

literaturi, njegovo življenje in njegova literatura sta pognala iz istih tal. Ni zasidrana Cankarjeva literatura v Cankarjevi osebni usodi, pač pa sta njegovo delo in njegovo življenje zasidrana v istem.

Zdaj je morda tudi že jasno, da stališča, ki jih pojasnjuje pričujoči prispevek, ni mogoče razglasati za tako imenovano interpretacijsko metodo, prav tako pa jim tudi ni mogoče očitati, da nenaravno trgajo ustvarjalca od njegovega dela ali da uveljavljajo heretično ahistoričnost. Res je le to, da gre za drugačno razumevanje zgodovine in njene resnice.

Vprašanja o razumevanju zgodovine in njene resnice tu ni mogoče obravnavati, pač pa je namesto tega potrebno vsaj nanaglomoma opozoriti na vprašanje odnosa do literarnega dela. Tradicionalna literarna zgodovina si je vedno izdelala najprej določeno shemo zgodovinskega razvoja ali psihofizičnih zakonitosti človeka, nato pa je reducirala besedno umetnino na to shemo, oziroma to shemo je skušala izpolniti z gradivom, ki ji ga je nudilo literarno delo. Gre pa ravno za to, da bi se ta odnos spremenil. Ta odnos bi moral biti načeloma tak, kakršen se kot osnova literarnega razvoja uveljavlja v samem območju literature. Ko je npr. Cankar bral Emersona, ga ni prav nič zanimalo, da je Emersonova filozofija »rezultat« neke določene dobe, »zanimalo« ga je samo to, v kakšni meri mu Emerson lahko »koristi«, se pravi: mislil je Emersonovo misel, živel je to misel, a ne zato, da bi jo razlagal, marveč zato, da bi prišel do svoje lastne resnice. Enak odnos lahko odkrijemo tudi v zgodovini filozofije. Filozof, če je res vreden tega imena, ne bo nobene filozofije razumel samo kot goli rezultat osebnih ali družbenih značilnosti in posebnosti, marveč mu bo važna samo ta filozofija kot takšna. Podobno bi bilo treba »ravnati« tudi z besednimi umetninami: prepustiti se resnici, ki jo prinašajo, živeti in misliti to resnico, a ne zato, da bi jo interpretirali, marveč zato, da bi lahko stopili v resnico svojega lastnega sveta. Zato je temeljni problem naših literarnih ved danes v tem, ali zmorejo doseči resnico našega sveta in naše zgodovine, ali so na to resnico sploh pripravljene. Pot do te resnice se pričinja z radikalnim vprašanjem o vsem našem početju. Pričujoči prispevek je opozoril samo na nekatere razsežnosti takšnega vprašanja in noče biti nič več kot pobuda literarnim vedam, da začnejo odkrivati vprašljivost samih sebe.

Janez Sivec

LITERARNA ZGODOVINA V NOVEM UČNEM NAČRTU ZA OSNOVNO ŠOLO

Z letošnjim šolskim letom je učni načrt za osnovno šolo doživel nekaj sprememb. Te zadevajo vse predmete; čeprav niso bistvene in ne rušijo dosedanjega koncepta v celoti, so vendar tolikšne, da jih učitelji ne bodo mogli zadovoljivo uresničiti, če se nanje ne bodo posebej pripravili. Tudi učni načrt

za slovenski jezik je nekoliko spremenjen, in mislim, da ne bo odveč, če se pomudimo ob teh spremembah.

Novi učni načrt za slovenski jezik je precej bolj urejen, kot je bil dosedanj. Zlasti je jasnejša njegova navpična zgradba. Izboljšalo se je torej ravno tisto, nad čimer so se učitelji najbolj pritoževali. Tako jezikovni pouk kot spisje sta zgrajena sistematično od prvega do osmega razreda, zato npr. ne more več biti dvoma, v katerem razredu in koliko poglobljeno naj se kaka snov obravnava. S tem se novi učni načrt odmika od načela koncentričnih krogov, po katerem se je vsako poglavje lahko obravnavalo večkrat, lahko celo v vsakem razredu, a vsakokrat bolj poglobljeno. Morda to načelo samo na sebi ni slabo, toda v praksi je dalo nedvomno slabe rezultate. Glavni vzrok neuspeha je pač v tem, ker nihče ni povedal niti ni mogel povedati, kako globoko naj seže obravnava kakega poglavja v določenem razredu. Zaradi tega so se učitelji lovili in obravnavali snov bodisi preveč bodisi premalo zahtevno ali pa so vsako naslednje leto enostavno ponovili snov, ki so jo učenci že poznali ali obravnavali. Ta nevarnost je v spremenjenem učnem načrtu če že ne odstranjena, pa vsaj močno zmanjšana. Vsaka učna enota se v učnem načrtu sedaj pojavlja samo enkrat, in sicer takrat, ko jo mora učitelj obravnavati v celoti. V naslednjih letih se bo ista učna enota v skladu z načeli metodike in didaktike samo še utrjevala in pospeševala, ne pa več poglabljala, ker je obravnava že prvokrat celotna in popolna. Namesto načela koncentričnih krogov uveljavlja novi učni načrt torej načelo dopolnjevanja. To se mi zdi precej boljše, če že ne načelno, pa je vsaj bolj v skladu s sedanjo stopnjo našega šolstva.

Jezikovni pouk in pouk spisja sta v novem načrtu vsebinsko logičneje zgrajena od spodaj navzgor in smiselneje usklajena s poukom drugih predmetov, predvsem s poukom tujega in srbohrvatskega jezika. Pač pa je večja novost v pouku literarne zgodovine.

Doslej je imela literarna zgodovina v osnovni šoli dokaj pomembno mesto. V osmem razredu so učenci morali spoznati razvoj slovenske književnosti od brižinskih spomenikov dalje. Pri tem so se srečevali tudi s periodizacijo, s poimenovanjem literarnozgodovinskih obdobj, z njih označitvijo, ki je obsegala družbenopolitične, gospodarske in kulturne prilike, z vodilnimi predstavniki slovstvenih obdobj in z življenji ter delom pisateljev. Lahko rečem, da je bila literarna zgodovina v osnovni šoli predmet zase, in to zelo obširen in zahteven predmet.

Novi učni načrt ravna z literarno zgodovino drugače. Učni načrt za osmi razred predvideva samo še »kronološko razporeditev že prej obravnavanih najpomembnejših literarnih ustvarjalcev«, a še to samo v drugem polletju.

Do spremembe v poučevanju literarne zgodovine v osnovni šoli ni prišlo nepremišljeno ali naključno, temveč po daljših razgovorih in razmišljanjih ob upoštevanju predlogov učiteljev praktikov in pedagoških svetovalcev. Glavni razlog, ki je narekoval spremembo, je nujnost, da se v zadnjem razredu osnovne šole dobi čim več časa za utrjevanje jezikovnega znanja. Sprejemni izpiti na šolah druge stopnje nam vsako leto znova neovrgljivo dokazujejo, da učenci, ki se vpisujejo v srednje šole, jezika ne obvladajo, da so torej v nekem smislu nepismeni. Učitelji slovenskega jezika so — delno v skladu z zahtevami učnega načrta — dobršen del razpoložljivega časa v osmem razredu uporabili za poučevanje literarne zgodovine, medtem ko jim je skoraj redno zmanjkovalo časa za jezikovni pouk. Od tu tudi zares slabi uspehi.

V praksi se je torej v osmem razredu pojavljala prava anomalija: čeprav je osnovni namen pouka materinščine v osnovni šoli jasen in nedvoumen in nalaga učiteljem skrb za lepo in pravilno ustno in pisмено izražanje učencev, se je za to ravno v zadnjem razredu najmanj skrbelo. Tako učenci največkrat niso dobili končne sistematične strnitve svojega jezikovnega znanja. Njihovo znanje je zato ostalo v kosih in ni moglo biti tako urejeno v njihovi zavesti, da bi ga lahko uporabljali, ko so se hoteli izraziti v govorjeni ali pisani besedi. Čas, ki bi ga učitelji morali uporabiti za kakovostno strnitev jezikovnega znanja, je šel za pouk literarne zgodovine. Ta se je prav na račun jezikovnega pouka strahovito razrasla in ga zlasti v osmem razredu neusmiljeno dušila ter potiskala ob stran. Še več: niso redki primeri, ko so učitelji začeli s sistematično obravnavo literarne zgodovine že v sedmem razredu. Tu so obdelali obdobja nekako do razsvetljenstva. Pri tem so se sklicevali na učni načrt splošne zgodovine, ki prehiteva literarno zgodovino za leto dni in še več, vodil pa jih je tudi strah, da v osmem razredu ne bodo mogli podati zaključnega pregleda zaradi časovne stiske. V takih primerih je bil jezikovni pouk okrnjen že v sedmem razredu, boleče in nepopravljive posledice tega pa so se poznale v pisnem in ustnem izražanju učencev.

In kakšna je bila marsikdaj ta literarna zgodovina v osnovni šoli! V zvezkih učencev je mogoče najti kopice letnic in podatkov, izredno podrobne življenjepise pesnikov in pisateljev in orise dob, v katerih so živeli in ustvarjali. Vsega je preveč in bi bilo preveč tudi za obravnavo v srednjih šolah. Ne morem se znebiti občutka, da so učitelji pri pretiranem obravnavanju literarne zgodovine iskali pot manjšega odpora. Učenci so vsekakor lažje in zato raje sodelovali pri pouku literarne zgodovine kakor pri spoznavanju jezikovnih zakonitosti, saj drugo zahteva od njih veliko več miselnega napora. Pa tudi učitelju je mnogo prijetneje govoriti o življenju in delu literarnih ustvarjalcev, saj se tu lažje razgovori in sprosti kot pri razlaganju jezikovnih pojavov. O tem sem govoril z več učitelji slovenskega jezika. Na opozorilo, da tak pouk ni pravilen, ker zanemarja jezikovno vzgojo učencev, sem navadno dobil značilen odgovor, češ mnogo učencev šolanja ne bo več nadaljevalo. Ostala jim bo torej izobrazba, ki jo bodo dobili v osnovni šoli. In mar ne spada med temeljno izobrazbo vsakega našega človeka tudi poznanje naše kulturne in literarne preteklosti? Mar učencev ne bomo osiromašili, če jim ne bomo dali temeljitega pregleda naše literarne zgodovine?

Če bi samo površno prisluhnili tem trditvam, bi jim morda lahko pritrdili. Toda stvar ni tako preprosta. Predvsem moramo pomisliti, da je osnovna šola obvezna za vse in ima zato svoje posebnosti. Tem se mora podrediti tudi pouk slovenskega jezika. Nobenega dvoma ne more biti glede temeljnega namena pouka materinščine: da učence nauči izražanja. Vse drugo je drugotnega pomena, zato nikakor ni opravičljivo kratiti čas jezikovnemu pouku. Ta je prvenstven in nujen. Od njega je odvisen uspeh predmeta v celoti. — Pa še nekaj ne govori v prid podrobnemu obravnavanju literarne zgodovine. Tudi to je zapisano med cilji pouka slovenskega jezika in se glasi: »Učence seznanja s pomembnimi deli iz slovenskega in drugih slovstev ter z nekaterimi pojmi iz literarne teorije« ter jih »uvaja v doživljanje, umevanje in vrednotenje besedne umetnosti in jih usmerja tako, da bodo dobro knjigo ljubili in da jim bo rabila pri osebni rasti«.

V ospredje je torej postavljeno literarno delo ali njega odlomek, literarno besedilo. To naj postane osnova vsega pouka. Literarnega umetnika, njegovo delo in njegov čas naj učenci spoznajo le posredno, ob besedilu. Ta misel sicer v spremenjenem učnem načrtu ni popolnoma nova, saj se je temeljna vloga besedila poudarjala že prej, vendar je sedaj poudarek veliko močnejši, ko je odpadlo podajanje literarne zgodovine po načelih kronološkega historicizma.

Prednosti take usmeritve so očitne. Predmetno področje slovenskega jezika v osnovni šoli je vsekakor mnogo bolj razvejano kot katerikoli drugo. V okvir slovenskega jezika gredo slovnica in pravopis, estetsko branje in pravorečje, sestavljanje govornih in pisnih sestavkov, spoznavanje naših in tujih literarnih umetnikov ter njihovih del, recitiranje in deklamiranje, presojanje filmske, gledališke, radijske in televizijske oddaje. Pri tej razvejanosti je seveda nevarnost, da se enotnost predmeta razblini. To se včasih resnično dogaja, zlasti tam, kjer se učitelj ne zaveda potrebe, da bi vso to pisano vsebino nekako povezal. Če pa tega ne stori, v zavesti učencev ni nobene zveze med, recimo, slovničnim poukom in literarno zgodovino ali med pisnimi sestavki in estetskim branjem. Taki učitelji so potem v hudi zadregi, ko je treba določiti končne ocene. Kaj zasluži učenec, ki zna lepo brati in pisati, ne zna pa literarne zgodovine? Kaj napraviti z učencem, ki se slovnice sploh ne uči, sicer pa kar v redu dela? Zdi se mi, da so vse take in podobne dileme odveč. Do njih ne bi smelo priti in tudi ne bi moglo priti, če ostane predmetno področje slovenskega jezika enotno, strnjeno, ne pa razbito na nešteto posameznih vej. Treba pa je za to imeti nekaj, ob čemer se lahko vsa pisana dejavnost strne. In ta strnjevalec je ravno besedilo. To naj bo torej osnova vsega dela v razredu, osnova za spoznavanje jezika, za odkrivanje stilnih tančin, za prodiranje v svet lepega in tudi za spoznavanje ustvarjalca besedila. Niti slovnični pouk niti literarna zgodovina ne moreta biti predmet zase; oba morata imeti za osredje besedilo, sicer jima bomo že ob začetku izpodrezali korenine in bosta obvisela brez življenja kot suha veja.

Besedilo bodi središče vsega pouka! To lahko dosežemo samo, če se na obravnavo besedila temeljito pripravimo. Besedilo mora biti učencem najprej popolnoma domače in razumljivo, sicer ne bomo mogli na njem ničesar graditi. Zato jim ga približamo najprej vsebinsko in besedno. Pri tem najbrž ne bo zadosti, če bo znal vsebino samo obnoviti, ampak jo mora znati tudi skržiti in smiselno razširiti, osnovno misel mora znati prenesti na svoje izkušnje ali na znanje, ki ga že ima. Poznati mora vsako besedo v besedilu. Učencem niso nerazumljive samo tiste besede, ki jih učitelj zaznamuje kot tuje ali manj znane. Mogoče je, da si učenec kako besedo razlaga po svoje; razume jo po svoje in ima lahko zaradi nenatančnega pojmovanja enega izraza zamegljeno predstavo celote. Zato na ta del obravnave besedila posebej opozarjam.

Šele ko učenec besedilo popolnoma razume, lahko učitelj ob njem nadaljuje delo. Ob smiselnem razčlenjevanju prodira učenec že globlje, saj odkriva prvine, zaradi katerih pravimo, da je besedilo lepo. Spoznava načela oblike in zgradbe, kar lahko pod pametnim učiteljevim vodstvom uporabi pri sestavljanju govornih in pisnih nalog. Kolikokrat so učenci ravno glede oblike in zgradbe prepuščeni sami sebi! Nekaj sicer vedo o uvodu, jedru in zaključku,

toda to njihovo znanje je samo megljeno, teoretično, če ne izhaja iz živega besedila, in zato ni funkcionalno.

Obravnava besedila mora zajeti tudi oznako oseb, in s to v zvezi je nazorska razlaga. Ta del obravnave se mi zdi zelo pomemben. Tu sodeluje ne samo z razumom, ampak tudi s čustvom, saj se odloča za dobro in zlo, za pošteno in krivično. Osebe spoznava po njihovih dejanjih in odločitvah, uči se jih presoјati in vrednotiti. Učitelj ga pri tem vodi od sodbe po prvem vtisu preko enostranskega, površnega mnenja do poglobljene razčlenitve značajev in nazorske vrednosti dela v celoti. Zelo hvaležno je z učenci prehoditi to pot, čeprav nikakor ni lahka. Samo z improvizacijo je ni mogoče uspešno premagati. Koliko vzgojnih pa tudi izobrazbenih možnosti gre tu lahko v izgubo! Tega bi se moral zavedati vsak učitelj, ki vso nazorsko analizo besedila strne v eno samo misel: kaj je hotel pisatelj s tem povedati?

Pri razčlenbi besedila moramo obravnavati tudi jezikovne in stilne značilnosti. Ob besedilu bo učenec najlaže odkrival vrednost in dejavnost jezikovnih zakonitosti, tu bo spoznaval jezik kot izrazno sredstvo. Seveda bo to osnovno znanje oziroma občutek jezika moral kasneje sistematično in teoretično utrditi in urediti, toda začetek jezikovnega pouka je v besedilu in nikjer drugje. — Učitelj pa bo ob literarnem besedilu vodil učenca še dlje. Pomagal mu bo odkrivati, kako sta pisatelj ali pesnik izrazila svoje misli, zakaj je njuno oblikovanje besede lepo, zakaj je lepše od vsakdanjega, preprostega izraza. Učenec tako neprisiljeno prodira v svet stilistike, v svet (pesniškega) jezika. Tako spoznavanje stila je vsekakor edino koristno in uspešno. Če bo učenec zvedel od učitelja samo, da je stil romantičen ali realističen, mu bo to znanje kaj malo pomagalo pri izražanju. To pa, smo rekli, je osnovni namen vsega pouka.

Obravnava besedila seže še dlje. Naslednji in obenem zadnji korak, ki ga morajo napraviti učitelj in učenci, je, da spoznajo še literarnega ustvarjalca. O njem spregovore v zvezi z besedilom, saj mora od tod izhajati vse. Zvedo naj za glavne podatke iz avtorjevega življenja in dela, oris dobe pa naj se nasloni na znanje učencev iz splošne zgodovine. Učitelju slovenskega jezika res ni treba na dolgo in široko govoriti o literarnih obdobjih, in to ne samo zaradi izgube dragocenega časa, ampak tudi zato, ker učencem osnovne šole tega ni treba znati.

V kratkem smo pregledali, kaj mora obsegati obravnava literarnega besedila, da bo v resnici središče vsega pouka slovenskega jezika besedilo. Če bi hoteli vse misli strniti, bi ugotovili, da ima obravnava besedila dvojen namen: učencem daje znanje o jeziku in jih nauči besedilo razumeti in ceniti. Oba cilja mora imeti učitelj neprestano pred očmi, če hoče, da bo njegov pouk uspešen. Kronološko obravnavana literarna zgodovina ne more pomagati doseči niti prvi niti drugi namen. Zato se ji v osnovni šoli prav lahko odpovemo, ne da bi se bali, da bi učenca osiromašili. In končno, mar se je res bati, da ne bodo učenci poznali naše kulturne in literarne preteklosti, ko pa novi učni načrt predvideva kar 43 avtorjev, ki naj jih učenci v osnovni šoli spoznajo, seveda ob besedilu? Mislim, da je vsak strah odveč. Več bomo dosegli, če bomo učence naučili lepega izražanja in če mu bomo pokazali pot do umetnine, če mu bomo dali ključ, s katerim si bo odklenil vse njene lepote in skrivnosti.