

KAKO POUČEVATI KNJIŽEVNOST

(Ob učnem načrtu za slovenski jezik in književnost v SVIO ter o poskusnih učbenikih)

Komisija, ki je sestavljala učni načrt za slovenski jezik in književnost v SVIO, ni imela lahkega posla – saj dober učni načrt nastane lahko le kot rezultat večletnega raziskovalnega dela, medtem ko so bila pri nas vprašanja pouka slovenskega jezika in književnosti vseskozi potisnjena ob stran – bi pa svojo nalogo gotovo opravila bolje, če bi upoštevala vsaj skušnje, do katerih smo prišli z učnimi načrti v preteklosti. Najočitnejša slabost starega učnega načrta je bila nedvomno prenatrpanost s snovjo, o čemer je že pred dobrim desetletjem prav v tej reviji pisal dr. Matjaž Kmecl. Na podlagi tedaj veljavnega programa je izračunal, da ima učitelj za monografsko obdelavo pomembnejših ustvarjalcev na razpolago komaj po eno šolsko uro, in tudi opozoril na posledice, ki jih ima tak program za metode in kvaliteto pouka: »Učitelj, ki se bo ravnal po takšnem učnem načrtu, bo kljub vsej dobri volji pouk književnosti zreduciral na golo leksikografsko, historicistično informacijo; pouk književnosti bo ostal na zakrneli, rudimentarni ravni: v najboljšem primeru se bo spremenil v pošteno memoriranje na poštevančni način. – Takšen učni načrt, kakršen je, ne narekuje potemtakem samo snovi, torej tisto, kar naj se dijak uči, marveč tudi način, metodo tega učenja; žal moramo ugotoviti, da v nasprotju s sodobnostjo teoretskih izhodišč praktično najslabšo možno metodo« (Pripovedna proza, JiS, 1970/71, 3).

Prenatrpan učni program ovira uvajanje sodobnejših učnih metod v šolo in sili učiteja k nenehnemu hitenju, kar seveda čutijo tudi učenci. Dr. Pavle Ilič piše o tem: »Čitanje na brzino ne omogočuje pun estetski doživljaj, ne donosi zadovoljstvo več se oseča kao teška obaveza. Stoga danas nije retko čuti od srednješkolca da su mu dosadna i ona dela koja znamo da su biseri domaće i svetske umetničke literature i da ih zbog toga i unosimo u školske programe« (Programi i praktično izvođenje nastave jezika i književnosti, Književnost i jezik, 1979, 2–3). Dolgočasna pa so učencem ta dela med drugim zato, ker jih največkrat spoznajo le prek odlomkov, to pomeni, da jih pravzaprav sploh ne spoznajo, in ker učitelj nima nikoli časa, da bi se z njimi o prebranih delih v miru in zares poglobljeno pogovoril. Učenci morajo imeti dovolj časa, da povedo, kako so doživeli delo in v čem vidijo njegove vrednote, imeti morajo dovolj časa za vprašanja, učitelj pa za odgovore. Števila ur, ki jih sme učitelj »izgubiti« za tak pogovor, ne bi smel določati noben učni načrt, za to bi moral biti bolj okviren in puščati več prostora za različne oblike ustvarjalnega dela.

Komisija, ki je sestavljala novi učni načrt, tudi ni upoštevala še pravočasnih, čisto konkretnih opozoril, kakršno je bilo Silva Faturja v oceni »O poskusnih snopičih učbenika za pouk književnosti v usmerjenem izobraževanju« (JiS, 1978/79, 5–6). Fatur je jasno zapisal, da je marsikatero pomanjkljivosti v poskusnih snopičih kriv učni načrt, ki je, »kar se književnosti tiče, v bistvu skrčen učni načrt sedanjih gimnazij oziroma drugih štiriletnih srednjih šol« in gre torej v njem »za krčitev iste snovi s štirih na dve leti«. Pravilno je poudaril, da ta problem »zahteva radikalne razrešitve«, saj tako obsežne snovi v nekaj več kot sto urah »enostavno ni mogoče obvladati, še zlasti ne z aktivnimi delovnimi postopki...«

Toda sestavljavci učnega načrta vseh teh pripomb niso upoštevali in leta 1979 je v Skupni vzgojnoizobražbeni osnovi in usmerjenem izobraževanju izšel predlog učnega načrta, ob

katerem smo predavatelji slovenskega jezika in književnosti na seminarjih – enotno kot malokrat! – povedali, da je odločno preobširen in ga zato ne bo mogoče uresničiti. Naši glasovi so ostali brez odmeva: predlog načrta je šel v dveletno preverjanje, žrtve neodgovornega eksperimentiranja, katerega rezultati so bili predvidljivi že vnaprej in jih je potrdila tudi praksa v šolskem letu 1981/82, pa smo učitelji in učenci.

Druga skušnja, ki so nam jo dali učni načrti v preteklosti, je bila, da zaradi zgodovinske ureditve, ki se je držimo pri obravnavanju književnosti, učenci spoznavajo nekatere pomembne avtorje in njihova dela v času, ko jim še niso dorasli: antične avtorje v prvem razredu, Prešerna v drugem ipd. Tudi ob tem vprašanju bi se morali sestavljavci učnega načrta močno zamisliti, saj je s krčenjem snovi na dve leti postalo še dosti bolj pereče. Znani zagrebški profesor dr. Zdenko Škreb je v odgovoru na anketo z naslovom »Kako predavati književnost« (Književna reč, 10/2-82) ostro zavrnil sedanji koncept pouka, pri katerem se skuša posredovanje literarnozgodovinskih dejstev povezovati z estetsko vzgojo. Po njegovem mnenju je taka unitarna oblika pouka prej škodljiva kot koristna. Škreb se ne zavzema za to, da bi bilo treba ali literarno zgodovino ali estetsko vzgojo črtati iz učnega programa, pač pa je proti temu, da se »združuje to, kar je nezdružljivo«. Literarno zgodovino naj bi predavali kot sestavni del kulturne zgodovine, s posebnim poudarkom na narodni zgodovini, za estetsko vzgojo pa izbirali besedila, ki so učencem bližja, taka, ki jih berejo po svoji izbiri. Nikakor pa ne bi smeli – tako kot počnemo zdaj – povezovati pouka literarne zgodovine z branjem najpomembnejših literarnih del, v odlomkih ali v celoti, saj s tem v učencih, ki tem delom niso dorasli, tako dela kot njihove avtorje za zmeraj zagnusimo. Škreb navaja za primer svojega mladega sorodnika, ki je doma zdolgočaseno prebiral Dantejevo Božansko komedijo, Goethejevega Wertherja, ki si ga je sposodil pri njem, pa vrnil z besedami: »Znaš, čast tvojemu Geteu i tvojemu Verteru, ali to je ipak jako dosadno.« In tako Škreb sprašuje: Mar je cilj sodobnega pouka književnosti ta, da učencem do kraja priskuti avtorje, kot sta Dante in Goethe? Podobno usodo po Škrebovem mnenju pri današnjem načinu poučevanja doživljajo tudi Mažuranič, Njegoš in večina drugih klasikov. Marsikdo se s Škrebovo trditvijo, da za srednješolski pouk književnosti »nije ni bitno ni važno da učenici osobno upoznaju značajna književna djela prošlosti i sadašnjosti«, ne bo strinjal, vsaj jaz se ne povsem. Mislim, da so med besednimi umetninami preteklosti take, ki učence lahko prevzamejo, in take, ki jih na njihovi razvojni stopnji lahko le odbijejo. Zlasti še, ker med njimi ni malo del, ki so si status nesmrtnih pridobila v dobršni meri po zaslugi šole: berejo jih tudi odrasli ne, čeprav govorijo o njih nadvse spoštljivo. Za sestavljavce učnega načrta to vprašanje očitno ni obstajalo. Besedila za pouk so izbirali po kriteriju, ki ostaja uganka, saj so zanemarili celo estetski vidik, zdi pa se, da so imeli pred očmi predvsem poučevanje, manj estetsko vzgojo.

Avtor poskusnega učbenika Književnost I Silvo Fatur bi nekatere pomanjkljivosti učnega načrta lahko omilil, a je marsikatero celo stopnjeval. Sam je pred leti v članku »O šolski interpretaciji leposlovnega besedila« (JiS, 1976/77, 7) ocenil tedaj veljavna berila kot didaktično neustrezna, kar da »nekoliko banalno ponazarja že njihov zunanji obseg«. Prenesimo ta kriterij na njegovo knjigo! Učbenik ima 280 strani drobnega tiska, kar znese pri 70 urah, ki jih ima učitelj na razpolago za obravnavo književnosti, štiri strani na uro. Pri tem so npr. Levstiku v učbeniku odmerjene nepolne štiri strani, Jenku nepolne tri, Gregorčiču dobra stran, vsem trem skupaj torej nepolnih osem strani ali – vzeto matematično – slabi dve učni uri. Pa sem izbral za primer avtorje, predstavljene z besedilom, ne oznake dob, za katere bi, glede na obseg v knjigi – smeli porabiti: za reformacijo (s Trubarjem vred, ki je celo predstavljen s krajšim besedilom) manj kot eno uro, za klasicizem enajst minut, za barok štiri minute, za razsvetljenstvo v svetu in pri nas petnajst minut, za uvod v realizem (čas, družbene razmere, največji mojstri, slogovne značilnosti, oznaka romana) pol šolske ure itn.

Avtor učbenika bo najbrž odgovoril, da so za obseg učbenika krivi sestavljavci učnega načrta, a to drži le delno: da je knjiga prenatrpana s faktografijo, je njegova zasluga. Očitno se je pri sestavljanju učbenika držal recepta, ki ga je v razmišljanju o širini snovi, s katero se srečujemo pri književni vzgoji, dal v že omenjenem članku: »Zdi se, da je edina možnost nekakšen kompromis, ki praktično pomeni tole: Ne moremo vsemu posvečati enake pozornosti. Vrsto pojavov in procesov bo pač treba obravnavati le na ravni najbolj splošne informacije, s tem pa hraniti čas zato, da se lahko na posameznih mestih zavrtamo, zagrizemo globlje k bistvu stvari.« S Faturjem se strinjam, da pri obravnavi književnosti v srednji šoli »ne moremo vsemu posvečati enake pozornosti«, ne pa tudi s tem, da bi morali »vrsto pojavov in procesov obravnavati le na ravni najbolj splošne informacije«. Če nimamo časa za poglobljeno obravnavo, je dostikrat bolje, da snov izpustimo. Od tega, kar obravnavamo »le na ravni najbolj splošne informacije«, učenci namreč kaj malo odnesejo, če pa se večji del učbenika spremeni v splošno informacijo – in to se je v našem primeru zgodilo – v učencih lahko zbujajo odpor, saj veliko število nikjer pošteno zasidranih podatkov prek mere bremeni njihov spomin. Čemu so npr. podatki o pisateljih (in delih), ki v knjigi niso zastopani z besedili?! Vzemimo en sam primer: književnosti drugih jugoslovanskih narodov od realizma do smeri na prehodu stoletja so v Književnosti I predstavljene z dvema besediloma (Matavulj, Kočić), a s skrčenimi biografskimi podatki kar sedemnajst avtorjev. Kako naj to spravimo v sklad s tem, kar je avtor učbenika napisal v že citiranem članku: »Sleherni življenjepisni podatek zaradi življenjepisa samega je odveč in je navlaka, ki ji zadnji čas pravimo kar šolski pozitivizem.« Tedaj je pisal, da »so potrebni le tisti podatki, ki pripomorejo h globljemu razumevanju stvaritve«, v učbeniku pa beremo življenjepise, polne balasta, čeprav so večinoma bolj skršeni, kot bi smeli biti. Tako npr. o Tolstojevih filozofskih pogledih ni v učbeniku niti besedice, naveden pa je za globlje razumevanje Tolstojevga dela zelo pomemben(?) podatek, namreč, da je bil Tolstoj »pravi silak, telovadec, eden prvih ruskih kolesarjev«.

Sploh so življenjepisi v Književnosti I zgolj informativni, tako kot že v učbenikih Vere Gregoračeve. V obeh primerih gre očitno za zapoznelo reakcijo na pozitivizem, in to v obliki, ki šolski književni vzgoji ni v korist. Dr. Anton Ocvirk je o pomenu umetnikove biografije zapisal: »Ni občudovalca umetnosti, ki ga ne bi zanimal njen ustvarjalec, pa naj gre za slikarska, kiparska, glasbena ali literarna dela. To nam dokazuje dovolj podatkov in pretek dejstev nam potrjuje, kako intimno vežemo ustvaritve vseh vrst z osebnostjo. Ali delamo to mar zato, ker smo naivni, ker ne cenimo umetnosti, ker je ne razumemo? Ne, ta zveza je naravna in neizpodbitna, naj reče kdo, kar hoče« (Literarni leksikon 1, 89). Angleški literarni zgodovinar W. H. Hudson opozarja, da je tako za znanstveno preučevanje leposlovnega dela kot za njegovo obravnavo v šoli pomembno tudi to, kakšen odnos imamo do ustvarjalca, ki ga preučujemo. Samo če čutimo do avtorja in njegovega dela določeno afiniteto, mu bomo pri ocenjevanju lahko pravični. Zato je učiteljeva naloga, da v učencih zbudi simpatijo za pisca, čigar dela obravnava. Podobno misli dr. Radmilo Dimitrijevič: »Prirodno je da, tumačeci život piščev, koristeći se podacima iz njegova života, nastavnik ima da stvori i odredjenu podesnu emocionalnu atmosferu u razredu, koja je osnovno za pozitivno vaspitno delovanje na učenike. On tu atmosferu može istinski i prirodno da stvori samo onda ako sam ima emocionalni odnos prema piscu ili prema vremenu o kome govori, tj. ako ima simpatije i ako ima sam stvaralačkih sposobnosti da biografski podatak o piscu likovno oživi, što znači ako ima mašte, ako s oduševljenjem, prirodno i neusiljeno govori o piscima kao ljudima i umetnicima, povezujući njihov život i delo u ubedljiv i prirodan sklad« (Piščeva biografija, Književnost i jezik, 1976, 4). Življenjepisa, o kakršnem govori dr. Dimitrijevič, ni v našem učbeniku niti enega. Vzemimo za primer Jenkovega: »Njegova življenjska pot je bila podobna potem vse številnejših slovenskih izobražencev tistega časa: vodila ga je iz revnih domačih razmer v ljubljanske šole, odtod na Dunaj (z vmesnimi postajami na novomeški frančiškanski gimnaziji in v celovškem bogoslovju se ni in ni mogel sprijazniti), z Dunaja spet v domovino, ne da bi

dokončal študij (jezikoslovje, zgodovina, pravo), vendar se je vrnil s širšimi obzorji. Sledili so uradniško životarjenje, zapleti ob izidu pesniške zbirke, ki je bila sprejeta z običajno nenaklonjenostjo, samotnost, potrnost, ki se je pogostoma odzivala na življenje z jedkim posmehom, in prerana smrt, pa grob v Kranju, nedaleč od Prešernovega. »Tako pisanje – podatkarstvo, neprizadeto, stilno prek mere malomarno – učencem pesnika lahko le od-tuji, ne pa približa. Tudi ni res, da bi bila Jenkova življenjska pot »podobna potem vse številnejših slovenskih izobražencev tistega časa«, razen če avtor učbenika ne misli na to, da so se vsi rodili, se šolali v težavnih razmerah in – umrli. Mislim, da prav ob Jenkovi življenjski zgodbi, neolepšani, takšni, kot jo je napisalo življenje, nihče ne more ostati neprizadet. Prevzela bi prav gotovo tudi učence. Lahko pa bi jim jo približali še s kakim odlomkom iz Pregljevega romana Simon iz Praš. Čas, ki bi ga porabili za to, ne bi bil izgubljen, čeprav bi morali zaradi tega izpustiti kako drugo snov. Zagovarjam načelo: bolje manj, a to temeljiteje.

Tudi prikazi posameznih razdobij so zaradi zgoščenosti in natrpanosti s pomembnim in manj pomembnim premalo plastični, že po tradiciji pa so bolj zgodovinski kot literarno-zgodovinski oziroma umetnostnozgodovinski. Umetnost je seveda povezana s časom, se pa razvija po svojih zakonih, o čemer učbenik ne govori, pač pa s pretiranim sociologiziranjem vsiljuje predstavo, da je razvoj umetnosti vzročno povezan z družbenim razvojem. Zaželeno bi bila povezava besedne umetnosti z drugimi umetnostmi, saj vemo, da se niso razvijale brez medsebojnih vplivov in da so v nekem razdobju lahko prevladovalle ene, v naslednjem druge. Delno zapolnjujejo to vrzel nekatere likovne priloge, ki pa so v učbeniku praviloma razvrščene na mesta, kamor ne spadajo.

Najbolj neustrezno so posredovane v učbeniku literarnoteoretske teme. Klasična retorika je razčlenjevala in klasificirala jezikovna sredstva ter ustvarila katalog stilnih figur, kompozicijskih postopkov in književnih vrst, prepričana, da s tem razkriva zakonitosti literarnega ustvarjanja. Danes, ko je tako gledanje na raziskovanje besedne umetnosti že davno preseženo, nima nobenega smisla mučiti učence z literarnoteoretskimi pojmi, če jim njihovo poznavanje v ničemer ne olajšuje pristopa k besedni umetnini. (O tem vprašanju nadrobneje razpravlja dr. Zdenko Lešić v članku »Problemi nastave teorije književnosti u srednjoj školi«, objavljenem v 65. zvezku Nastavne biblioteke.) Kaj bodo imeli učenci od tega, če si bodo npr. zapomnili, da »miselni prehod prek verznega konca« imenujemo enjambement in da je bil v starih poetikah prepovedan, če pa ne bodo ničesar vedeli o njegovi funkciji? Še slabše je seveda, če si bodo zapomnili, da je inverzija »ena izmed možnosti za ustvarjanje ritma«, kar je sicer res, ne bodo pa vedeli, da to ni njena edina in največkrat sploh ne primarna funkcija. Polovična informacija je torej v tem primeru napačna informacija. Podobno, največkrat samo opisno, obravnava učbenik še vrsto drugih literarnoteoretskih pojmov. Ali je npr. potrebno, da učenci vedo, kaj je homerska primera ali slovanska antiteza, če pa ne ene ne druge večina med njimi pri branju literature ne bo nikoli več srečala? O njuni funkciji pa tako nič ne zvedo! Zato pa se avtorju učbenika ni zdelo potrebno seznanjati učencev s temeljnimi, ontološkimi vprašanji književnosti: o njeni naravi, smislu in funkciji. Na šesti strani sicer postavlja vprašanje »Kaj je, kar sporočilo iz najbolj vsakdanjega življenja pretvarja v umetniško sporočilo?«, a nanj ne odgovori. Ker pa pravi, da je prepričljiv »razločevalni znak« med umetnostnim in neumetnostnim besedilom »nevsakdanji, drugačen jezik«, pesniški jezik, učencem prav sugerira napačen sklep, namreč da je tisto, kar pretvarja neumetniško sporočilo v umetniško – pesniški jezik. Poleg tega jezik sploh ni prepričljiv »razločevalni znak« med umetnostnim in neumetnostnim besedilom: Tacitove Anale npr. beremo lahko kot umetniški ali kot neumetniški tekst, odvisno od tega, ali jih dojemamo kot zgodovinsko poročilo ali le kot izmišljene zgodbe; neko besedilo beremo popolnoma drugače, če gre za časnikarsko poročilo ali če je npr. sestavni del romana. Razlika med neumetniškim (znanstvenim, publicističnim) in umetniškim besedilom je očitno najprej v tem, da prvo govori o nekem do-

cela realnem predmetu, dogodku ali pojavu, drugo pa o realno nebivajočem, kar omogoča bralcu, da sprosti svojo fantazijo in vnaša v branje samega sebe, svoje izkustvo. »Svet« književnega dela nam ustvarjalec »pričara« z jezikom, ki mora biti v ta namen ustrezno strukturiran (pri čemer jezikovna struktura ni istovetna s strukturo umetnine!). V njem imajo pogosto pomembno vlogo stilemi, a zato še ne velja enačba, ki je natisnjena z debelim tiskom na robu učbenika: »Pesniški jezik = jezik podob.« Neveljavnost te enačbe potrjuje že dejstvo, da srečujemo podobe tudi v vsakdanjem govoru in da poznamo iz preteklosti vrsto del, napisanih v jeziku podob, a da ta dela niso umetniška besedila (npr. razne kronike), poznamo pa literarna dela, med njimi umetniške mojstrovine, v katerih podob tako rekoč ni. Učbenik nam torej posreduje prastaro, za sodobni pouk nesprijemljivo gledanje na književnost kot »ukrašen govor«.

Naslednji odstavek v učbeniku govori o ritmu. Beremo: »Po najpreprostejši razlagi je ritem verza enakomerno menjavanje poudarjenih in nepoudarjenih zlogov, kar pa ni čisto res.« Prav bi bilo, če bi učencem posredovali to, kar je čisto res, ne pa – kot v citiranem primeru – nekaj, kar sploh ni res. Če bi bila navedena definicija ritma veljavna, potem npr. Pesem nosačev žita sploh ne bi imela ritma. Pa tudi zvezi »moja mati« oziroma »mati moja«, ki sta navedeni malo pred tem kot primer, da je inverzija ritmotvorna, bi bili kaj slab dokaz za to: razvrstitev naglasov se namreč v tem primeru z inverzijo prav nič ne spremenil! Namesto pričakovane razlage, kaj je ritem verza čisto res, beremo v nadaljevanju o ritmu v naravi in o ritmu v vsakdanjem človeškem govoru. Ne da bi opozoril na razliko med tem ritmom in ritmom v besedni umetnosti, zlasti v verzu, avtor učbenika nadaljuje: »To je ritem, stari pesniki(?) so ga razumsko(?) urejali v sheme, ki pa so ga velikokrat(?) ubijale(?). Le največji mojstri (npr. naš Prešeren) so znali t. i. metrično shemo preseči s prepričljivejšim, živim(?) ritmom.«

Vprašaji za besedami v citatu so moji. Ni mi namreč jasno, kdo so bili stari pesniki, ki so ritem razumsko urejali v sheme. Antični, srednjeveški, porenasančni avtorji, ki so izhajali iz metričnih shem? V tem primeru so »stari« pesniki tudi naši sodobniki, npr. Janez Mernart!

Tudi ne vem, kako je možno postaviti na zatožno klop metrične sheme, saj imajo le-te svojo tisočletno zgodovino, svoj razvoj, znotraj vsakega jezika drugačnega! Odnos do metrične norme se je spreminjal: bila so razdobja, ko so čutili za blagozvočne tiste verze, ki so bili čimbolj zvesti metrični shemi, in razdobja, ko so estetske učinke gradili na kršenju norme. In kakor Prešernovega »živega« ritma ne bi bilo brez ritmične sheme, ne bi bilo brez nje svobodnega verza, saj je ta nastal lahko le na podlagi dotedanjih ritmičnih norm, kot njihovo zanikanje. Če torej avtor učbenika uvaja termin »živi ritem«, ki ga ne pozna nobena poetika, bi nam moral vsaj razložiti, kako bomo »živi ritem« določali v nemetrično grajenih verzih! In če je »živi ritem« samo tisto kršenje metrične sheme, ki je vsebinsko utemeljeno, bomo tudi pri Prešernu težko našli kaj dosti primerov zanj! Podobno – nedialektično! – gledanje spričuje avtor učbenika tudi, ko govori npr. o Kettejevih sonetih. Ti so »soneti le na prvi pogled, dejansko pa skoraj nobeden ne spoštuje togih, starih oblikovnih določil...«! Potemtakem je Prešeren pisal sonete v »togi« obliki in njegova oblikovno nedvomno najbolj toga stvaritev je Sonetni venec! A vemo: v umetnosti teče razvoj na podlagi menjavanja, ki je največkrat zanikanje predhodnega in oživljanje ter prenavljanje nekoč že uveljavljenega, toda ta razvoj ne teče v smeri k naprednejšemu, estetsko vrednejšemu!

V učbeniku pa je še vrsta drugih netočnosti. Če bi hotel navajati vse, bi se mi ta zapis razrasel v »roman«. Naj torej navedem le nekaj zgovornih primerov!

Pesmi nosačev žita sledi besedilo: »To je značilna pesniška tvorba primitivnih ljudstev. Pravimo ji delovna pesem.« Lahko, da gre za stilno »ohlapanost«, ki jih v učbeniku ne

manjka, toda učenci berejo, kot je zapisano, in se sprašujejo, kako naj spravijo to trditev v sklad s svojo predstavo o visoko razviti egipčanski civilizaciji!

Na 18. strani beremo: »Največji mojster gledališke umetnosti je bil Sofokles...«. «Kaj je gledališka umetnost, vemo, da je Sofokles tudi sam igral, prav tako vemo, toda od kod avtorju učbenika podatek, da je bil največji gledališki umetnik?! Če pa je morda hotel reči, da je bil največji grški dramatik, je treba povedati, da bi nekdo drug lahko prav toliko upravičeno trdil, da je bil največji grški traged Aishil oziroma Evripid! Sploh bi bil čas, da s poenostavljanji, katerih vidni znak so razni superlativi, tudi v šoli počasi prenehamo. V učbeniku je takih dvomljivih primerov z »naj« še več. Že na 10. strani npr. beremo, da je paralelizem členov »najpreprostejši način za ustvarjanje ritma«. Od kod avtorju učbenika ta podatek in kako bi to svojo trditev utemeljil?! Vemo namreč, da so preproste pesmi primitivnih ljudstev sestavljene le iz nekaj naključnih besed, iz nekaj zlogov brez smisla ali iz kratkega stavka, pri čemer te besede, zloge ali stavek ponavljajo ure in ure v enakem ritmu. – Podobno mesto kot »naj« ima v šolskem literarnozgodovinskem pouku pogosto tudi »prvi«. Naj navedem iz učbenika primer, ki me je najbolj »ganil«: na 90. strani beremo v zvezi z Vodnikom, da »prav nič ne zmanjšuje vrednosti njegovega dela dejstvo, da ga ne štejemo več za prvega slovenskega pesnika«!

Na 21. strani beremo, da je bil Oidip kaznovan, »čeprav je vse življenje hotel dobro in delal dobro«. Gre za oznanjanje kake nove morale?! Vemo: Oidip je ubil svojega očeta in del njegovega spremstva. Naj mi avtor učbenika razloži, za kakšno dobro delo je šlo v tem primeru!

Na 22. strani zvemo, da je rimska književnost v primerjavi z grško manjvredna, saj je posnemala grške vzore. »A posnemanje zmeraj zdrkne na nekoliko nižjo kakovostno raven.« Taka ocena rimske književnosti je lahko posledica neznanja ali branja dvesto let stare literature. Sodobna literarna zgodovina misli drugače. Naj citiram en sam stavek iz ruske knjige Istorija rimskoj literatury, Akademija nauk SSSR, Moskva, 1959, str. 12: »Rimska poezija in proza je z Lukrecijem, Katulom in Ciceronom dosegla tako dovršenost in samostojnost, da lahko zdrži primerjavo z najboljšimi deli grške književnosti.« Podobno sodbo najdemo zapisano tudi v bolj dostopni izdaji Povijest svjetske književnosti, 2, Zagreb, 1977.

Ko pridemo do 30. strani, presenečeni zvemo, da je Ovidova elegija, ki govori o slovesu od Rima, refleksivna pesem. In to zato, ker »ne gre za neposredno izpoved nekega doživetja; pesnik se z njo spominja davnega slovesa od svojih dragih in razmišlja o njem.« V širšem pomenu besede je mišljenje resda vsak psihični proces, ki teče brez neposrednega predhodnega draženja, npr. spominjanje, predstavljanje, domišljanje, se pravi zavedanje sploh, v ožjem smislu pa je mišljenje le reševanje problemov s simboličnimi sredstvi. V tem pomenu ga uporablja psihologija in tudi literarna veda, če se že odloči za delitev lirike na emocionalno in refleksivno; ta delitev je namreč dovolj vprašljiva, saj sta misel in čustvo v liriki težko ločljiva. A če se že odločimo zanjo, potem uvrščamo v refleksivno liriko pesmi s pretežno miselno-idejno »vsebino«, zlasti t. i. filozofsko liriko. Ovidova elegija mednje prav gotovo ne spada!

Na 90. strani zvemo: »Guliverjeva potovanja, ki jih danes dojemamo le kot zanimivo pripoved za otroke, so bila v svojem času ostra kritika družbenih razmer.« Da ni morda imel avtor v rokah kake izdaje za otroke? Neokrnjeno je to delo izšlo v zbirki Sto romanov, 28!

Za konec naj se ustavim še ob dveh razlagah Cankarjevih del. Na 246. strani piše: »Drama Kralj na Betajnovi ni brez zveze z romanom Na klancu. V nekako mimogrede literarno upodobljenem mogotcu Slokarju (2. poglavje) je npr. zasnovan Kantor, ta nasilni in kruti kralj na Betajnovi. V drami je sicer upodobljena naslednja stopnja v razvoju kapitalistič-

nih družbenih odnosov na vasi, kakor jih je Cankar zaznaval opazujoč stvari z Dunaja.« In: »Maks je upornik zoper nasilje, edini, ki se upa Kantorju povedati v obraz, kar mu gre. Hkrati pa je v njem poosebljeno rojevanje proletarske zavesti slovenskega delavstva, ki se poslavlja od fatalizma, tako značilnega za roman Na klanecu.« Drama Kralj na Betajnovi spada med tista Cankarjeva dela, ki omogočajo najrazličnejša branja, zato zaradi premnogih vprašanj, ki jih postavlja pred bralca, ne sodi v učbenik za prvi razred. Poglobljenemu branju prvošolci še niso dorasli, poenostavljena in enostranska obravnava, za katero se je odločil avtor učbenika, pa Cankarju in njegovemu delu ne more biti v korist. Cankarjeve umetnine prav gotovo ne bomo približali učencu s tem, da jo »prevajamo« v jezik sociologije: »v Kantorjevem literarnem liku je poosebljen proces in človeški rezultat tako imenovane prvotne akumulacije kapitala«, v Maksu »je poosebljeno rojevanje proletarske zavesti slovenskega delavstva«, v drami je »upodobljena naslednja stopnja v razvoju kapitalističnih družbenih odnosov na vasi« ... Da s tako, izključno sociološko razlago ni vse v redu, je morda čutila avtorica delovnega zvezka, ki je zapisala: »Pri nas smo družbeni in politični položaj iz Cankarjeve drame Kralj na Betajnovi že preživel, nerešeni pa so še mnogi moralni problemi, ki jih je nakazal. Sodobni režiserji poudarjajo prav te probleme in tako posodablajo, aktualizirajo starejšo dramatiko« (str. 88). Prav bi bilo torej, če bi tudi šola odkrivala predvsem (ali pa vsaj tudi) tiste plasti te Cankarjeve umetnine, ki jo še vedno ohranjajo pri življenju in ki bi utegnile biti zanimive mlademu bralcu. A če že pristanemo na razlago, ki jo ponuja učbenik, v njej moti predvsem primerjava del Na klanecu in Kralja na Betajnovi.

Ko je Cankar l. 1900 načrtoval kmečko socialno dramo, je nameraval prej »za nekaj časa v domovino, na Dolenjsko in Notranjsko«, da bi si поблиže ogledal »tisti žalostni vesplošni bankerot« slovenskega ljudstva, »posebno po dolenjskih vaseh« (pismo L. Kraigherju). Očitno torej Cankar »opazujoč z Dunaja« ni najbolje »zaznaval razvoja kapitalističnih odnosov na vasi«, zato je načrt Kralja na Betajnovi po mnenju B. Merharja (ID IX, 498) »zaživel predvsem iz tiste podobe socialnih odnosov, ki jo je pisatelj nosil v sebi še izza mladosti«, iz iste podobe kot roman Na klanecu: »Obe deli sta namreč dokument o 'tistem žalostnem vesplošnem bankrotu našega ljudstva', tudi socialna nasprotja so v obeh enako načrtana (Kantor: Betajnova – Slokar: klanec), le da je v drami tista 'strašna pasivnost' spričo Maksove borbe s Kantorjem potisnjena dokaj v ozadje.« (ID III, 525). Tako ne moremo sprejeti trditve, da je v drami »upodobljena naslednja stopnja v razvoju kapitalističnih odnosov na vasi«, da gre v drami za slovo od fatalizma, »tako značilnega za roman Na klanecu«, in da je »v mogotcu Slokarju zasnovan Kantor« – zlasti ne, ker vemo, da je Cankar dramo napisal pol leta pred romanom. Če je za skladnost sociološke razlage treba stvari postavljati na glavo in trditi, da je npr. osnutek lika nastal kasneje kot lik sam, potem se za tako razlago lahko le lepo zahvalimo, posebej še, ker nas (Merharjevo) tolmačenje, ki izhaja iz narave književne vrste (drama: roman), popolnoma zadovoljuje.

Še primer slogovne analize! Ob Cankarjevem Hlapcu Jerneju beremo: »Te ideje znanstvenega socializma je Cankar seveda upodobil z umetniškimi sredstvi. Zavedal se je, da jih je preprostemu človeku mogoče približati le v zgodbi, ki mu bo dojemljiva. Preprost človek pa je bil tedaj vajen svetopisemskih zgodb, zato ne more biti naključje, da tudi naša pripoved spominja nanje, po notranji zgradbi in po zresnjem, nekoliko slovesnem slogu. Prav tako ni mogoče prezreti, da se je Cankar – ne pozabimo, da je Jerneja. ... zasnoval kot agitacijsko brošuro! – skušal približati preprostemu bralcu z značilnostmi ustnega slovstva, npr. s številom tri.« Izbor stilnih sredstev in celo kompozicijo dela naj bi torej Cankarju narekovali zunanji, neumetnostni dejavniki! Pri kakem drugorazrednem literatu bi bilo to možno, pri Cankarju ne! Je bil preveč umetnika. Sicer pa vsaj v tem primeru Cankarja in njegovih ustvarjalnih postopkov ni treba braniti: brani ga delo samo!

K svoji oceni Književnosti I naj dodam še mnenje nekega učenca, ki je v Kulturnih diagonalah (prvih v februarju 1983) odklonil učbenik z utemeljitvijo, da ga v njem moti to, ker avtor vsiljuje učencem svojo sodbo o umetniških besedilih. Učenec ima prav: sodbo naj bi si ustvarili učenci sami, učbenik naj bi jim dajal le za to potrebne informacije. Lahko bi jih tudi vodil in usmerjal v poglobljeno branje, toda v našem primeru je to nalogo prevzel delovni zvezek, ki ga je sestavila Vera Gregorač. Zato še nekaj besed o njem!

Delovni zvezek vsebuje skoraj sedemsto nalog in vprašanj, žal pa malo res uporabnih. Bolje bi bilo, ko bi bilo teh nalog sto (vključenih kar v učbenik!), a zato zanimivih in smiselnih. Najmanj so primerne naloge, ki zahtevajo, naj učenci dokažejo, da je neko besedilo umetniško, kar je seveda nemogoče, saj literarna veda še ni odkrila metra, s katerim bi merila »umetniškost« besedila. Primeri: »Zakaj je staroegipčanska Pesem nosačev žita umetniško besedilo? Kako boš dokazal komu, ki ne pozna Sonetnega venca, da je vrhunska besedna umetnina? Utemelji s podatki o zgodbi, pesniškem jeziku in zunanji zgradbi, zakaj pesniška vrednost na videz preproste pesmi Nezakonska mati ne zaostaja za Prešernovimi pesmimi z umetelnejšo zgradbo.« S podatki, ki jih navaja zadnja naloga, ne moremo nič dokazati, razen tega pa je naloga tudi napačno zastavljena: izhaja iz trditve, da pesniška vrednost Nezakonske matere ne zaostaja za vrednostjo najboljših Prešernovih pesmi in tako učencu sodbo o pesmi vsiljuje, namesto da bi ga spodbujala, naj si jo ustvari sam.

V drugo skupino nalog bi lahko uvrstili tiste, ki so sicer rešljive, vendar bi delale preglavice celo literarnim znanstvenikom. Primeri: »Kakšna je zunanja in kakšna notranja zgradba Dantejeve Božanske komedije? Opiši zunanjo in notranjo zgradbo Boccacciove zbirke novel Dekameron. Opiši tematiko, jezik in slog v Vodnikovih pesmih. Opiši razsvetljenjsko in revolucionarno tematiko, jezik in slog v Linhartovih komedijah. V čem je moč Tolstojeve umetniške pripovedi? Kako se je razvijalo slovensko pesništvo v razdobju realizma? Tematika in slog romana Sime Matavulja Bakonja fra Brne.« Za rešitev prvih dveh nalog bi morali učenci prebrati Božansko komedijo in Dekameron v celoti, analiza notranje zgradbe teh dveh del pa bi bil zapleten problem celo za izkušenega literarnega teoretika. Podobno velja za naloge, ki zahtevajo analizo jezika in sloga ali vprašujejo, v čem je moč umetniške pripovedi kakega pisca. Učenci na taka vprašanja lahko odgovorijo le zelo posplošeno, kar pomeni, da jih s takimi nalogami naravnost navajamo k površnosti in frazarjenju. Kakšne bodo njihove slogovne analize, ko ni niti enega primera ne v učbeniku ne v delovnem zvezku, si lahko predstavljamo! Zgled zanje je lahko vprašanje v delovnem zvezku A/57: »Kakšen je Trubarjev slog v odlomku Proti zidavi cerkva: odločen, šegav, dolgovezen, slikovit, suhoparen, neprizadet? Ustrezno podčrtaj.« Na isti ravni je stilna »analiza« v učbeniku: »Izraz (Gorskega venca) je klen, jedrnat.« »Slog (Jenkova) je skrajno preprost, izraz jedrnat, redkobeseden, stavek gradijo le najnujnejši stavčni členi, prilastkov skoraj ni.« Itn. Če ne najdemo časa za stilno analizo, takšno, ki bi to ime zaslužila, jo rajši pustimo ob strani – čeprav je res, da bi bila prav ta lahko most med poukom jezika in književnosti.

V tretjo skupino nalog spadajo tiste, ki izhajajo iz analize umetniškega besedila, a jim je analiza sama sebi namen. Primer: »Koliko tercijn ima odlomek (iz Božanske komedije) v učbeniku? ... Beri naslednji dve tercini in na desno zapisuj metrično shemo posameznih vrstic. Upoštevaj odstopanja!« Zakaj naj bi učenec štel terčine v učbeniku, ni jasno, prav tako pa ni jasno, zakaj naj bi analiziral metrično shemo prevoda, saj bi podobno analizo lahko opravljal na originalnih slovenskih besedilih. Najmanj pa je jasno, kakšen smisel naj bi imela taka analiza, saj ne pelje do nikakršnega spoznanja, ki bi učencu besedilo približalo. Te vrste nalog so torej lahko le škodljive in to iz dveh razlogov: ker so nezanimive in učenca le odbijajo od raziskovanja literature in ker v učencu ustvarjajo zgrešeno predstavo o raziskovanju besednih umetnin. Učenci bi morali vedeti, da umetniško delo, ka-

dar ga pričnemo analizirati, razpade na dele, ki zunaj strukture predstavljajo le »gradivo« umetnine. Analiza tega »gradiva« pa je upravičena le tedaj, če je utemeljena v sintezi, ki ji nujno sledi, se pravi, če analizirani elementi, povezani nazaj v celoto, sprožajo v nas globlje doživetje, kot so ga pred razčlenitvijo. Poleg omenjenega in njemu sorodnih primerov spadajo v to skupino nalog tudi vse tiste preštevilne, ki zahtevajo, naj učenci iščejo, izpisujejo in podčrtujejo pesniške podobe, posrečene besedne zveze, asonance itd. Primer:

»V prvem odlomku Tavčarjeve pripovedi Cvetje v jeseni je glavni motiv narava. Poišči in podčrtaj pisateljeve besede o tem, da je človek del narave.« Če avtorica delovnega zvezka misli, da je vsakršno ukvarjanje z literarnim besedilom že tudi za estetsko vzgojo koristno početje, se le moti. Kam jo vodi tako »razumevanje« literature, nazorno priča naloga A/165): »Janez se z Meto odpravi na Blegoš in ji z vrha razkazuje razgled, vendar pove le nekaj imen gora, večino pa odpravi s skupnim poimenovanjem 'gorenjski in kamniški snežniki'. Po zemljevidu ugotovi vsa imena vrhov, ki jih je videti z Blegoša!«

Estetska vzgoja se v tem primeru spreminja v pouk geografije! Kot olajševalno okoliščino za take spodrsrljaje lahko štejemo to, da se je avtorica delovnega zvezka očitno zgledovala pri dr. Dragutinu Rosandiću, ki v svojem delu Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti (Sarajevo 1975) s podobnimi nalogami dokazuje, da si z nekaterimi temeljnimi pojmi o besedni umetnosti in estetski vzgoji ni čisto na jasnem.

V delovnem zvezku je še dosti drugih, prav tako vprašljivih nalog. Kaj naj bi učenec odgovoril na takole zmedeno vprašanje: »Ali bi Prešeren ali Jenko uporabila tuje besede: harmonija, nervozno, eter? Zakaj pa se jih ne brani Murn in tudi drugi sodobni pesniki ne?« Vprašanje sugerira nikalen odgovor, toda Prešeren je prav prvo od navedenih treh besed uporabil v Sonetnem vencu! Kateri odgovor naj bi bil torej pravilen?!

Podobno vprašanje je: »Razloži, zakaj je Božanska komedija ep, natančneje: religiozni ep.« Znani raziskovalec srednjeveške književnosti Ernst Robert Curtius pravi, da Komedije ne moremo uvrstiti v nobeno literarno vrsto, za ep pa jo razglša lahko samo tisti, ki misli, da je mogoče Iliado in Sago o Forsytih dati na skupni imenovalec. Tudi znana italijanska literarna zgodovinarja Francesco De Sanctis in Attilio Momigliano uporabljata za vrstno označitev Komedije izraz pesnitev, ne ep. Slovenci smo se odločili drugače in to Dantejevo delo razglasili za ep. V neki srbski čitanki sem bral, da je ep celo naš Krst pri Savici. Vse to me ne moti, včasih pač uporabimo približne izraze, moti pa me, kadar nekdo zahteva, naj razložim, zakaj je neka stvar to, kar pravzaprav ni!

Vprašljiv pedagoški učinek imajo tudi sicer smiselne naloge, če jih preveč ponavljamo. Naloga, naj nekemu besedilu najdejo ustrezen naslov, je za učence, ko se z njo prvič srečajo, zanimiva. V delovnem zvezku se ponovi kar šestkrat in to vedno tako, da zahteva naslavljanje več delov ali poglavij. Npr.: »Vsakemu poglavju v pripovedi (Cvetje v jeseni) pripiši podobi in sporočilu primeren naslov. (Naloga ob domačem branju).« Te vrste naloge zagovarja tudi Milan Dolgan v članku Naslov in razčlenitev (JiS, 1980/81, 6): »V zvezi z obravnavo domačega berila bi bilo pedagoško hvaležno in učinkovito, če bi zahtevali, naj učenci naslovijo na primer poglavja v Cankarjevem Hlapcu Jerneju (18 poglavij), poglavja v Bevkovi povesti Pestrna (tudi 18 poglavij), poglavja v Jurčičevem Tihotapcu (9 poglavij) itd.« Naj v zvezi s tem citiram sovjetskega pesnika A. T. Tvardovskega, znanega tudi kot pisca esejev o literaturi. Pripoveduje o tem, kako je opazoval učenca, ki je že tretji mesec bral roman Mati. Tvardovski tega ni mogel razumeti, dokler se mu ni razkrilo: »Učenci sedijo in si izmišljajo naslove k poglavjem, ki jih je sam Aleksej Maksimovič označil s številkami, ker se mu očitno ni zdelo potrebno, da bi jih naslavljal. S tem produktivnim delom torej je bil zaposlen moj znani učenec!« »Po tej poti«, nadaljuje Tvardovski, »lahko največja umetniška dela spremenimo v nekaj, kar človeka straši in zbujajo v njem

odpor« (V. R. Ščerbina, Problemy literaturnogo obrazovanja v srednej škole, Moskva 1982, str. 104).

Tako Tvardovski kot Škreb izhajata iz gledanja, da pri pouku književnosti ne bi smeli učencem priskutiti umetniških del. Je to v današnji šoli sploh možno?! Povsem najbrž ne, vendar nam je na razpolago dvojje poti: da učence pri pouku književnosti predvsem poučujemo ali da jih predvsem vzgajamo. Če se bomo odločili za prvo pot, bo v spominu bodočih izobražencev ostal marsikak podatek iz literarne zgodovine in teorije: vedeli bodo za »prve« in »največje« ustvarjalce ter njihova glavna dela, vedeli bodo, vsaj nekdani boljše učenci, kaj je akrostih, carmen figuratum, homerska primera itd., v podzavesti pa jim bo ostal odpor do literature in bodo le redki med njimi segali po dobri knjigi. Učbeniki, ki jih imamo, hote ali nehotе zasledujejo ta smoter. Sam sem za drugo pot: vzgojno. Težjo in manj raziskano. Temelječo na nedogmatskem pristopu k literaturi, na iskanju vedno novih in novih poti. A tem vprašanjem bi moral posvetiti nov članek. Tale je nastal ob prebiranju poskusnega učbenika. Za primerjavo: pred seboj imam dva češka šolska priročnika, učbenik za osmi razred (z naslovom Literarna vzgoja) in Svět literatury, pomožni učbenik za literarno vzgojo v srednjih šolah. Prvo delo so sestavili štirje avtorji in ima prilog z obširnimi metodičnimi napotki za učitelja, pri drugem pa je sodelovalo kar trinajst avtorjev. Tega podatka nisem zapisal niti zato, da bi opravičeval sestavljalca učbenika, niti zato, da bi morda napadal tiste, ki jim ne bi smelo biti vseeno, kakšni temelji se postavljajo literarni znanosti v srednji šoli. Zapisal sem ga le v premislek.

Vinko Cuderman

Srednja naravoslovno-matematična šola v Idriji