

V ZAGOVOR IN ZA POGOVOR*

Članek Vinka Cudermana Kako poučevati književnost¹ me ni vznemiril le s svojimi pripombami, ker se z marsičim lahko le strinjamo, pač pa zato, ker se mi zdi prispevek značilen za naše diskusije o tako pomembnih stvareh, kot je učbenik o književnosti.² Kar nekajkrat so se v slavistični strokovni javnosti pojavljale razprave o problemih, ki jih učbenik odpira, in nikoli, pa naj je šlo za strokovno posvetovanje slavističnega društva v Ptuj, za razprave o pouku svetovne književnosti, za diskusije po različnih aktivih ali pa za posvet o učbenikih v okviru slovenskega knjižnega sejma v Ljubljani, nikoli se nismo izognili značilnostim, ki jih vsebuje tudi obširna Cudermanova kritika.

Gotovo ima učni načrt take pomanjkljivosti, da bi ga morali po preizkusni fazi resnično čimprej spremeniti, saj smo v teh treh letih ere usmerjenega izobraževanja že napravili dovolj škode na poskusnih zajčkah.³ Pri tem smo vsi enotni, tisto, kar pogrešam, je konstruktivna kritika, ki je v vseh teh, včasih zelo ostrih in grobih posegih, ni. Ne gre le za to, da nisem ne slišal ne prebral, izjema je le Kolškov članek,⁴ praktično nobenega priznanja za obsežno delo, ki ga je opravil en sam človek ob drugih obveznostih. Bolj kot to me skrbi, da ob vseh teh monologih avtor (oziroma avtorja) učbenika pravzaprav ne bo imel dosti gradiva, s katerim bi lahko izpopolnil ali dopolnil novo izdajo. Domala vsak kaže, kaj vse je v učbeniku zgrešeno, praktično nič pa ne pove o tem, kako naj bi se dopolnilo in popravilo sedanje delo. Spremljevalec vseh teh debat pa ob vsej ihti pogreša celo opozorila na čisto objektivne napake, ki so se pojavile bolj zaradi tehničnih spodrsjljavev, pa vendar ni potrebno, da bi kazile tudi kasnejše izdaje.⁵ Vse te polemike prav gotovo ne vodijo k izpopolnjevanju učbenika, ki ga bomo učitelji še precej časa uporabljali. In za to pravzaprav gre: da bi dobili čim boljši učbenik. Popoln še dolgo ne bo, vse dokler ga bo pisal en sam človek, ki bi moral biti homo universalis v naši stroki. Torej je Cudermanov namig o timskem delu več kot sprejemljiv.⁶

Seveda se moramo sprijazniti tudi z dejstvom, da takšen tip učbenika, kot je Književnost I, zbuja odpor pri nekaterih učiteljih, ker se jim zdi, da jih prej omejuje kot pa sprošča v ustvarjalni svobodi. Zbuja se jim občutek, da so omejeni z znanjem, potem z izpeljavo ter v dobršni meri celo z metodično obdelavo snovi, ki jo učbenik ponuja. Dejansko pa jim prav snov, podana na takšen način, omogoča suverenejšo učenje, številnejše dopolnitve ipd. Učbenik je le osnovni vir informacij za učence, ki učitelju omogoča, da se izogne narekovanju. Prav tako odpade vrsta drugih del, ki bi jih moral opraviti v razredu. Vse to pušča več časa za svobodnejše in za bolj ustvarjalno delo. Prav zaradi tega bi predlagal, da bi razširili, bistveno razširili tisti del učbenika, ki prinaša leposlovne primere (antologijski del). Tako bi učitelj lahko še bolj svobodno izbiral med enim ali drugim primerom, druge pa bi izpuščal.

* Članek je nastal, še preden je izšla 5. številka naše revije, v kateri je objavljena razprava Borisa Paternuja Kaj hočemo s poukom književnosti. – Uredništvo.

¹ Vinko Cuderman: Kako poučevati književnost; JIS 1983/84, str. 30–39.

² Silvo Fatur: Književnost I, Učbenik; Maribor, Založba obzorja 1982.

³ Ne morem se premagati, da ne bi protestiral proti takšnemu eksperimentiranju v šolstvu, ki gre na škodo učencev. Zakaj nekateri pozabljajo, da pri našem delu nimamo opraviti s poskusnimi miškami, pač pa z generacijami mladih ljudi. Eksperimentirali smo na srednjih pedagoških šolah 1975/76, sedaj eksperimentiramo že tri leta, pa je še vprašanje, ali se bodo izkušnje iz prakse upoštevale. Pripravljajo pa se že novi programi . . .

⁴ Peter Kolšek: O pouku književnosti v srednjem usmerjenem izobraževanju; Primerjalna književnost 1982, št. 2, str. 77–79.

⁵ Med odlomki iz Misterija žene na primer ni presledkov med posameznimi črticami, tako da besedilo ponekod celo izgublja smisel. Prim. Književnost II, str. 11.

⁶ Seveda timsko delo samo po sebi še ne zagotavlja kvalitete in rešitve vseh problemov. Zgleden dokaz za to je učbenik Književnosti III, ki ima več kot pol poglavij povsem neuporabnih za šolsko delo.

Avtor Književnosti I je na primeren način upošteval znanstvena dognanja stroke praktično o vseh vprašanih, ki jih pred učence postavlja učbenik. Seveda zahteva izbrani pristop tudi sprotno spremljanje novih dognanj v stroki, sicer bo kaj hitro zastarel. Morda pa bi vendarle lahko poiskali tudi možnost, da bi na primeren način navedli tudi to dodatno literaturo, ne da bi besedilo obremenjevali z opombami. Verjetno bi lahko iz tega nastali tudi zanimivi predlogi za vaje, ki bi jih lahko reševali npr. skupine učencev v knjižnici. Morda bi se tako izognili sedanjemu vtisu, da učbenik preveč, praktično vse, prinaša kar na pladnju pred učence in učitelje, to »vse« pa poenostavlja.

Očitki, da je Književnost I preveč kategorična, da preveč vsiljivo ponuja samo svoje mnenje, izhajajo verjetno iz same narave učbenika takega tipa, čeprav si je avtor večkrat izbral metodo postavljanja vprašanj.⁷ Tako se je marsikje izognil togemu, edino veljavnemu znanju, ki pri interpretaciji literarnega dela pač ni vedno na mestu. Morda bi veljalo ponekod napraviti kakšno koncesijo tudi »idejnosti oziroma neidejnosti« pouka. Verjetno smo dovolj zreli, da lahko v razredu preberemo celotno Matkovo Tino, ne pa le prvi dve tretjini teksta.⁸ Morda se svet le ne bo podrl zaradi tega. Prav tako verjetno ni nujno, da za vsako ceno učimo o Kosovelovi Ekstazi smrti, kako je le »neposreden odmev viharne in krvave oktobrske revolucije, ki je pomenila v letih po prvi svetovni vojni delavskim množicam Evrope in sveta veliko upanje.«⁹ Predvsem pomeni proletarska revolucija še danes veliko upanje delavskega razreda, vendar pa moramo tudi vedeti, kako tudi povprečen dijak takoj opazi, da je Kosovel kot pesniški subjekt na strani »razpadajočega kapitalizma«.

Pri pogovorih o takšnih vprašanih, kot je učbenik, nikamor ne vodi razkazovanje lastne razgledanosti, če je namenjeno le za spodbijanje Faturjevega dela, ne pokaže pa, kako bi bilo boljše. Prav spor o vlogi biografije v učbeniku in pri pouku književnosti se mi zdi tipičen primer brezplodnega soočanja stališč in podobnih paradoksov: »... v učbeniku pa beremo življenjepise, polne balasta, čeprav so večinoma bolj skrčeni, kot bi smeli biti.«¹⁰ Če Cuderman navaja A. Ocvirka, W. H. Hudsona, R. Dimitrijeviča v dokaz, da je biografija primerna pri pouku književnosti, potem lahko nekdo drug prav tako navede istega A. Ocvirka ter še nekaj uglednih imen, ki se temu posmehujejo. In kaj bosta dokazala s tem? Ko Cuderman duhovito smeši Jenkovo biografijo, bi človek res rad videl, kakšna naj bi bila »Jenkova življenjska zgodba neolepšana, takšna, kot jo je napisalo življenje.«¹¹ Je to Pregljev ali Bernikov zapis? Po mojem bi bilo prav, če bi nam na tem mestu Cuderman pokazal, kako to snov obdela s svojimi učenci.¹²

Učbenik ima namreč prav to pomanjkljivost, da so v njem predvsem Faturjeve izkušnje, ne pa tudi še koga drugega. In še več, v njem so bogate izkušnje dobrega učitelja na gimnaziji, ne pa npr. učitelja na poklicni tehniški šoli, ki je bila pri naših pedagoških obravnavah vedno pastorka. Iz svojih skromnih izkušenj vem, da so mi take ure, kot jih ponujajo poglavja Književnosti, uspeva v gimnaziji, ne pa na trgovski, elektro in kovinarski šoli. Prav zato je v Književnosti I prevelik poudarek na liriki, malo ali nič pa ni takega, kar se laže približa fantom »tehničnih usmeritev«. Prav posebno pogrešamo realistična dela svetovne književnosti 19. stoletja.

Poleg teh in drugih pripomb pa bi učbenik Književnosti I vendarle zaslužil javno, jasno in glasno izrečeno priznanje. Prepletel je literarno zgodovino, literarno teorijo in ponekod

⁷ Književnost II, str. 18.

⁸ l.c. str. 40–46.

⁹ l.c. str. 37.

¹⁰ Cuderman, l.c. str. 22.

¹¹ Cuderman, l.c. str. 33.

¹² Člankov o metodičnih izkušnjah pri pouku slovenskega jezika in književnosti v srednjih šolah pravzaprav ni oziroma bi jih lahko prešteli na prste ene roke. Zakaj vsi tako ljubosumno skrivamo svoje uspehe?

postavil korelacije z jezikovnim poukom. Omogočil je enoten minimalen standard znanja. Še posebej pa je potrebno upoštevati, da Književnost I marsikje, kljub skrčeni snovi, vendarle poda zaokroženo podobo posameznih vprašanj. Čeprav imamo le nekaj odlomkov iz slovenske dramatike, se nam ob vaji v delovnem zvezku¹³ dovolj celostno razkrije razvoj te literarne zvrsti. Avtor je torej posrečeno uporabil načelo postopnosti, kar pa se pokaže, če gledamo oba dela učbenika, torej Književnost I in Književnost II skupaj, kot enoto. Potem se nam na marsikaterem področju pokažejo *prameni*, ki obravnavajo posamezna vprašanja postopno in na različnih mestih. Marsikateri odlomek ali vprašanje dobi tako nove razsežnosti in pokažejo se nam novi razlogi za njihovo obravnavo. Če stvari presojava tako, potem vidimo, da tudi razlaga ritma ni ravno tako smešno enostavna, kot se zdi Cudermanu pri Pesmi nosačev žita,¹⁴ kjer srečamo šele prvo informacijo o tem zahtevnem problemu. Pri obravnavi Prešerna se pokaže z vključitvijo Župančičevega razumevanja ritma dopolnjena podoba, ki se še izpolni pri obravnavi Prežihove proze,¹⁵ čeprav seveda še vedno niso zajete vse razsežnosti vprašanja, še manj pa je lahko dana obče veljavna in edino resnična definicija te kategorije. V literarni vedi je pač tako, da termini in večina kategorij obstajajo na način vprašljivosti. Znan je dovtip: dokler se pogovarjamo o romantiki, vsi vemo, o čem se pogovarjamo, ko pa skušamo opredeliti, kaj je romantika, se naenkrat ne moremo več sporazumeti. Tej resnici se tudi učbenik ne more izogniti, pa tudi njegov kritik bi težko dosegel kaj drugega, kakor hitro bi skušal kritizirano definicijo nadomestiti z boljšo.

Gotovo niso dosedANJI pogovori o tem učbeniku načeli vseh vprašanj in nedvomno je diskusija o Književnosti I še kako potrebna. Upajmo, da se bo še nadaljevala in prinesla množico predlogov, dopolnitev, izboljšav, posodobitev pouka književnosti v naših srednjih šolah. Poleg predstavitev novih učbenikov bi bilo zato potrebno organizirati tudi pogovore o izkušnjah, preden se pripravijo nove izdaje. Morda se bo tokrat razgibal ogromen potencial vseh stotnih naših učiteljev, ki so v svoji praksi dosegli marsikakšen uspeh in našli nemalo rešitev. Tudi najslabši učitelj pripravi vsaj eno uspelo uro na leto. Če bi kdo (npr. svetovalci Zavoda za šolstvo, ki organizirajo zgleodne nastope in podobne prireditve) zbral vse te rešitve, bi se pred nami razgrnila bogata in mnogotera paleta izvornih metodičnih rešitev. Veljalo bi jih upoštevati vsaj sedaj, kajti marsikateri zdrav predlog je bil prezrt. V pedagoških srednjih šolah vseh vrst so npr. v letih 1975/76 preizkušali usmerjeni program in učitelji so vsak mesec na posebnih sestankih poročali o realizaciji učnega načrta in o rezultatih učnovzgojnega procesa. Ali je kdo upošteval ta spoznanja? Ali so ugotovitve ob poskusnih učbenikih upoštevane in v kakšni obliki? Kakšno vlogo so imeli poskusni učbeniki in zakaj so naenkrat postali tudi sedanji spet poskusni? Ali so rezultati evalvacije¹⁶ verodostojni in ali se bodo upoštevale tudi kritične ugotovitve?

Upajmo torej, da se bo naša strokovna javnost tokrat obnašala drugače, kot se je ob drugih pomembnih publikacijah, ki so zbudile viharje, potem pa smo jih sprejeli in jih mirno uporabljamo še nekaj desetletij, kot npr. Slovenski pravopis 1962. Bo temu tako tudi tokrat?

Zoltan Jan

Tehniški srednješolski center Branko Brelih v Novi Gorici

¹³ Prim. vajo: »Označi literarno temo in dramski spopad v naslednjih slovenskih dramskih stvaritvah iz kmečkega življenja /.../«, Vera Gregorač: Književnost III, Delovni zvezek; Maribor 1982, str. 21.

¹⁴ Cuderman, l.c. str. 34.

¹⁵ Čudno je, da tega ni upošteval Cuderman, čeprav je razvidno že iz obeh Kazal literarnoteoretskih in literarnogodovinskih pojmov. Književnost I, str. 277, Književnost II, str. 177.

¹⁶ Evalvacijske raziskave; Vzgoja in izobraževanje 1983, št. 2, str. 11.