

Odnos interpretacija – literarna zgodovina – literarna teorija v gimnazijskem pouku književnosti

Samo Krušič

Gimnazija Bežigrad, Ljubljana

1. Ker je (prosto po B. Krakar) osnovni cilj pouk književnosti vzgoja bralca, zavzema šolska interpretacija osrednje mesto pri tem pouku, kar je razbrati tudi iz učnega načrta, predvsem pa iz načina eksternega preverjanja, ki v obeh primerih (interpretativni in razpravljalni esej) temelji na interpretaciji (sicer tudi primerjanju) besedil in ki v praksi hočeš nočeš določa tudi učiteljeve zahteve pri pouku.

2. Sam smoter šolske interpretacije je torej dvojen, še več – nekako razcepljen, kot je po mojem mnenju vsa naša današnja šolska praksa: a) na prijazno šolo – učiteljeve poskuse, literarno delo čim bolj približati dijakovemu obzorju pričakovanja (ali, recimo, njegovemu dojemanju sveta, zanimanjem, njegovemu predrazumevanju književnosti), oz. mu dopustiti, da delo sam razlaga, izhajajoč iz tega obzorja, kar je dolgotrajen proces; b) manj prijazno dejstvo, da je povsem enakovreden (a v učnem načrtu nezapisan) smoter doseganje čim večjega števila točk na maturi, pri tem pa bo uspel le, če se bo prilagodil vedno bolj ustaljenemu obrazcu interpretiranja, kakršen se kaže iz doslejšnjih maturitetnih preizkusov. Oba »smotra« si nekako nasprotujeta.

3. Namen razumevanja naj bi bil ta, da literarno delo »poruši«, »načne« dijakov horizont pričakovanja, tako da ga ta mora po recepciji dela na novo vzpostaviti; pravilno je torej izhajati iz dijakovih izkušenj, verjetno pa bi bilo napačno, če bi dijak delo preprosto sprejel v svoje vnaprejšnje, že zgrajeno obzorje, saj ga enostavno ne bi »razumel«, ker ga delo ne bi nagovorilo. Osebnost se mi zdi, da se sedanja praksa interpretiranja v šolah preveč nagiba le k eni plati recepcije (pri tem sam namenoma pretirano poudarjam drugo plat), *približevanju literarnega dela dijakovemu (še nereflektiranemu) izkušnjskemu svetu* (srečanje z delom mora biti čim bolj prijetno, všečno, kar vodi v pravo nasprotje interpretacije – v šabloniziranje, izpolnjevanje različnih rubrik – npr. kateri motivi se v delu pojavljajo, v enem ali dveh stavkih zapiši idejo dela, poišči vsaj tri figure ali trope in jih poimenuj ipd., na koncu pa v pisanje miselnih vzorcev – dijaki, zanimivo, da posebno prvih in – seveda – četrtih razredov v bistvu le čakajo, kdaj bo učitelj napisal miselni vzorec, po katerem se bodo snov naučili), manj pa na to, da bi *recepcija načela samoumevnost* (lahko rečemo, da kar zdravorazumskost) *njegovega horizonta pričakovanja in ga tako preobrazila, in to ne le na področju estetskega sprejemanja dela, temveč celostno – preobrazila njegov horizont razumevanja sveta nasploh. To bi po mojem mnenju tudi ustrezalo smotru gimnazije kot splošnoizobraževalne šole, ne pa kot srednje, »prehodne« šole v procesu izobraževanja visoko kvalificiranih specialistov, ki bodo na svojem delovnem področju sicer res lahko maksimalno storilnostni, vendar ne bodo čutili potrebe po refleksiji svojega mesta v družbi, ampak se bodo toza-*

devno zadovoljevali z zdravorazumskim »realizmom«: v stilu svet je pač tak, kakršen je. Z načenjanjem (kar je, seveda, zelo boleče, zato se dijaki včasih delu »namerno« zaprejo in raje – kar je zanimivo – navajajo (na)-učene interpretacije iz spremnih besed) horizonta pričakovanja v celostnem (ne le estetskem smislu, torej tudi glede svoje drže v svetu) šele pride do refleksije lastne pozicije, ozavščanja zgodovinske pogojenosti te pozicije v smislu zavedanja potrebe po poznavanju tradicije (tujega življenjskega sveta), ki me nagovarja, in dejavnega odgovora na to tradicijo.

4. Že iz tega se po mojem nakazuje *mesto literarne zgodovine* in – seveda – zgodovine nasploh pri vzgoji kultiviranega bralca. Ta mora biti del interpretacije oz. procesa recepcije, ne pa zgolj nekako uvodno predavanje in podajanje podatkov: ta del bi moral biti čim bolj pretanjeno oz. zelo pazljivo podan, tudi v interakciji z drugimi predmeti (zgodovina, umetnostna zgodovina), kar pa v praksi sploh ni mogoče izvesti. Tako se dijakeve *drugačnosti (drugosti-tujosti) »primarnega« horizonta pričakovanja*, v katerem je delo nastalo, in s tem spet – kar je po mojem bistveno – *ne edinozveličavnosti, zgodovinske pogojenosti, svojega horizonta pričakovanja* (ne pa da današnje paradigmo, npr. naravoslovja, pa tudi kulture in družbenih odnosov, jemlje tako rekoč kot nekaj naravnega, kakega Grka, ki je verjel v bogove, ali srednjeveškega človeka pa kot še ne dovolj razvit, v mrakobo pravljic ipd. zapleten primerek človeškega bitja). Zdi se mi celo škoda, da ni med obvezna oz. neobvezna besedila *uvrščeni več metatekstov o literaturi* (v starih gimnazijskih učbenikih so bili – npr. celo Schiller, Schlegel, Balzac, Zola, avantgardistični manifesti, odlomek iz Robbe-Grilletove Narava, humanizem, tragedija; ni rečeno, da so vsi zelo težki – npr. Čopova pisma, Župančičev Ritem in metrum; kako besedilo iz zbornika Slovenski literarni manifesti), saj celo olajšujejo oz. dopolnjujejo razumevanje literarnih besedil – približujejo »primarni« horizont razumevanja.

5. Škoda se mi zdi tudi to, da v novem učnem načrtu ni več tematskih sklopov, ob katerih je dijak dobil dodaten vpogled v zgodovino lit. zvrsti ali celo žanra, ali vsaj več eksplicitno razdelanih navodil za primerjave tekstov istega žanra iz različnih obdobj, saj se brez takega »utrjevanja« že po enem letu vedno vnovič pokaže, da je večina povedanega v letniku pred tem šla v franže.

6. Glede literarne teorije pa se mi zdi, da njeno usvajanje ob konkretnih tekstih večkrat celo otežuje proces razumevanja, ker gre (včasih se to kaže – verjetno zaradi večje objektivne merljivosti – tudi v navodilih za maturitetni esej, a to se ne tiče le navodil v zvezi z literarnoteoretskimi pojmi) za *izdvajanje posameznih segmentov teksta (motiv, tema, osebe, pripovedovalec, zunanji slog, ritem ipd.)*, pa tudi če gre za *tip naloge vrednotenja (npr. oceni estetsko kvaliteto dela in to utemelji)*, ne pa za *celostno interpretacijo*, v kateri bi se lahko pokazalo, *kako tekst »načenja« in preobraža dijakov horizont pričakovanja in mu postavlja vprašanja, ki niso zgolj estetska, ampak načenjajo probleme njegovega življenjskega sveta*. Včasih so bile glede tega skorajda produktivnejše nekatere naloge (kolikor je bilo zastavljeno vprašanje dovolj provokativno) na starem zaključnem izpitu.

7. Za zaključek še nekaj splošnejših pripomb, ki se posredno dotikajo tudi pouka književnosti: po mojem mnenju naše srednje šole (tu mislim predvsem na gimnazije) premalo razvijajo ali pa celo krnijo dijakovo, s stališča spoznavanja povsem »naravno potrebo« po razvitju celostnega pogleda na svet, v katerem bi šele lahko kritično reflektiral svojo pozicijo v svetu in umeščenost tega sveta v zgodovini, to pa na račun forsiranja specialističnih znanj z raznih področij, med katerimi – tako pripovedujejo tudi dijaki sami – ne najde nobene povezave. Prav zato, ker ta znanja (morda tudi zaradi potrebe po »nevtralnosti« šole) niso povezana z *njegovim primarnim, eksistencialnim razumevanjem/doživljanjem življenjskega sveta kot celote*, ki je že a priori vedno »poenotujoče« in nerazparcelizirano ter vedno – to velja za sleherno razumevanje – na neki način odgovarja na vprašanje – če se izrazimo preprosto – o »smislu življenja«, dijak v šolskih predmetih ne najde »nobenega pravega smisla«.

Pri tem *sploh ne gre za problem »praktične uporabnosti«* šolskih znanj, o katerem se toliko govori, češ da so predmetni učni načrti prenatrpani s podatki, naša šola pa še vedno »avstro-ogrsko« (s stališča take »praktične uporabnosti« je, recimo, pouk književnosti, zgodovine likovne umetnosti, filozofije, celo zgodovine ipd. popoln nesmisel), temveč za to, da med temi predmeti ni nobene prave povezave in da dijaku ne pomagajo *pri njegovem celostnem orientiranju v njegovem življenjskem svetu*. (Pri tem morda velja spomniti na debate iz osemdesetih let, češ da je »vzgoja v celovito osebnost« oz. pomoč pri dijakovi izgradnji »svetovnega nazora« navadna ideologija – mar to stališče povsem vzdrži?)

Brez dvoma pa naj bi pri takem orientiranju dijaku pomagal tudi pouk književnosti, saj ta združuje estetsko, spoznavno in etično dimenzijo, prav tako pa tudi pouk zgodovine in drugih družboslovnih predmetov. (Je naključje, da je bil v usmerjenem izobraževanju pouk svetovne in nacionalne zgodovine skrčen na »dveletni kurz« in da je družboslovno-humanistična dimenzija pouka še danes dokaj zapostavljena?)

Naj »konstruktivno« navedem še dva primera uspešne korelacije med predmeti (ne samo med družboslovnimi), ki bolj ustreza taki celostni naravnosti razumevanja sveta: t.i. Theory of Knowledge (TOK) v programu mednarodne mature, pri katerem družno sodelujejo matematiki, fiziki, jezikoslovci, profesorji književnosti in filozofije, dijaki pa dobijo uvid v različnost spoznavnih paradigem, pa tudi možnost, da jih povezujejo in primerjajo. Pri avstrijski nacionalni maturi je mogoče izbrati tudi povezavo predmetov (npr. fizika – filozofija, celo fizika-verouk!) in odgovarjati na vprašanja, ki spet omogočajo primerjanje njihovih spoznavnih paradigem.

Kakšne so družbene dimenzije sedanje naravnosti srednješolskega pouka, pa je tudi dokaj razvidno: (ne)namerno si prizadeva »vzgojiti« visoko kvalificirane strokovnjake, ki ne bodo reflektirali svoje družbene vloge, ki torej ne bodo kritični intelektualci. Tak »smoter« pa je tudi z vidika družbe kot celote zelo kratkoviden.