbildo, en kies kadro sola la lernantoj povas veni al sukcesdonaj atingoj, estas fiksita je normativa valor sistemo . . . Selektado kaj internalizo de la aŭtoritata principo estas la aprobitaj rimedoj kiujn Ulshöfer praktikas kaj rekomendas kontraŭ la kontraŭdiro inter instruplano kaj socio."¹⁵⁾

Kiuj konceptoj pri la LI estas detale elmontreblaj ĉe Ulshöfer?

En la ĉapitro "lernceloj kaj proceduroj" (II) Ulshöfer vidas kiel celon de la LI la "konstruon de lingvaj-literaturaj terminoj" (53), sed transmetas la pezocentron de siaj eksplikoj al la diversaj literature signalizitaj verecosektoroj kiujn la junulo lernu "kompreni kaj kompari" (52). Ulshöfer alstrebas trioblan celon:

1. *enhave* literaturo kontentigu la spertemon kaj vivproblematikon de la pubulo;

2. *formale* estu aspirata literatura normformiĝo;

3. *metode* estu atingita memstara laborado, kiu kulminu en la farado de interpretaj eseoj.

Koncerne la lirikan instruadon de klasoj 8-10 Ulshöfer pretas ĉe ekzistantaj aversioj kontraŭ poemoj rezigni ilian pritraktadon. Ne venas al li la ideo, ke tiu aversio havas sian bazon en tiuj receptoj, kiujn li praktikis en la eniraj klasoj. Tial li rezignas pri klaraj celideoj kaj per "novaj aliroj" (210) volas atingi ian captatio benevolentiae de la lernanto. Centraj temoj fariĝas "lirika metilernado" (instru- kaj lernebleco de la poemfarado) kaj "obskureco de la moderna poemo". Ĉi tie kaj en la sekvaj ekzemplokolektoj montriĝas la malkapablo de Ulshöfer je literaturredaktika teorio. Nenie li superas interpretadon kaj metodikan receptologion. Nur en la subĉapitro "La moderna rakonta poemo" (250 k.c.) li prezentas en la kadro de kursoskizo kelkajn lerncelojn.

La ĉefa riproĉo referata al Ulshöfer estas tiu pri ideologia suspektindeco kaj de iracionalismo.¹⁶⁾ GI estas reduktata je gepatralingva kleriĝo kaj racieco estas denuncata kiel subordigita spirita aktiveco. La kritiko de Bürger kulminas en la frazo: "La redukto de la literatura artverko je la lingvo liberigas la instruanton de la devo preni starpunkton je la eldiro – kaj t.e. je la realeco perita de la teksto."¹⁷⁾

212. Essen¹⁸⁾

Klara lerncela sistematiko sekvata de motivita elekto de kvalifikaj ŝtofoj, estas trovebla nek ĉe Essen. Ŝi limiĝas al parte tre nebulaj celideoj. Ĉar mankas aparta literaturredaktika prezentaĵo ni devas specimeni la tutan verkon. Unu el la ĉefceloj de la ĝenropoetologie konceptita LI de Essen estas "la renkontigo kun la dramo" (p. 222). La ĉefakcenton ŝi vidas en la mezaj klasoj en strukturaj rimarkiloj: *dramatis personae* ("Tiel ni akiras unuan superrigardon pri la konsisto de la dramo", p. 222), loko de la dramo (scenejoj, agadkampoj), ekstera formo (aktoj, scenoj). La legado de dramoj celas identigan, ne kritikan distancigan legadon. Problemanalizoj ŝajnas esti reverzitaj al la ĉiopovo de la superaj klasoj. "Por ke la lernanto de la superaj klasoj povu okupiĝadi pri la problematiko de tiu ĉi veraĵo de el la ĝusta bazo, necesas, ke la lernanto de la mezaj klasoj lernu kompreni, kio estas dramo." (p. 223).

15 1.c., p. 126.

16 Kp. ekz. C. Bürger: *DU – Ideologie oder Aufklärung.* Frankfurt, Berlin, München 1970, (2. eld. 1973), div. loke.

Krome: V. Götz: *Ideologiekritische Analyse der Jahrgänge 1969/70 der Zeitschrift "Der Deutschunterricht".* In: *Ideologiekritik im DU.* Sonderband DD, 1972, p. 121-141.

17 Bürger, 1.c., p. 21 (p. 126).

18 E. Essen: *Methodik des DU.* 9 eld. Heidelberg, 1972.

Ĉi svagaj neniam difinitaj kaj formulitaj celideoj renkontas nin ankaŭ en la sekcio de la liriko. Al la komencaj klasoj estas atribuita la tasko vekaj kaj profundigi la spertipovon de la infano por la poemo, dum la tasko de la mezaj klasoj estas kompreni tion kio fariĝas travivaĵo. La komplekseco de "kompreni" ne estas eldiferencigata, tiel ke ne plene klariĝas, kio fakte devas esti "lernata". Poemlecionoj kontraŭe ŝajnas esti sakrala agado, mistika enprofundigado: "... poemkontemplado (estas) interna kolektiĝo je la poemo. La poemo devas nin renkonti kaj penetri." (p. 235) Soleneco estas la reganta tono: "La poemleciono komenciĝas per la trankvila laboro de ĉiu..." (p. 236).

Lirika instruado en la superaj klasoj plenumiĝas en triobla paŝo:

1. koncentriĝo (sperto kaj konstato de – asertataj – efikoj);
2. klarigo de la unua impresio;
3. trakompreno.

Inter tiuj situas travivaĵo, akirata per kontemplado. Tiu ĉi procedo ne nur estas metodike, sed eĉ lernece aranĝita. Ĉe ĉio ĉi la poemo estas rigardata kiel ia ne profanigota privataĵo.

Pli draste tiu ĉi kulto de internalizo esprimiĝas en la orientita je la koncepto de Dilthey gvidimago de "renkontiĝo kun literaturo", kio igis Büning atentigi pri la rimarko de Benjamin pri "lernejo de nesociale konduto". Essen: "Ĉiu infano staras vidalvide de la poemo, aŭskultas en la poemon kaj parolas, kion ĝi aŭdas en si mem." (p. 49).

LI evoluigu "la kapablon kaj la pretecon de la lernanto je renkontiĝo kun la poezio". Ĉe tio la lernanto spertu la artverkon kiel "alparolon", kiun oni devas respondi (p. 271). Okupiĝo pri literaturo (Essen parolas pri "poezio") estas vidata ĉefe afekcie (poezio fariĝu evento). Se Essen postulas ne estigi konfuzon, tiam tio validas unuavice por la celideo de ŝia propra metodiko. Ĉar poezio estas komprenata de Essen kiel ne-historia, supertempa substrato de vero, en ŝiaj celfiksadoj ne troviĝas rilatoj tempohistoriaj nek sociologiaj. Ĉi tie la eraro de la teologio estas transferata al la LI; ankaŭ ĝi opiniis, ke ĝi povas sin apogi sur supertempaj, eternaj veroj, kiuj estas tradiciaj en la RI kiel ne plu pridemandeblaj antaŭdonitaj objektivigoj. Tiel "la mondobildo, en kies kadro sola la lernantoj povas veni al sukcesdonaj atingoj, ... estas fiksita je normativa valorsistemo."¹⁵⁾

213. Helmers¹⁹⁾

Kvankam Helmers dediĉas al la LI apartan ampleksan ĉapitron, ankaŭ ĉe li ne aperas la demando pri la lernceloj de tiu sekcio de la GI en aparta maniero. Helmers nomas sep lernsekciojn de la GI, kiuj dividiĝas en la "kvar science certigitaj fundamentaj kategorioj: paroli, legi, skribi kaj kompreni" (p. 33), siaflanke dupartigitaj per la du partaj sekcioj "repertuaro" kaj "formado". LI estas lokalizata en la sekcio komprenado/formado kaj tiel direktata: "Lerncelo de la LI estas la recepcio de literaturestetikaj tekstoj." (p. 35).

Tio preciziĝas komence de la ĉapitro "literatura instruado": "Lerncelo de la LI estas la memstara kaj kritika recepcio de literaturo." (p. 298). Helmers vidas unuecon en kleriĝo kaj literaturo (= literatura kleriĝo) kaj edukado per literaturo (= literatura edukado). Literatura edukado estas perata apud la LI ankaŭ per la formata instruado (stilekercado). Pravigata estas tiu koncepto per la dualismo de estetika kaj pragmatika literaturo, kio kondukas Helmers al la vidpunkto, ke en la socia praktiko la lingvouzanto unuavice povu produkti pragmatikan literaturon, dum estetikon li povu ĉefe konsumi. Tiamaniere ĉe Helmers establiĝas la du lernsekcioj formata instruado kaj LI. Suspektinda restas la alordigo de ŝtofoj al ambaŭ literaturspecoj: poezio, distra literaturo kaj reklama literaturo atribuiĝas al la estetika, aŭtobiografio, taglibro, vojaĝraporto, raportajo kaj eseo al limsekcio inter estetika kaj pragmatika literaturo.

¹⁹ H. Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache*. 6. eld. Darmstadt 1971. (intertempe: 7 eld. 1972.)

uro. Kiel celo de la sekcio de la distra literaturo, kiu, laŭ Helmers (p. 300) volas distri, estas nomata: "La LI havas la taskon ellabori la eblajn tendencojn de la distra literaturo per konvenaj tekstoj, kio nur eblas per la demando je la ekonomia bazo." (p. 300).

En siaj rimarkoj pri la instruplano de la LI Helmers limige distingas inter moralista konstruado, kies celo estas morala kurso destinita per burĝaj moral-kategorioj de la 19a jarcento, kaj objektspecifa, kies celo estas la dirita recepcio de literaturo. Ĉi tie evidentiĝas, ke sub tio Helmers unuavice komprenas la komprenon de strukturoj kaj tial venas al instruplano orientita laŭ ĝenro, t.e. ĝenropoetologie. "La objektspecifeco de la estetika literaturo estas en ties strukturoj. Recepcio de literaturo tial parte identas kun kompreno de strukturoj". (p. 304). Car Helmers volas forrifuzi la riproĉon de "ĝenropoetiko", li per apartigo de instruplano kaj aktuala instruado tuj poste venas al jena negativa lerncelfiksado: "La difino de literaturaj strukturoj (kiel ekz. de ĝenroj) ne estas primara lerncelo de la LI." (p. 305).

La ĉefa riproĉo farota al la literaturdidaktiko de Helmers kaj speciale al ties celoj estas tiu pri redukto je literatura kompendia scio disigata de enhavaj demandoj. Helmers eliras de tio, ke kun literaturo oni "renkontiĝas" kaj ke speciale pro la televido ĝi estas ĝenerale konata. "Sed tiu ĉi modernaj formoj de komunikado neniam estas rigardataj kiel komunikaj formoj de hodiaŭaj homoj kaj socio. Ili servas la en- kaj plukondukadon de principe sentempa estetika sistemo, regata sole de la trinitato de la ĝenroj, tiu ĉi ĉeffetiĉo de literaturkredemaj eternistoj"²⁰⁾ Bauer riproĉas al la didaktiko de Helmers la refalon malantaŭ la nunan staton de la curriculum-diskutado. "La 'lerncelo' de la LI ja estas 'kompreni' literaturon – por kio estu lernata literaturo krom por esti 'orientita' aŭ por ne 'stari senhelpe' antaŭ tiu 'fenomeno', tio ne plu estas demandata ..."²⁰⁾ Li venas al la konkludo, ke la danĝero de la Helmersa didaktiko kuŝas en ties objektiva pozicio, ĉar ĝi resumas kiel neniu alia standardverko minimuman postulaton de la LI.

22. Nova literaturo

222. Antaŭrimarkoj

Kiu hodiaŭ volas sin okupi pri la lernceloj de la GI ĝenerale aŭ pri tiuj de ĝia sekcio LI speciale, devas konsideri tri aferojn:

1. la komenciĝantan en 1967 en FRG curriculum-diskutadon kaj la ekigitajn per ĝi pedagogiajn inovaciojn;
2. la ŝanĝigon en la ĝisnuna rilata scienco de la GI, la universitata germanistiko, ekde la Germanista Kongreso en 1968;
3. la ĉie ekestantajn lerneajn reformojn, kiuj resume povas esti nomataj per la nomoj kompleksa lernejo²¹⁾, orientiĝa ŝtupo kaj reformo de la superaj klasoj.

Kronologie ordigita bibliografio evidentiĝas, kiel de ĉ. 1969 en intensigita mezuro la didaktika literaturo pri la GI sin turnas al tiuj demandoj. Oni tamen pripensu, ke ĝuste rilate la celfiksadojn ankoraŭ longe postefikos malnova literaturo, precipe tiam, kiam per daŭraj novelddonoj ĝi provas liveri pruvojn de kvalito. Ĉi-rilate instruistaj manlibroj kaj instruhelpiloj montriĝas aparte inertaj. Ide dufoje liveris gustumaĵojn.²²⁾

²⁰ G. Bauer: Helmers' LU: Zur zeitigen Abfindung mit dem Faktum Literatur. En: *DD* 2. 1971: 5, p. 193-200 (ĉi tie: p. 198).

²¹ Kp. ekz. K. Goehrke: Probleme bei der Lernzielfindung für den DU. Bericht aus der Arbeit an der Gesamtschule Kamen. En: *b:e* 4. 1971: 11, p. 19-24. *Weinheimer Gesamtschul-Curricula*. Heidelberg 1971.

²² H. Ide: Beispielhaftes, gesammelt und kommentiert. En: *DD* 1, 1970: 1, p. 32-40; 2. 1971: 4, p. 107-114.

Kelkaj ekzemploj konfirmu, kiel neklaraj ankoraŭ restas celideoj. Paul Nentwig²³⁾ ankoraŭ en 1960 skribas: "Celo de la okupiĝado pri literaturo en la instruado povas esti nur malfermi al la infano kaj junuloj okulojn, orelojn kaj koron por la beleco kaj vero de la poezio, por ke ili aŭdu ĝian alvokon kaj estu kondukataj al la 'plibona' en si."

La instruista manlibro de Deutsches Lesebuch de Bender ankoraŭ en 1971 disvastigis tiajn plataĵojn: "Disrompiĝo de la poemo, ĉia rigidiĝo kaj malvarmiĝo estu evitata . . . Li (la lernanto) divenu aŭ sentu la misteron, kiun portas en si kaj disvastigas ĉirkaŭ si poemo . . . La poeto estas iaspeca sorĉisto, magiulo . . . Gajaj poemoj apartenas al aparte ĝojaj tagoj, ekz. la semajnfino, ferio komenco aŭ simile, al aperta, bonhumora agordiĝo, aŭ al tristaj tagoj por venki ilin."²⁴⁾

Paradan ekzemplon por la stabiliza funkcio de LI donas Elisabeth Jacobi.²⁵⁾ Ĉi tie estas postulata de la literaturo ekzemplodona karaktero kaj morala apogo, "indaj je la ŝvito de la noblaj" (= la instruistoj). (p. 9). Postulata estas "senbara mondo". Ĉi tie per LI estu kreataj literaturaj rememoroj de io bela aŭ aparta, fiksanta en la memoro kaj iafoje reaperanta kiel 'ekideo': kiel tio estis en la "Blankĉevala Rajdanto"? (p. 122).²⁶⁾

22. Unuopaj aŭtoroj

En 1969 H. Helmers starigis dektezan katalogon pri la literatura kleriĝo²⁷⁾, en kiu klare aperas liaj celideoj. Simile kiel en sia didaktiko li formulas: "Celo de la literatura kleriĝo estas la enkonduko en la komprenon de literaturo". (p. 250). Helmers eliras de tio, ke, kiu volas kompreni esprimiĝojn lingvaj (= literaturo), tiu devas esti kapabla ekkoni ties strukturojn. Sed lia celo estas senpretenda, ankaŭ kaj speciale en la paralelo kun la politika instruado: "Kiel la politika kleriĝo kapabligas la homon kompreni politikajn strukturojn kaj interrilatojn, tiel la literatura kleriĝo kapabligas kompreni literaturajn strukturojn kaj interrilatojn." Helmers pretervidas aŭ ne volas akcepti, ke staplita scio ankoraŭ ne enhavas partoprenkapablon, komunikkapablon, kooperan kapablon, socian sensevecon kaj konfliktkapablon.²⁸⁾ La riproĉo, ke frazecaj celpriskriboj ne servas la literaturan kleriĝon, refalas al Helmers: la komplekseco de "kompreni" nenie estas diferencigata.

Literatura kleriĝo "en pli strikta senco" estas laŭ Helmers "enkonduko en la komprenon de poezio", havanta signifoplenajn sociajn funkciojn kaj parolanta veron. Ĉi tie tamen estas pretervidata la ambivalenco de poezio, se literaturo estas unuflanke rigardata kiel speguligo de vero. En punkto 7 de siaj tezoj (La LI estas la lerneja loko por alkonduko al poezia literaturo) Helmers asertas: "Same kiel la geografia instruado ordigas sian instrusistemon laŭ la geografiaj strukturoj (kontinentoj, landoj, zonoj), . . . tiel la LI kiel poezia instruado povas ordigi sian sistemon nur surbaze de poeziaj strukturoj." (p. 252/53). Per tiu ĉi primato de strukturoj Helmers volas legitimigi sian ĝenropoezie strukturitan LI kaj pravigi sian tristelararon de epika, lirika kaj dramatika kleriĝo.

Estas la sendisputa merito de Hubert Ivo (kaj kun li de la Heslanda Instru-plano) esti iniciatinta la diskutadon pri la fiksado de lernceloj en la LI kaj esti doninta unuajn uzeblajn kontribuojn. Lia libro el 1969²⁹⁾ unufoje

23 P. Nentwig: *Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode*. Braunschweig 1960, p. 162. (La 4an eld. el 1969 mi ne vidis.)

24 *Bausteine zu Deutsches Lesebuch für Gymnasien. I.* Lehrerhandbuch. Karlsruhe 1971. (Ĉapitro: La poemo en la 5a klaso, p. 163-164.)

25 E. Jacobi: *Klassiker in der Schule von heute. Zwölf aktuelle Interpretationen*. 4. eld. Bochum 1972. (1. eld. 1964.)

26 Novelo de T. Storm. Esperanto-traduko de Heino Heitmüller. Köln 1929.

27 H. Helmers: Zehn Thesen zur literarischen Bildung. En: *WPB* 21. 1969: 5, p. 250-256.

28 Kp. pri la ĉapitron "Fiksado de lernceloj" de la projekto "Paco kaj sekureco" en: *Informationen zur politischen Bildung*. N-ro 150, 1972, p. 33-35.

29 H. Ivo: *Kritischer DU*. Frankfurt k.a. 1969. 3. eld. 1971.

sisteme sekvas la demandojn pri lernceloj. Ivo klopodas dekomence pri ia globala celo; liaj klopodoj speguligas en la ŝanĝigantaj formuladoj. Antaŭparole li nomas kiel taskojn de la LI: "Elformado de estetika sensivo kaj de la kapablo je reflektita recepcio de literaturo." (p. 5). Laŭ la kompreno de Ivo GI celas je politikaj sintendispozicioj, kiam li volas, "ke la okupiĝo pri lingvo kaj literaturo ne submetu la lernantojn al — kiel ajn sublimaj — kontrolpostuloj de la socio, sed kapabligu ilin en emancipiĝa intenco je kritika reflektado." (p. 5).

En la plej grava por nia temo kontribuo, la "Rimarkoj pri problemoj de la priskribo de lernceloj en la GI"³⁰⁾ Ivo nomas kiel globalan celon de la LI: kapabligo je partopreno en la literatura vivo. (p. 83). Per tiu ĉi formulo Ivo klare forrifuzas nur emocije pravigeblajn celojn kiel formado de la personeco, formado de la interna homo kaj naciedukajn ambiciojn. Pro la "amase disvastigita literaturo" (p. 83) li volas vastigon de la instruobjektoj per analizo de la ekzistantaj "literaturaj situacioj". Per tio estas starigita la demando pri la socikultura graveco de literaturo. Ivo detaligas sian globalan celon jene:

1. Preteco vivi por limigita tempo en fiktiva mondo;
2. Kapablo travidi la rilatojn inter fiktiva kaj reala mondo;
3. Scio pri la plej gravaj faktoroj destinantaj la literaturan vivon; . . .
4. Scio pri la normoj reguligantaj la diversajn sekciojn de la literatura vivo;
5. Kapablo je kritika analizo de normkonfliktoj." (p. 84).

Ivo deziras prikonsideron de la historia-socia dimensio de literaturo per ekzerciĝo en la kvar faktoroj: produktanto (aŭtoro), teksto, distribuo kaj selektado, publiko.

En pli nova artikolo "Ĝeneralaj lernceloj de la LI"³¹⁾ Ivo refoje okupiĝas pri la demando de la lernceloj, ĉi-foje pli konkrete kaj ellaborite. Li eliras de du ĉefceloj kiujn li detaligas: kapablo je "konstruo de poetologia kompetento" kaj kapablo je "konstruo de kritika kompetento" (p. 170). Globala celo ampleksanta ambaŭ ĉefcelojn ankoraŭ mankas. Estas demandinde, ĉu al la unua ĉefcelo povas esti atribuita la parta celo (1.3) "La lernanto lernas vivi por limigita tempo en literature perita fiktiva mondo". Entute la lingva formulo de la lernceloj estas ankoraŭ tro nepreciza; Ivo ŝajne ne konas Mager.³²⁾ Tiel ekz. la konstante revenanta formulo "La lernanto lernas . . ." estas multe tro nepreciza por povi priskribi deziran kvalifikon aŭ celatan sintenon. "Konstruo de kritika kompetento" kaj la apartenantaj al tio subordigitaj celoj estas komprenataj kiel partaj paŝoj al la realigo de la dirita celo. Ĉe tio gravas la pretigo de formalaj kategorioj kaj la analizo de nuntempaj literaturaj komunikprocezoj.

A.C. Baumgärtner³³⁾ eliras en siaj literaturdidaktikaj studoj de tio, ke pravigo por la okupiĝo pri literaturo devas esti serĉata en tiu ĉi mem. Li vidas en la literaturo antropologian fenomenon kaj opinias, ke socio sen literaturo estas apenaŭ imagebla. La tasko de la literatura instruado povas esti deduktata de la aperaĵo de tiu fenomeno: "Unua tasko de la LI sekve devus esti peradi la adekvatan uzon de la unuopaj tekstoj." (p. 14). De tie Baumgärtner derivas unue "praktikon de legado" kaj konkludas, ke kun kreskanta scio pri unuopaj tekstoj necese videbliĝos leĝejoj transirantaj la unuopan tekston. El tio rezultigas kiel celo de la LI la trakompreno de strukturaj interrilatoj, t.e. ĝenropoeziaj tipologioj kaj elementa teoriformiĝo en la kampo literatura.

30 En: *Kritischer DU*. 1971, p. 82-92. Represita en: *Probleme zur Curriculum entwicklung und Reflexion*. Ed. W. Klafki k.a. Frankfurt k.a. 1972, p. 128-136. Krome en: *Literaturunterricht. Texte zur Didaktik*. Ed. G. Wilkending, München 1972, p. 259-271.

31 Unue en: Der Hessische Kulturminister. *Informationen zur Gesamtschule. Fachbereich Deutsch*. Jan. 1971. Nun en: *Literaturunterricht*. (vd. noton 30), p. 170-205. (La teksto estis verkita en 1969).

32 R.F. Mager: *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim 1972.

33 A.C. Baumgärtner: *Literarischer Unterricht heute. Versuch eines Umrisses*. En: sama M. Dhrendorf (ed.): *Wozu Literatur in der Schule? Beiträge zum literarischen Unterricht*. 3. eld. Braunschweig 1972, p. 12-26. (1. eld. 1970).

Baumgärtner opinias tiujn teoriajn komprenojn necesaj por ne maltrafi tekstojn (ekz. fablojn, ofte miskomprenataj kiel bestorakontoj).

La legosinteno de la plimulto de la legantoj ne unuavice orientiĝas je la tekstoformo, sed povas esti nomata "eksterestetika". Tion devas pripensi la LI, precipe la literatur-instruisto facile riskanta mistaksi legosintenojn. Baumgärtner vidas primarajn celojn de la LI en la periodo de la kapablo konvene malŝlosi tekstojn kaj atingi elementan teorion de literaturo. Tio poste kondukas al aldonaj rezultoj: "Tiagrade kiom literaturo temas pri la homo, la okupiĝado pri ĝi povas peri homkonojn; tiagrade kiom ĝi samtempe formas mondon, ĝi povas malŝlosi mondon." (p. 18). Jen ankaŭ la demandmaniero de la literaturdidaktiko je la tekstoj kontraŭe al la germanistika literaturscienco. Estus malĝuste vidi literaturdidaktikon kiel relajson inter literaturscienco kaj LI.

En la jaro 1971 aperis du kontribuoj, ambaŭ celantaj tralabori ĝisnunajn rezultojn. Gerth³⁴) priprenas ankaŭ la situacion de la LI ĝenerale, elmontrante historiajn kondiĉojn, dum Wilkending³⁵) limiĝas al resuma analizo de gravaj aŭtoroj kaj ties lerncelaj ideoj sen prezenti propran skizon. Ambaŭ aŭtoroj ne aplikas kiel kritikan mezurilon de la analizitaj de ili verkoj la modelon de la curriculums-teorio. Wilkending konklude konstatas, ke sole ĉe Ivo estas konstatebla eliro de situacia analizo, kondukanta lin al la celo de partopreno en la literatura vivo.

Gerth venas al la sekvaj pripensoj:

1. Literaturo kaj LI "havas aferon kun la orientiĝo pri la vero kaj pri ni mem." (p. 456).
2. Literaturo distancigas kaj ebligas kritikan reflektadon. Ĝi igas sperti la historiecon de la homo.
3. Li postulas sciojn pri la konstruo kaj la lingvaj rimedoj de verko.
4. La distra funkcio de literaturo igas lin postuli:

"La LI devas validigi tiel komprenatan 'distradon' kiel egalrajtan kaj neniel 'malaltan' manieron de sciigo por la legado, ĝi eĉ kultivu tiusenkan legadon." (p. 458).

Horst Weiss³⁶) vidas en la LI helpon por la emancipiĝo kaj postulas, ke devas esti perata leginstruado respondanta al tiu celfiksado. Tio kondukas al celoj fremdaj al la tradiciaj celoj. Li nomas du celojn:

"1. La leginstruado devas konduki al komprenado pri la socia kondiĉiteco de literaturo, t.e. ĝi devas havi kiel objekton la diversajn dependecojn de la aŭtoro, ekz. de la legantaro, de la eldonejoj, de la literaturkritiko, de la socia situacio ktp., sed ankaŭ la diversajn dependecojn de la leganto, ekz. de sociaj fluoj, de literaturaj modoj, de la merkato, de la kritiko, de la lernejo ktp." (p. 10).

"2. Ĝi devas peri sciojn kaj komprenojn pri la socia funkcio de literaturo, do demonstri, kiel kaj sub kiuj kondiĉoj literaturo efikas afirmative, kiel kaj sub kiuj kondiĉoj ĝi efikas emancipe." (p. 11).

Al la tradiciaj celoj de la LI Weiss alkalkulas:

"1. La lernantoj estu instigataj ekkoni la lingvajn kaj la poeziajn rimedojn kaj iliajn funkciojn en la teksto." (p. 10).

"2. Lige kun tio la lernantoj devas lerni procedojn helpantaj al ili malŝlosi malsame strukturitajn tekstojn, ekz. lirikaĵojn, poemojn, prozotekstojn diverspecajn, dialogajn tekstojn ktp." (p. 10).

"3. Per tio ili akiru sciojn kaj komprenojn ebligantaj al ili la estetikan prijuĝon de teksto. Tio signifas unuavice, ke oni devas peri sciojn kaj komprenojn pri la kriterioj por la literatura juĝado, lige kun tio komprenon por la historia-socia kondiĉiteco en la tavoliĝo de literaturo." (p. 10).

Wilkending³⁷) en plej freŝdata publikaĵo in extenso reprenas la temon de la lernceloj en la LI. Ŝia libro estas la ĝis nun plej ampleksa resuma prezento de la lastatempa literaturdidaktika verkaro en rigardo al la celfiksado de la LI.

34 K. Gerth: LU heute. En: *Die Deutsche Schule*. 63. 1971: 7/8, p. 450-458.

35 G. Wilkending: Die Funktion allgemeiner Lernzielformulierungen in der Didaktik des DU. En: *ZfP* 17. 1971: 2, p. 203-222.

36 H. Weiss: Probleme der Literaturdidaktik. Überlegungen zur Konzeption eines modernen LU. En: *BfDL* 16. 1972: 1, p. 1-13. (prelego el 1970 - 10).

37 G. Wilkending: *Ansätze zur Didaktik des LU*. Weinheim 1972.

Sed la analizo de Wilkending haltas ĉe la inventuro; ŝi ne plu faras la paŝon al propra aŭ nur al rezultiganta el la sinopso de la analizita materialo lerncela konekso. Elirante de la konstato, ke ne plu eblas referenco al la memevidentaj de la LI, Wilkending konstatas pri la plej freŝdataj laboraĵoj pri la literaturdidaktiko ties okupiĝon pri "empiriaj datoj, ekz. de la libromerkata esplorado, de la literatursociologio, la prilaborado de novaj teoriaj vidpunktoj pri la socio kaj la rolo de la literaturo en la socio kune kun la diskutado pri lerncelideoj". (p. 40). Konturiĝas ĉefaj interesotendencoj por la motivigo de la LI:

1. Literatura edukado estas parto de la libertempa pedagogio; generala celo tiam estus "partopreno en la nuntempa kulturo";
2. tavolo-specifa motivigo per malsamaj interesoj;
3. la situacio de la literatura merkato estas elirpunkto. Per tio ekestus nova lernsekcio de la ĝisnuna LI.

Novaj aŭtoroj "kompreneble estas speciale retenigemaj en la formulado de ĝeneralaj hipotezoj pri la senco de la okupiĝo pri literaturo. Tiu ĉi unuavice pozitive aprecota sinteno facile kondukas al tio, ke ĉe la formulado de lernceloj estas evitata la prijuĝo de la priskribitaj eliraj situacioj kaj lige kun tio ankaŭ la fiksado de direkto por ĝia ŝanĝo ĝenerale. Tial iuj novaj komencoj kontraŭvole glitas en adaptigan sintenon per la nereka konfirmo de la elira pozicio." (p. 45/46). Escepto estas Geissler, ĉe kiu la LI helpu malkonstrui la fremdregadon de la homo. La sinteno de Dahrendorf "plene prezentas la eblon prilumi bazajn problemojn ĉe la fiksado kaj pravigo de la ĉefaj celoj de la LI". (p. 47). Du direktoj ekkoneblas:

1. La eblo de la realiĝo de la homo en la libertempo;
2. LI kiel politika instruado.

Pri la globala celo de la LI Wilkending konstatas:

"Per la priskribo, interpreto kaj prijuĝo de individua kaj ĝenerale-socia situacio (lego-situacio, situacio de la literatura merkato k.a.) kaj per la indiko de direkto por la ŝanĝo de tiu situacio estas motivebla iu lernsekcio "literatura instruado" kaj - almenaŭ implicate - la ĉefa celo de tiu lernsekcio." (p. 51).

Ŝi distingas kvar kompleksojn:

1. enhavoj (= literaturspecoj kaj celoj de la LI);
2. sintenoj (= okupiĝo pri literaturo kaj celoj de la LI);
3. adresatoj (= interesiĝo pri literaturo kaj celoj de la LI);
4. vojoj (= organizformoj kaj celoj de la LI).

Se rilate la enhavon stariĝas la demando pri legolisto, tiam ne plu povas okazi fiksigo je ŝtofoj de la literatura historiografio, sed devas veni duobla vastigo:

- a) per varbtekstoj, ĵurnaloj ktp. (t.e. per influoj je la konsumata literaturo),
- b) per comics, krimioj, periodaĵoj, infana kaj junula literaturo (t.e. per influoj je la formado de la libertempo). Aldoniĝas literaturaj limformoj kiel radiodramo, filmo, televida ludo.

Literatura sinteno, t.e. okupiĝo pri literaturo, estis ĝis nun signata per neprecizaj lingvaj formuloj, kiel malŝlosi, esplori, ekkapti, kompreni, travivi. Same neklara estis la priskribo de la instruista sinteno. Wilkending nomas kvar signifajn sintenokategoriojn: travivi, kompreni, aprecii, formi. Ĉi-rilate regas konsento pri la konstruo de elementa poetiko.

En sia kritiko je la lerncelfiksado en la didaktika literaturo Wilkending eliras de reflektado pri kvar situativaj kompleksoj:

- la individua kaj socia situacio;
- la legosituacio;
- la situacio de la literatura merkato;
- la klerigopolitika situacio.

"La procezo de la trovado de lernceloj kaj la formulado de lernceloj aperas nun kiel procezo de reviziblaj, ĉar situaci-rilataj decidoj. De la situacirilato fariĝas eble grand-skale rekatégoriigi enhavojn de la LI, formojn de la okupiĝo pri literaturo, diferencigajn formojn de la interesiĝo pri literaturo kaj organizajn kondiĉojn de la LI, rilatigi al si kaj peradi." (p. 71).

Lakone Wilkending konstatas la kompletan mankon de la lerncela ideo ĉe Ulshöfer kaj Essen.

En la subĉapitro "Formalaj kondiĉoj por la ideologiigo de lerncelinterlatoj en literaturdidaktikaj konceptoj" (p. 76 ks) Wilkending distingas tri aspektojn:

1. La funkcio de la individua situacio en lerncelmotivigoj;
2. La funkcio de la transferhipotezoj en lerncelmotivigoj;
3. La funkcio de la izoligo de lerncelaspektoj.

Neniu el la analizitaj de Wilkending aŭtoroj sufiĉe diferencite okupiĝas pri la novorientiĝo de la LI per analizo de sociaj aŭ individuaj situacioj. La argumentadoj daŭre karakteriĝas per cirkla strukturo, precipe, kiam ili eliras de evolupsikologiaj teorioj por starigi motivigajn interligojn por literatura ŝtof-elekto. Precipe al Ulshöfer estas riproĉate, ke ne eksplikante sian pedagogian gvidlinion li postulas kiel celideon jen plifortigon jen kontraŭefikon kontraŭ la elira pozicio.

Wilkending venas al la jenaj rezultoj kaj konsekvencoj:

1. lerncela kritiko devas esti kritiko je la premisoj por lernceldecidoj. (Rimarko: Alivorte tio signifas praktiki ideologikritikon je decidobazoj.)

2. Lerncelkritiko eksplikas la didaktikan teorion de iu aŭtoro.

Dumtempe la multnombro de neklarigitaj problemoj ne permesas trakti la eldirojn de la literaturdidaktikoj kiel tiujn de sciencaj teorioj.

Al Wilkending kvar taskokompleksoj ŝajnas unuarangaj por la estonteco:

"a) la demando pri la validaj kaj pri la dezirataj kondiĉoj por la direktado de la procezo de lerncelaj decidoj por la LI.

b) la demando pri la graveco de la LI en la kampo de la tuta edukado . . .

c) la demando pri gravaj partaj sekcioj de la LI . . .

ĉ) la demando pri la konstruado de taŭgaj instrumodeloj atingantaj la kiel eble plej grandan sencan gradon de precizeco de lerncelaj decidoj." (p. 90).

Al mi ŝajnas, ke tie ĉi io devas esti reĝustigita, precipe ĉar al punkto ĉ) estas atribuita plej granda probableco. La demando pri lerncelfiksadoj kaj pri kiel eble plej granda interkonsento en ilia formulado devas plenumiĝi interne de la strategioj disvolvitaj de la curriculum-esplorado. Estas rimarkinde, ke Wilkending ne okupiĝas pri tio (ŝia literatur-listo ne konas la nomojn de Robinsohn kaj Knab). Se tio okazos, tiam al punkto b) devas esti donita unua rango, kaj lige kun la klarigo pri la graveco de la LI temos pri ĝia sendisputa motivo. Sed tio signifas ankri ĝin helpe de motivebla globala celo en la ĝenerala celado de la institucio lernejo kaj elmontri ĝian specialan kontribuon por la realigo de tiu ĝenerala celado. Tio ne plu povas okazi fragmentece per elaboro de projektoj, kiuj siaflanke ja devas esti stabilizitaj en gvida celideo.

23. Revuoj (ekde 1969)

231. *Der Deutschunterricht*³⁸⁾

Ĉar jam ekzistas kritika analizo de du novdataj jarkolektoj de tiu ĉi revuo³⁹⁾ mia prezento povas limiĝi al malmultaj rimarkoj. De proks. 1969 *Der Deutschunterricht* de Ulshöfer klopodas trovi aliĝon al la ekestinta en la germanistiko kaj lerneja pedagogio diskutado pri lingvistiko, sociolingvistiko (inkluzive la problemon de lingvobariroj kaj de la kompensa instruado), curriculum-esplorado. Rilate la LI rimarkiĝas la sinturno al t.n. konsumtekstoj (varbado, ĵurnalismo). Vera Götz en sia analizo³⁹⁾ konstatas, ke malgraŭ teknokrata inovacio Ulshöfer plue dokumentas sian malkapablon inkluzivi en sian rigardmanieron socioekonomiajn ŝanĝiĝojn kaj ke ankaŭ al la artikoloj pri konsumliteraturo en la GI mankas reflektado pri sociaj implikiĝoj.

Pri la lirika instruado de tiuj jarkolektoj Götz resume konstatas: "Al ĉiuj kontribuajoj pri liriko en ambaŭ jarkolektoj estas komune, ke ili klopodas pri raciaj formalizoj kaj evitas socirilatajn interpretojn. Tia speco de 'racia' prezento ne signifas kvalitan progreson de la malnova metodo de spontana ensentiĝo." (p. 138).

La plej novaj jarkolektoj de *Der Deutschunterricht* elmontras du ĝeneralajn tendencojn:

1. Literaturo estas formalizata kaj literatura kleriĝo estas rigardata kiel instrumentala scio. Kun rigardo al produktanta socio estu akirata la kapablo je abstraktado kaj komunikado.

2. Inovacioj implikiĝas en la teknokratizo de la instruado. Tiel ekz. gruplaboro servas al bredado de elito, sed ne al la realigo de emancipiĝaj celoj kaj por ĝia socializa efiko.

232. *Diskussion Deutsch*⁴⁰⁾

La fondita en 1970 de Ide, Ivo kaj Thiel revuo *Diskussion Deutsch* (DD) provas novkoncepti la GI. Ĝi estas konsekvenca sekvo de la antaŭa bilanca libro *Bestandsaufnahme Deutschunterricht*⁴¹⁾. El la ĝisnunaj kajeroj kvar okupiĝas pri LI.

Geissler⁴²⁾ distingas en baza artikolo du diametrie kontraŭajn tendencojn: orientiĝo je la literaturscienco kun la celo atingi komprenojn por literaturo kaj orientiĝo je la literatura vivo. Li legitimigas la eblon de totala dubindigo de la LI kaj starigas la demandon pri la senco de literaturo en nia socio entute por elabori tiam tri taskarojn:

1. la "ellaboriĝon de samtempuleco" (p. 13);

2. la "turniĝon al la pasinteco" (p. 14), kiu kontribuu al aktivigo de la komprenpovo kaj per okupiĝo pri tradicio efiku produktivecon (ĉe tio la legokanono devas esti fiksita de la nuntempo);

3. la aspekton de la estonteco kiel fakta pedagogia komisiio de la LI. Tiu punkte al la LI estas atribuita konsciŝanĝa efiko.

Samkajere H. Ivo sin okupas pri la 'Prolegomena' de Geissler. En n-ro 4 (majo 1971) aŭtora teamo de la Bremena Kolektivo disvolvas tezojn por edukado je kritika legado. La tezoj pri la LI tamen grandparte haltas en svagaj intencodeklaroj anstataŭ nomi konkretajn celojn. Ekz. estas dirite: La elektado de poemo devas submetiĝi al korektiĝo" aŭ "La balada kanono devas esti radikale ŝanĝita", sen la eĉ embria provo elmontri alternativojn.

La riproĉo pri ideologia suspektindeco tiel volonte kaj ofte farata de la DD-aŭtoroj, ĉi tie refalas sur ilin mem, kiam ili postulas: "La plej grava aŭtoro en tiuj ĉi lernojaroj estas Bertolt Brecht kiel instruanto de dialektika pensado." Ĉi tie propraj aksiomoj estas deklarataj dogmoj.

N-ro 5 (aŭgusto 1971) okupiĝas pri la didaktiko de Helmers, dum n-ro 9 (aŭgusto 1972) okupiĝas pri literaturteorio kaj literaturdidaktiko. En sia kontribuajo "La afirmativa juĝkapablo. Pri la kritiko de la apreca didaktiko" Maximilian Nutz okupiĝas ankaŭ pri apreca kompetenteco kaj diskutado pri lernceloj. I.a. li eksplikas:

"LI devus sub tiaj kondiĉoj [t.e. emancipiĝa edukado resp. edukado al memstareco] unue ekmontri la socian kondiĉitecon de literatura produktado, due ĝi devus travidebligi lingvostrukturojn kiel signosisistemojn konsiderante la modernan lingvistikon, por ke la lernanto ne estu elmetita al aktualaj kaj tradiciaj lingvostategioj kaj aliaj regofunkcioj, kaj trie devus lerni ekkoni literaturo kiel eblon por trarompi ideologiajn strukturojn kiel anticipon de pli bona vivo." (p. 284).

40 *Diskussion Deutsch*. Frankfurt 1 (1970) k.s.

41 H. Ide (ed.): *Bestandsaufnahme DU. Ein Fach in der Krise*. Stuttgart 1970. 2. eld. 1971.

42 R. Geissler: Wozu LU? En: *DD* 1. 1970: 1, p. 3-15.

38 *Der Deutschunterricht*. Stuttgart 1 (1974) k.s.

39 Kp. noton 16.

Ĉe tio Nutz starigas tri celojn: estetika sensiveco (“Lerncelo estas la kapablo analizi la deviojn de literaturaj strukturoj disde normallingvaj kaj ekkoni la intencatajn funkciojn de tiaj diverĝoj”, p. 285), prijuĝo de la literatura strategio kiel respondo al difinitaj socikulturaj donitaĵoj kaj ekkono de la socia funkcio kaj ideologikritiko.

Sub la titolo “Ideologikritiko en la GI” la revuo DD eldonis meze de 1972 specialan volumon, en kiu pluraj kontribuoj okupiĝas pri la LI sub tiu ĉi aspekto. En unua artikolo (“Pri la neceso de ŝanĝita LI”) Ide elĉerpiĝas en la kutimaj jam ĉe li lamentadoj pri la sistemstabiliza funkcio de LI, kiun li vidas ankaŭ en la novaj legolibroj levantaj la socian pluralismon al dogma rango. “Por tiu, kiu komprenas sub ŝanĝiĝo sistemŝanĝan progresadon, la ellaboro de ŝanĝita, ŝanĝanta LI en teorio kaj praktiko estas starigita kiel tasko.” (p. 14). Tiu ĉi koncepto ĉiam denove postulata, ĝis nun ne estis prezentita de Ide kaj lia skolo. Ne sufiĉas sekve esti kontraŭ Ulshöfer sen prezenti batalpretan antimodelon.

Resume direblas, ke DD alportis kelkajn en instruado realigeblajn projektojn (ekz. traktadon de fabloj en la 6a klaso), sed ke ĝiaj kontribuantoj ĝis nun ne sukcesis prezenti pretan koncepton orientiĝantan je la curriculum-modelo. Tiel longe kiel tio ne okazos, tiel longe, kiel oni limiĝas al iuj alternativaj projektoj kaj ne klarigos la bazan diskutadon pri la lernceloj de la GI, la revuo impresas disfunkcie kaj fine havos nur efemerajn sukcesojn. La enigmosolvado pri tio, kion do celas LI, daŭros, sen tio, ke la instrupraktiko ĝisvivus la tiel bezonatajn ŝanĝojn.

3. Disvolvo el kompleksa celo (Fiksado de hierarkio de lernceloj)

31. Enordigo de la LI en la lernejan kompleksan celon de la emancipiĝo⁴³⁾

Globala celo de la LI devas esti enordigebla en globalan celon de la lernejo ĝenerale kaj kontribui memstare al ties operaciigo en parta sekcio de la instruado. Ĉi tie konturiĝas esence tri tendencoj, kiuj signaligas per la nocioj “ekipo por venko de vivositacioj” (Robinsohn), “memdecidado” (v. Hentig) kaj emancipiĝo (Klafki k.a.). Fundamento de la sekvaj konsideraĵoj estas la gvidideo de la emancipiĝo, renkontebla en la lastatempa pedagogia literaturo (Mollenhauer, von Hentig, Gamm, Giesecke, Fischer).

Se emancipiĝo estas konsiderata kiel plej supera ĝenerala celo de la lernejo, tiam devas esti nomataj realaj situacioj kaj ties konciĉoj kiujn oni devas venki, se formuloj kiel malkonstruo de regado kaj subpremado ne rigidiĝu en senenhava babilaĉo. Sociologie fundita socializo sekve estas la antaŭkondiĉo por diferencigado de operaciigaj eblecoj de instruado celanta emancipiĉon. La ekkono kaj sperto de dependecoj tiam kondukos al emancipiĝaj lernceloj, kiuj ĝenerale formulitaj povus esti:

- lernantoj devas ekkoni, ke ili vivas en dependecoj;
- lernantoj devas lerni pridemandi trovatajn dependecojn pri iliaj celoj;
- lernantoj devas ekkoni, ke dependecoj povas esti malkonstruataj;
- lernantoj devas ekkoni, ke ekzistas limoj por la malkonstruo de dependecoj, ekz. la dependeco de la propra korpeco;
- lernantoj devas ekzerci elprovi la limojn de la nesupereblaj dependecoj kaj prokrasti ilin;
- lernantoj devas ekzerci malkonstrui supereblajn dependecojn.⁴⁴⁾

43 Tiu ĉi ĉapitro dankas esencajn instigojn al la jenaj artikoloj: K.G. Fischer: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen. En: *Informationen* . . . 2. 1970: 3/4, p. 7-11; nun en: K.G. Fischer: *Überlegungen zur Didaktik des politischen Unterrichts*. (Pripensoj pri la didaktiko de la politika instruado), Göttingen 1972, p. 80-91. S. Vierzig: Thesen: “Emanzipation” oder absolute Werte der Religionspädagogik. I.c., p. 12-13.

44 Tion finfine celas ankaŭ *Das kleine rote schülerbuch* de B.D. Andersen, S. Hansen, J. Jensen. 6. eld. Frankfurt 1971.

La edukado je emancipiĝo kontraŭstaras la edukado je absolutaj valoroj, kiu estas la pedagogia reflekso de socio direktita je la recepcio de tradiciaj “eternaj” kulturobjektoj volonta fiksi la socipolitikan status quo. Tio manifestiĝas en la malnova tristruktura lerneja sistemo, en eksmoda kompreno pri talento kaj klereco, en kanonizitaj instruoj, en virtokatalogo karakterizata per ordo, obeemo, sinrego, disciplino k.a. afirmativaj virtoj kaj fine en la ligiteco al firmaj normoj, ekz. la seksa moralo, la politika moralo, la individua vivmaniero.

Konsekvencoj de tia edukado je absolutaj valoroj estis kaj estas afirmativa sinteno, kredemo je aŭtoritato, denunco de la kritika racio, konscia regreso kaj nekapablo je utopia pensado.

Edukado je emancipiĝo manifestiĝas en:

- kompleksa lerneja sistemo, dissolvanta klase kondiĉitajn barierojn kaj kapabliganta la lernantojn je kundefendo en la elekto de la lernobjektoj;
- en empirie certigita kompreno pri talento, rigardanta talenton kiel lernmotivacion kaj ne kiel heredaĵon, kiel funkcion de sociaj kondiĉoj kaj ne kiel naturstaton;
- en kompreno pri klereco eliranta de la kapablo je daŭra emancipiĝo el donitaj strukturoj de regado kaj aŭtoritato kaj rigardanta klerecon ne kiel poseposedaĵon de kulturtradicioj, sed kiel kapablon je life long learning;
- en revizio de la instruoj per eliro de lernceloj kaj ne de ŝtofoj kaj de katalogo de lernceloj metanta frontloke emancipiĝajn celojn kiel moviĝemo, kritika racieco, politika sensiveco, kooperativa kapablo kaj anticipa pensado.

Ŝanĝita LI povas kaj devas fari necesan kontribuon al la edukado je emancipiĝo. Al tio apartenas:

1. konsciigo de la emancipiĝa karaktero de la literaturo, ĉefe tie, kie ĝi komprenas sin kiel kritikon je ekzistantaj cirkonstancoj aŭ kiel proteston kontraŭ malhumaneco;

2. rezigno pri la manipula formo de LI, precipe per socializaj tendencoj en legolibroj. LI devas elmontri alternativojn. En tio ĝi povas sukcesi nur per rezigno pri sia okupiĝo pri okcidentgermana literaturo kaj per globala apertigo. Sekve ĝi devas esti okupiĝo pri tekstoj kaj iliaj enhavoj, sed ĝi ne devas esti komprenata kiel nacia kulturanĝo. De la LI do povus eliri konsciŝanĝaj efikoj;

3. katalogo de lernceloj de la LI, kiu malkaŝas la celojn de la LI.

Edukado je emancipiĝo bezonas la konstantan ideologikritikon. Por tio la LI povas kapabligi, se ĝi:

1. metas humanajn prioritatojn kontraŭ interanalizo kaj unuflanka utilisma racieco;

2. instigas je konstanta kritika reflektado pri sociaj cirkonstancoj.

Simile ankaŭ Horst Weiss vidas en la LI helpon por emancipiĝa edukado. Li skribas:

“Okupiĝante pri malsame literature formitaj, ilustrantaj ekzistadaj modeloj, iliaj limoj kaj iliaj kondiĉoj ĝi povus oferti helpon ĉe la ellaboro de propra ekzistada modelo, t.e. ĝi povus akceli la baze gravan por la emancipiĝo kaj sub la kondiĉoj de pluralisma socio ŝajne aparte malfacile plenumeban identiĝadon de la junuloj”⁴⁵⁾

Estas konsiderinde, ke tiu emancipiĝa celfiksado de la LI ne estas ligita al difinitaj tekstoj, eĉ ke la fikso de legokanono eventuale povus kontraŭi tiajn klopodojn. Plie estas pripensinde, ke tiu ĉi celfiksado estas kontinua por ĉiuj lernejaraj ŝtupoj kaj malsame realigota per malsamaj tekstoj. Tio en multaj kazoj (fabeloj, fabloj, triviala literaturo) kondiĉigas la disvolvadon de la kapablo de kupa legado.

45 I.c. (noto 36).

32. La demando pri literaturo

Ĉe la starigado de motivita katalogo de lernceloj du demandoj ŝajnas al ni aparte gravaj:

1. la klarigo de la nocio literaturo;
 2. la demando, kie literaturo havas hodiaŭ sian "lokon en la vivo".
- La unua demando devas esti levata sub kvarobla aspekto:

1. *Kio estas literaturo?*

La klarigo de tiu ĉi demando estas decide grava por la ŝtofoj de estonta LI, por la arango de legolibroj de la legoplano kaj eĉ de la instrumedioj. Oni devas demandi, ĉu estinta LI povos limiĝi al la medio de presitaĵoj, aŭ ĉu ĝi ne devas igi memkompreneblaj ankaŭ filmon kaj televidon (precipe pro la kreskanta signifo de videoregistriloj). Tiam la literatura nocio devus esti etendata eĉ trans la nocion teksto. Oni tamen pripensu, ke literaturo ekzistis jam antaŭ la skribo kaj la ebliginta per ĝi konservado.

2. *Funkcioj de literaturo*

Ĉi tie gravas ĉefe la ekkono de la ambivalenco de literaturo, t.e. la distingo inter afirmativa kaj emancipa literaturo. Literaturo povas kontribui al la subpremado kaj al la liberigo de la homo resp. esti la vehiklo, per kies helpo estu acelataj subpremado kaj liberigo. La literaturdidaktiko, se ĝi prenas serioze la celon de emancipiĝa eduko, donos preferon al tiaj tekstoj, kiuj povas kontribui al la emancipiĝo de la lernanto. Antiemancipajn tekstojn ĝi instruos legi kuspe.

3. *Efikoj de literaturo*

Ankaŭ ĉi tie oni devas konsideri la ambivalencon de literaturo. Ĝi povas kontribui al la stabiligo de ekzistantaj cirkonstancoj, sed ĝi povas efiki ankaŭ ŝanĝon de sociaj cirkonstancoj.

Ĉe tio oni atentu duoblan efikadon: unuflanke je la individua konscio de uopaj legantoj aŭ (en la kazo de la lernejo) grupoj de legantoj aŭ je partoj de la popolo. La lasta efiko povas eliri ekz. de leĝotekstoj, kontraktoj, manifestoj, reklamo-tekstoj kaj de la perataj de amasmedioj limformoj de de literaturo. Individue literaturo povas efiki konsciestrengi aŭ konsci-larĝige.

4. *Scienca prilaboro de literaturo*

La LI ne povas pli longe kompreni sin kiel germanistikan propedeŭtikajon, sed devas profiligi en sia vera rilatoscienco, la literaturpedagogio. Tio komenciĝus per tio, ke literaturinstruistoj ĉesos plue miskompreni sin kiel germanistoj. Literaturpedagogio povas esti komprenata nur kiel kompleksa scienco de literaturscienco, sociologio, psikologio kaj didaktiko. La demandmaniero de la literaturpedagogio devas komenci fariĝi memstara orientiĝante je la realaj bezonoj de la lernantoj rigarde al ilia nuna kaj estonta rolo. Necesa konsekvenco por la LI tiam estus la rezigno pri t.n. teksto-kadavroj.

Per tio ni venas al la dua demando pri tio, kie literaturo hodiaŭ havas sian "lokon en la vivo". Certajo estas, ke por la plimulto de la legantoj la okupiĝo pri literaturo formas parton de ilia libertempa aranĝado resp. respondas al aktuala informbezono. Tiun cirkonstancon devas konsideri la LI. Rilate la lernanton tio signifas, ke la LI ne rajtas ignori eksterlernejan literaturan konsumsintenon, sed devas temigi lian legosintenon. La demando, kie la lernanton renkontas literaturo, estos respondebla nur per ŝtofoj, kiujn ĝis nun la LI ignoris aŭ primokis: comics, kioskliteraturo, junularaj revuoj, filmo, televido, t.n. junularaj libroj ktp. Tasko de lernantoorientita LI estus ĉi tie antaŭ ĉio evoluigi terapian legosintenon. Tio finfine celas je la ebligo de la adekvata uzo de tiu literaturo, malpli kun la celo ĝin aboli (kio estus iluzia) ol kun la celo ne esti elmetita al ĝi.

Se la LI kontribuu al la emancipiĝo de la lernanto, ne sufiĉas elmontri eventualajn antiemancipajn intencojn de iuj tekstospecoj, sed plenumi la transiron al tia literaturo, kiu mem havas tiajn intencojn. Tiam la orientiĝo je bezonoj de la lernantoj ne signifas – laŭ ofta miskompreno – suprajn limiĝojn je donitaĵoj (ekz. eksterlerneja legopraktikoj), sed liberigon el dependecoj ankaŭ per literaturaj alternativoj.

33. Eventuala katalogo de lernceloj (celataj kvalifikoj)

La nuna provo kunmeti detalan katalogon de lernceloj eliras de la konvinko (kontraŭe al la Heslanda Instruplano), ke la kunmeto de tia hierarkio de lernceloj estas principe ebla kaj ke la apliko de la curriculum-modelo ankaŭ al la LI estas principe necesa. Ĉe tio la dependeco de la curriculum-procedoj de la religiopedagogio restu sendisputa. Malgraŭ tiu ĉi provo kaj malgraŭ iuj aliaj antaŭaj kaj certe sekvantaj klopodoj ni tamen opinias, ke tiaj izolite faritaj provoj restos tro unuflankaj kaj antaŭ ĉio neniam povos pretendi devigecon. Kio estas urĝe bezonata, estus la establo de literaturpedagogiaj institutoj, en kiuj unue devus esti plenumita koordina laboro, t.e. larĝa bilanco el la literaturdidaktika verkaro ankaŭ kaj specife el aliaj kultur- kaj lingvoteritorioj. Poste devus esti farita larĝa situacianalizo rilate la situacion en FRG kaj rigarde al eventuale ekestanta pli grandteritoria lerneja institucio, ĉe kio aparte devus esti sekvata la demando pri kvalifikaj bezonoj. Samtempe estu disponigataj projektoj ellaboritaj laŭ la curriculum-modelo, kiuj per instrua elprovo devus esti submetataj al konstanta revizio. Ĝis nun publikigitaj instruekzemploj ne plenumas tiujn postulatojn.

En la nuna provo mi konscie rezignas pri detaligo de ĉiuj punktoj, sed fajncela fiksado estas ekzempligata je nur kelkaj ekzemploj por elmontri eblajn modelojn. Konsiderante la antaŭajn pripensojn kaj uzante kiel eble plej vastan literaturan komprenon, la lernejan kompleksan celon de la emancipiĝo kaj la klerigan koncepton de Robinsohn, ni formulas la jenan globalan celon:

Globala celo:

Kapablo je adekvata uzo de literaturo kiel kontribuo al la ekipo je majstrado de vivsituaĵoj.

La kapablo je adekvata uzo de literaturo esprimiĝas en la sekvantaj

Superaj celoj:

1. en la kapablo je adekvata uzo de tekstoj (= literatura materialo);
2. en la kapablo je adekvata orientiĝo en la literatura produktado;
3. en la kapablo je adekvata uzo de literaturhistorio (de literatura tradicio).

Pri 1: Kapablo je adekvata uzo de tekstoj

11. Konstruo de kompetenteco pri uzo de teksttipoj
111. Konstruo de prozodia kaj stilistika terminologio kaj ties apliko por identigo de teksta faktostato (= kapablo je uzo de poeziaj kategorioj)
112. Havi bazan scion pri la evoluo de literaturscienca terminologio (ekz. la evoluo de la novel-nocio)
113. Estetika sensiveco: "Lerncelo estas la kapablo ekkoni la diverĝon de literaturaj strukturoj disde normallingvaj kaj la intencatan funkcion de tiaj diverĝoj."⁴⁶

Tiuj tri celoj rilatas la tri ĝenrojn:

- a) liriko
- b) epiko
- c) dramatikio

46 M. Nutz: Die affirmative Urteilsfähigkeit. Zur Kritik der Wertungsdidaktik. En: *DD* 3, 1972: 9, p. 285.

47 Gerth (noto 34).

114. Konsum- kaj taga literaturo (konsumtekstoj)
(ekz. ĵurnalo, reklama varbado, informfontoj ktp.)
115. limformoj de literaturo
(ekz. radiodramo, filmoj, televida spektaklo)
12. Ekkoni antropologiajn dimensiojn en la literaturo
121. kiel historian dimension
122. kiel aktualan dimension (Geissler: elformiĝo de samtempuleco)
123. kiel futuran dimension (literaturo kaj utopia pensado)
- Interne de ĉiu el tiuj tempodimensioj estas realigeblaj la jenaj celoj:
- ekkoni, ke literaturo povas esti revolucia, kiam ĝi engaĝiĝas por la vivanta kontraŭ la institucia;
 - ekkoni la demandan sintenon de literaturo kontraŭ la tujpreta respondo (ekz. Brecht: Demandoj de leganta laboristo);
 - ekkoni literaturon kiel skizon de kontraŭmondo;
 - ekkoni literaturon kiel simulaĵon;
 - helpe de literaturo akiri komprenon pri la nefinebleco de la homo;
 - ekkoni literaturon kiel eblon por okupiĝi pri la realeco;
 - literaturo kiel mensaĝo.

Temaj unuoj:

milito – paco; feliĉo – malfeliĉo; amo – malamo; aŭtoritata – antiaŭtoritata, ktp.

Pri 2: Kapablo je adekvata uzo de literatura produktado

(Povi kritike prijuĝi la interagadan procezon aŭto-eldonejo-distribuo-leganto en ĝia historia kaj aktuala situacio)

21. Aŭtoroj
211. Havi biografian bazan scion pri tekstproduktantoj
212. Havi scion pri poetaj skoloj kaj grupoj de la pasinteco kaj nuntempo
213. Havi sciojn pri organizaĵoj kaj institucioj (PEN, literaturaj kongresoj, premiadoj, ktp.)
22. Eldonejoj
221. Havi bazan scion pri la evoluo de la libropresado (ekz. manuskriptoj, presmanieroj, eldonteĥnikoj, ktp.)
222. Havi sciojn pri la eldonejoj de la nuntempo (kapablo povi orientiĝi en la literatura merkato)
23. Distribuo
231. Havi bazan scion pri la distribuo de literatura produktado
- librokomerco
 - librosocietoj
 - recenzoj
 - bibliotekoj
- (Koni ekonomiajn interrilatojn de la literatura agado.)
24. Legantoj
241. Tavolspecifa legado (legosinteno)
242. Dependeco de tekstspecoj kaj legantosociologio
- Ĉi tie LI estas parto de la politika-ekonomia klerigado.

Pri 3: Kapablo je adekvata uzo de literaturhistorio

Havi sciojn pri historia, sociologia, psikologia kaj politika rigardmaniero al literaturo:

- havi bazajn sciojn pri literaturhistorio (inkluzive de tekst- kaj eldonhistorio)
- literatura recepcio (historio de efikado, ekz. Werther)
- literaturo kiel politikaĵo (subpremata kaj malpermesita literaturo; vatikana vatikana indekso; underground-literaturo; danĝera por la junularo literaturo; tabuliteraturo)

- demandoj pri apreco kaj ŝanĝiĝo de normoj;
- dependeco de literaturo de sociaj fluoj;
- komparatistiko;
- tradukaj problemoj.

Motivigo de la globala celo

Elira pripensado por la elektita formulado estis la konstato, ke la ĝisnunaj globalaj celoj fiksitis pli partajn aspektojn de la LI ol ampleksi la tutan taskaron per iom kontentiga celfiksado. Tio validas por Ivo (“kapabligo je partopreno en la literatura vivo”), por Dahrendorf (“memstareco en legado”) kaj por Gail (“socializo per intensigo de la komunikkapablo”). Restas pripensinde, ke tia globala celo tre facile riskas rigidiĝi je senenhava formulo. Plia pripensado en la komenco estis tiu, ke klereco laŭ la kompreno de Robinsohn estas “ekipo je la venko de vivosituaĵoj”. Tio signifas, ke LI devas formadi tiajn kapablojn, al kiuj pruveble respondas ankaŭ eksterlernejaj sintenoj. Kaj tio plue signifas, ke lernecoj orientita LI eble aŭ eĉ certe devos rezigni pri multaj ŝtofoj kaj temoj de la tradicia LI kaj devos orientiĝi laŭ bezonstato akirita per analizo de situacioj. Ĉi-rilate artikolo de Hoppe⁴⁸) donas interesajn pripensojn. Se lernecoj estas la priskribado de kapabloj, per kies akiro plenumiĝas sintenoŝanĝiĝo, tiam la sumo de tiuj kapabloj devas esti alstrebata per globala celo de la LI. Tiuj ĉi kapabloj ne devas limiĝi je poezia literaturo, sed devas ampleksi la tutecon de literaturo, t.e. apud la izolita teksto devas esti konsiderataj demandoj pri la literatura produktado kaj de la teksthistorio. La kaŭzo, kial ĝis nun ne estis ebla kolektiva decido pri lernecoj, estas ideologia:

“Priskribo de lernecoj kiel priskriboj de kompetentecoj ne estas penseblaj sen ideologia elementoj; per tiu ĉi elemento de la priskribado de kompetentecoj unufoje praktikataj sintenoj estas prezentotaj kiel ne dezirindaj, aliffoje ankoraŭ ne praktikataj formoj kiel dezirinda kompetenteco.”⁴⁸)

Elirpunkto, t.e. donita literatura objektivaĵo ĉe tio povas esti kaj la teksto kaj tekste difinita situacio. Per tiu ĉi kaj-kaj estas evitata la ŝajna dualismo de Hoppe.

“Se mi prenas la tekston kiel situacidifinan rimarkilon, tiam mi povas strukturigi la kompetentecojn laŭ tekstospecoj; tiam mi venas ekz. al divido je epika, lirika kaj dramatika klereco (Helmert).” “Se mi prenas la tekston kiel nuran variaĵon de la situacio kaj se la situacion mem mi difinas per politikaj nocioj, tiam per la priskribado de kompetentecoj mi ricevas teman strukturigon kun nocioj kiel: kritika distanco, politika konscio, manipulado, fremdiĝo, emancipiĝo.”⁴⁸)

Estonta literaturdidaktiko kaj fiksado de lernecoj agos saĝe, se ĝi tenos aperta multajn elireblojn.

48 O. Hoppe: Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung in Fach Deutsch. En: *Linguistik und Didaktik*. 3. 1972: 10, p. 85-97.

La lingvaĵo de la komerca reklamo

De Reinhard Haupenthal (FRG)

— Instruprojekto en la propralingva instruado de la 9a klaso —

La projekton “La lingvaĵo de la komerca reklamo” mi elprovis dufoje: komence de 1972 en la knabina gimnazio de Homburg/Saar, kaj fine de 1972 en la knabina gimnazio de Saarbrücken, ambaŭfoje en la 9a klaso. La unua realigo baziĝis sur kolekto de tekstoj kiuj estis je la dispoŝo de la lernantinoj, dum la dua plenumo baziĝis sur reklamotekstoj kolektitaj de la lernantinoj mem el ilustritaj revuoj. Tio donis pli rektan motivacion. Dua aliaĵo de tiu plenumo estis, ke ĉifoje mi mem kaj miaj lernantinoj disponis pri klare formulitaj celoj, kiuj devis esti atingitaj je la fino de la lernprocezo kaj kiuj estis samtempe kontrolinstanco por skriba ekzameno.

Tiun katalogon de lernceloj — intertempe kutimaĵo en ĉiuj projektoj orientitaj je la curriculum-modelo — mi deziras konigi al nia internacia legantaro por diskutigi ĝin. Mi intence rezignas pri aldono de ŝtofoj, t.e. de reklamotekstoj, ĉar ilia elekto estas praktike indiferenta kaj facile plenumbla en kiu ajn lingvo. ¹⁾

Projektcelo: Kapablo je kritika-reflektita uzo de la lingvaĵo de la komerca reklamo.

Integrigo: La projektcelo estas parta celo de la meza celo: kontribui al la kresko de la komunik-kapablo.

Detaligaj celoj:

1. La lernanto akiru bazan scion pri la varbado. Li lernu distingi inter reklamo, varbado kaj propagando.
2. La lernanto povu nomi karakterizaĵojn de la slogano kaj povu ilin identigi je ekzemploj. Li povu memstare trovi sloganojn en reklamotekstoj.
3. La lernanto povu nomi la ĉefajn fenomenojn de la reklama lingvaĵo kaj analizi ilin je ekzemploj.
 31. Li povu analizi la uzitan de la reklama lingvaĵo vortfaradon laŭ la strukturprincipo substantivo-adjektivo-produktnomo.
 32. Li povu ordigi la vortelekton de la reklama lingvaĵo laŭ la jenaj vidpunktoj:
 321. Ofteco de vortspecoj
 322. Semantika valorigo
 - 322.1 Intensiga kompozicio; 322.2 Senkonkretiĝo;
 - 322.3 Plivalorigaj speconomoj; 322.4 Nomigo de la varo per altvaloraj vortoj; 322.5 Karakterizo per valorigaj aŭ superlativaj adjektivoj; 322.6 superlativo kaj komparativo
 323. Lingvotavoloj kaj lingvocirkloj
 - 323.1 Ĉiutaga lingvaĵo; 323.2 fakaj vortoj; 323.3 fremdvortoj
 324. Ŝlosilaj vortoj de la reklamo
 33. Li povu analizi la frazkonstruon de la reklama lingvaĵo laŭ la jenaj tri vidpunktoj:
 331. kompleta frazo
 332. nekompleta frazo
 333. frazlongo
 34. Li konatiĝu kun retorikaj (stilistikaj) rimedoj de la reklama lingvaĵo, povu ilin nomi per ekzakta terminologio kaj identigi je ekzemploj. Ĉe tio estu atentataj la jenaj retorikaj rimedoj:

34.1 Ripeto; 34.2 aserto; 34.3 ordono; 34.4 alparolo; 34.5 enkonduka demando; 34.6 antitezo; 34.7 triobla figuro; 34.8 gago; 34.9 prozodia lingvaĵo; 34.10 eŭfemismo; 34.11 negacio; 34.12 vortludo; 34.13 aludo; 34.14 antropomorfigo de la varo; 34.15 mitigo de la varo.

4. La lernanto akiru orientiĝan scion pri la psikologio kaj sociologio de varbado.
 41. Li lernu distingi inter afektiva kaj informativa varbado.
 42. Li lernu demandi pri la efika estetiko de la reklamo.
 43. Li lernu konkludi el la lingvaĵo de la komerca varbado je la mondpercepto de la celgrupoj, t.e. li lernu kompreni varbadon kiel ideologion.
5. La lernanto povu adekvate interpreti la poemon *Reklamo* de Ingeborg Bachmann.²⁾

1) Mi dubas, ke io simila estas jam plenumbla en Esperanto, kiu praktike ne konas komercajn reklamojn. Sekve ia aparta reklama lingvaĵo ĝis nun mankas en Esperanto.

2) Kp. mian tradukon de la poemo en *Norda Prismo* 17.1972: 3, p. 172. Kompreneble en aliaj lingvoj oni uzu aliajn kompareblajn tekstojn.

RECENZOJ

Literatura renesanco aŭ hazardo?

Okaze de la represo de tri originalaj verkoj

Julio Baghy: *Printempo en la aŭtuno*. Aabyhøj: Dansk Esperanto-Forlag 1972. 116 S. 15 dkr. (Repr. de la eld. Köln 1931.)

Francisko Szilágyi: *Trans la fabeloceano . . . Noveloj*. Aabyhøj: Dansk Esperanto-Forlag 1972. 135 S. 23 dkr. (Repr. de la eld. Budapest 1931.)

Stellan Engholm: *Infanoj en Torento*. 3-a eld. Aabyhøj: Dansk-Esperanto-Forlag 1972. 100 p. 15 dkr. (Repr. de la 2-a eld. Stockholm 1934.)

Antaŭrimarko. – Literaturscienco kaj literaturredaktiko (kaj sekve la destinata de ili literatura instruado) vivas de tekstoj. Tekstoj estas historiaj fenomenoj kaj kiel tiaj povas postefiki, resti validaj aŭ forgesiĝi. En la historio de la Esperanto-literaturo ĝis antaŭ nelonge ni troviĝis en tia stadio, ke ni devis konstati, ke la forgesiĝo de multaj tekstoj estas akuta danĝero kiu povrigus nian kulturan situacion senigante nin de kultura kontinuo. Feliĉe tio eĉ subite ŝanĝiĝis. La teknika progreso (facila represado) ĉifoje kombiniĝis kun kultura progreso, tiel ke estas esperinde, ke iom post iom rehabeblus la ĉefaj tekstoj de nia kulturo. Tri tiaj tekstoj kuŝas antaŭ ni.

Literaturhistoria rimarko. – Se ni disponus kronologian literaturhistorian tabelaron oni facile vidus, ke la komencaj tridekaj jaroj estis aparte riĉaj je originala literaturo. Ĉefaj nomoj: Baghy, Kaloscay, Totsche, Engholm, Szilágyi, Schwartz, Forge, Merchant, Boatman, Varankin, Baranyai, Weinhengst, aŭ inter la lirikistoj: Ljubin, Hesse, Hrima, Smit, Nash, Peneter, Ito, Mihalski, Pizzi k.a. Multaj el tiuj aŭtoroj rekte aŭ nerekte havis rilaton al Literatura Mondo, de kiu eliris fortaj impulsoj. Szilágyi kaj Baghy estis ĝiaj fortaj kolonoj. Ambaŭ iliaj verkoj aperis unuafoje en 1931, tiu de Engholm unuafoje en 1934.

Baghy. – *Printempo en la aŭtuno* certe ne apartenas al la plej fortaj verkoj de Baghy, enhave kaj rakontoteknike ĝi eĉ postrestas la unuajn du romanojn. (Tamen ankoraŭ en 1961 aperis franclingva traduko.) La medio de tiu rakonto estas duobla: hungara kaj cirka. Mi ne scias, sed tian hungarecon oni trovas hodiaŭ eble nur en la plej forlasitaj provincoj. Estas oktobro. Hazarde en kamparo renkontiĝas lastaklasa gimnaziano (la “sinjoro gimnaziano”) kaj cirka knabino. Ambaŭ enamiĝas kaj hazarde malkovras sian komunan sorton de orfeco. Ŝi (Eva) edukiĝis ĉe du cirkanoj, majstro Baltazar kaj Fridolin, kiu estas migraj artistoj. La renkontiĝo finiĝas kun la foriro de la cirka trupo. La antaŭdiro pri la malbonaŭguraj bukloj realiĝis.

Szilágyi. – Tute alispeca estas la verko de Szilágyi. Ĝi apartenas al la ĝenro de la artfabeloj kaj karakteriĝas per fajna ironio, ĉefe en tiu pecoj kiuj rolas en Esperanta medio. Jam en 1932 la tiama Totsche parodiis pri ĝi: “. . . oĉjo Francisko per la helpo de la *modernaj fabeloj* kondukis la novajn adeptojn al la ĝuo de pli komplika literaturo, ĉar kiu gustumis tiun ĉi simplan lingvon, eklernis legi ankaŭ la pli malfacilajn librojn.”

Engholm. – La nuna represo estas la unua parto de romantrilogio (la sola en Esperanto) aperinta unuafoje en 1935; la dua parto de *Infanoj en Torento* aperis en 1939, kaj la tria parto de la trilogio sub titolo *Vivo vokas* en 1946.

Kontraste al la du antaŭaj verkoj tiu de Engholm estas realeca kaj ĝia legado en Esperanto-instruado multe pli rekomendinda. Lingve kaj stile ĝi estas konstante simpla, sen esti mallerta. Pro tio ĝia legado estas jam frue ebla. Enhave ĝi baziĝas sur la situacio de Svedujo el la tridekaj jaroj: la aliformiĝo de Torento de kampara urbeto al industria urbo (kun tiu oldulo reprezentanto

de la malnova epoko, eĉ lingve ne plu komunikativa kun la juna generacio) kaj la akuta krizo de senlaboreco ŝoviĝas el la fono de la verko en la senperan konscion de la plenkreskantaj lernejonlasaj infanoj. Pro sia problematiko la verko estas sekve didaktike preferinda al la aliaj. Mi supozas, ke ankaŭ laŭguste ĝis estus preferata de lernejoj.

Fina rimarko. – La represo de tiuj ĉi tri verkoj ŝajnas – kiel indikas la titolpaĝaj rimarkoj de la eldonisto – unuavice hazardo. Mi opinias tamen, ke el multaj hazardoj povus fariĝi literatura renesanco. Tio lasta tamen nur, se la leganta publiko subtenos la eldonajn iniciatojn kaj kiam la Esperanto-instruistoj komencos disvolvi literaturredaktikan koncepton.

Reinhard Haupenthal, FRG

Malfermi la diskutadon ĉe la fronto

Vogt, Jochen (ed.): *Literaturredaktik. Aussichten und Aufgaben.* (Literaturredaktiko. Perspektivoj kaj taskoj.) (Düsseldorf: Bertelsmann (1972). 332 p. (Literatur in der Gesellschaft. 10.)

Literaturredaktiko sendispute fariĝis merkatartiklo. Tio manifestiĝas i.a. en troprodukto de varoj. Antologioj plioftiĝas kaj ofte represas artikolojn ankoraŭ freŝdatajn. Tiun tendencon ne sekvas Vogt, ĉar lia kolekto (kun ŝajne nur unu escepto) prezentas unuajojn ŝparantaj al la fakulo tediĝon (malaprob) aŭ trotujan konfirmon.

Vogt skizas la konfuzan situacion de la (tamen ankoraŭ) konturiĝanta literaturredaktiko, t.e. la ĝisnunan mankon de sciencoteoria konsento kaj la efikojn de klerigopolitike kondiĉitaj studvojoj (bazitaj sur nia laŭklase strukturita kleriga sistemo). La ambaŭflankajn miskomprenojn: sur la flanko de la tradicia literaturscienco la ignorado de didaktikaj demandoj; sur la flanko de separatismema literaturredaktiko la fremda bildo de la literaturscienco kiel statika scienco, necesas dissolvi. Sur tia fono Vogt imagas literaturredaktikojn laŭ celgrupoj, kies taskoj estas “elspuri la tradiciojn kaj teknikojn de la literatura produktado, la mekanismojn de la literatura perado, la subjektivajn kaj tutsociajn efikadojn de literaturaj produktoj” (sendepende de la trovota por tiu disciplino termino).

El la bunta kalejdoskopo de kontribuoj distingeblas jenaj temgrupoj:

1. scienteoriaj pripensoj pri la pozicio de la literaturredaktiko;
2. metodologiaj diskutoj pri la problemoj de tekstinterpretado kaj literatura aprecado;
3. curriculum-skizoj sur diversaj abstraciaj ebenaĵoj kaj por diversaj celgrupoj;
4. kontroversaj prijuĝoj pri la ekkona valora de “arta” literaturo en emancipa instruado;
5. empiriaj materialkritikaj analizoj de la eksterlerneja legosinteno kaj ĝiaj preferataj objektoj;
6. unuaj skizoj por la novkonceptiĝo de lernejoj laborrimedoj kaj -formoj kaj de “didaktikaj” studvojoj.

Tiu ĉi superrigardo montras kiel larĝe Vogt konceptas la literaturredaktikon. Eble tio klarigas, kial iuj kontribuoj elfalas tre svage kaj apenaŭ apartenas al la kadra temo. Tio ekz. validas por Seiffert kiu apelacias por la alpreno de t.n. subpremataj klerigaj enhavoj por akceli la sensivecon kaj sentemecon de la lernantoj pro konsidero al nia globala situacio. (Almenaŭ li restas ŝuldanta la transferon de tiaj curriculum-postulatoj al la literatura instruado.) Kvankam Dingeldey iĝas pli konkreta, ankaŭ ŝi ekŝvebas. Elirante de la diversaj sociaj funkcioj de literaturo (sistemstabiliga, sistemindiferenta, sistemŝanĝa) ŝi venas al ĝeneralaj lernceloj, por kiuj bezonatas historiaj kaj sociologiaj scioj same kiel ideologikritikaj kapabloj. Ŝi konscias, ke tio aŭto-

iate kunportos motivaciajn problemojn, precipe ĉe meztavolaj lernantoj kies oca pozicio ne celas ŝanĝon (plibonigon) de ilia situacio. Pro tio la ekkonaj procezoj estas realigataj per la rigardado de tiaj historiaj fazoj, kiuj montras a ŝajnkarakteron de privilegiiteco. Dingeldey eksplikas tion je la ekzemplo de la faŝismo. Per tio ŝi (konscie) krevigas la kadron de la gepatralingva instruado. Pli grava handikapo: ŝia ekzemplo estas tro speciala, ĉar ĝi limiĝas al la superaj gimnaziaj klasoj, dum la politikeco de literaturo devus esti struktura principo ĉiaaĝa.

Du interesajn (kaj ĝis nun neglektitajn) aspektojn prilumas la artikoloj de H. Fischer kaj Geiger/Vogt. La studo de Fischer baziĝas sur empiriaj esploroj pri la legokutimoj de 275 ĉeflernejoj. Post elmeto de la socialaj datoj (tavolaparteno) la sekvaj ĉapitroj okupiĝas pri la hejma oferto je libroj kaj kajeroj, ĵurnaloj kaj revuoj kaj ties recipado kaj post analizo de la cifera materialo venas al konkludaj konstatoj:

- literaturan peradon ne plenumas (jam delonge) nur la lernejo;
- legado okupas grandan parton de la libertempo;
- progresiva literaturdidaktiko devas pripensi la eksterlernejan legosintendon.

La artikolo de Geiger/Vogt estas kontribuo al la (laŭaserte finita) legolibra kritiko. Laŭ la aŭtoroj ĉefa tasko de la legolibro estas ĝia socializakompana funkcio dividiganta en la kvar sektoroj: familia, lerneja, profesia kaj amasmedia. Konsekvenco estus forlaso de tradiciaj legolibroj (eĉ modernpretendaj) kaj transiro al tematike strukturitaj kajeroj ebligantaj laboron (notoj, substrekoj, margenaĵoj ktp.).

Tiu ĉi libro kaj libroj kiel tiu ĉi devus eniri aŭ malfermi la diskutadon ĉe la fronto, t.e. inter la literatur-instruistoj. Nur tiam ilia inovacia karaktero realiĝos. Se ne, literaturdidaktiko eble kontentigos universitatan postenavidon, sed dekomence restos eburtura scienco.

Reinhard Haupenthal

Ni ricevis . . .

Binneberg, Karl: *Grundlagen eines Curriculumums Sprache und Literatur. Untersuchungen zur Struktur des Literaturunterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz 1973. 320 p. (Marburger Päd. Studien. 10)

Bürger, Christa: *Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung. Mit drei Unterrichtsmodellen*. 2., plivast. eld. Frankfurt, Berlin, München: Die sterweg (1973). 100 p.

Dithmar, Reinhard (ed.): *Literaturunterricht in der Diskussion*. Kronberg: Scriptor Verl. 1973. 248 p. (Scriptor TB. S 6.)

Lienhardt, Albert: *Amuzaj dialogoj en Esperanto por faciligi al novuloj paroli la internacian lingvon*. (Rotterdam): UEA 1973. 141 p.

Ramljak, Ante: *La Paperoj de D-ro Ramljak*. (Trad. Emilia Lapenna.) Zagreb 1973. (Internacia Kultura Servo. 4.)

Rogers, Carl R.: *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett (1973). 407 p.

Estraro de la Ligo

- 1) Prezidanto: Rektoro Helmut Sonnabend, Im Eckerkampsfeld 11a, D-3161 Dollbergen (Fed. Resp. Germanujo)
- 2) Vicprezidanto: Direktoro Johano Ingusz, Liget út. 40, Budapest X, (Hungarujo)
- 3) Sekretario: D-ro Mario Dazzini, Casella Postale 22, I-54100 Massa C., (Italujo)
- 4) Vicsekretario: S-ro Gaston Turin, 43 Rue Emile Magnin, F-25300 Pontarlier (Francujo)
- 5) Kasisto: S-ro Olle Olssen, Bantorget 3, S-222 29 Lund (Svedujo)

Sekciestroj de la Ligo

- Aŭstralio: Ivan T.M. Maddern, Box 411, Morwell 3840, Victoria
 Aŭstrujo: Ernst Rixner, Kleingasse 6 -18/8/13, A-1030 Wien
 Belgujo: G. Pirlot, Torhoutsteenweg 17, B-8400 Oostende
 Britujo: Raif Markarian, 87 Sebastian Ave., Shenfield, Brentwood, Essex CM15 8PP
- Bulgarujo: Vasil Bozarov, ul. Ljubotran 98, blok 4, Vhod A, Sofia
 Danlando: Lis Thune, Brembävänget 15, Hvidovre
 Finnlando: Pentti Jarvinen, Lähdekorvenk 4, SF-33820 Tampere 82
 Francujo: F. Le Magadure, 23 Rue Jules Ferry, F-56700 Hennebont
 Germanujo: Hermann Behrmann, Bahnhofsstr. 54, D-4972 Löhne 1
 Grekujo: Sokrates Sakellaropoulos, Agias Paraskevis 30, Ateno
 Hispanujo: Felipe Gonzales Del Pino, Dona Maria de Molina 15c, Sevilla
- Hungarujo: Marta Cser, Zelay út. 10-14, Budapest V
 Israelo: Ron Aser, Raanana, Aŝer 5
 Islando: Baldur Ragnarsson, Sogavegur 170, Reykjavík
 Italujo: Catina Giulia Dazzini, Casella Postale 22, I-54100 Massa C.
 Jugoslavio: Miodrag Stojanović, Duruntorska ul. 2/IV-32, Beogrado
 Kanado: George Du Temple: 930 Ardmere Drive, R.R.2, Sydney, B.C.
- Nederlando: O. Hoekstra, Frederikslaan 47, Schoorl-1719
 Nov-Zelando: F. Fleming, P.O. Box 5042, Wellington
 Pollando: Teresa Nemere, str. J. Olbachta 3/5 m 12, PL-87-100 Toruń
 Suda Koreujo: Dae Young-Rhie, 204-19, Sang-do-2-dong, Yong-dung-po Ku, Seoul
- Svedujo: Oskar Svantesson, Skonertgatan 1, S-421 74 Västra Frölunda
 Svisujo: Kurt Greutert, Via Monte Ceneri, CH-6512 Giubiasco
 Usono: Dorotea Holland, 5140 San Lorenzo Drive, Santa Barbara, Ca 93111

IPR – Fonduso

Bonvolu helpi per via donaco al diversaj celoj de IPR-fonduso: finance helpi al IPR- ebligi abonojn en landoj havantaj valutajn problemojn- kreado de infanliteraturo- verkado de pedagogia literaturo.

Bankkonto: ILEI-IPR (fonduso)

n-ro 25.28.71. 464-40

Bank Mees & Hope,

Coolsingel 93

Rotterdam

