

dedov Pod svobodnim soncem je izšla v novih in novih izdajah, posebno po drugi vojni. Založnice in uredniki množičnih izdaj, posamez in v zbirkah, niso skrbeli, da bi glede imen uveljavili kakšen red. Podobno velja za izbore, posebno mladinskih črtic, spominov ipd.

(Se bo nadaljevalo)

Viktor Smolej
Ljubljana

Polemika, odgovori

O KONSTRUKTIVNI KRITIKI. IN ŠE ENKRAT: KAKO POUČEVATI KNJIŽEVNOST

Moj članek Kako poučevati književnost je sprožil kar dva polemična spisa¹ obema pa je skupno, da mi očitata, kako moja kritika ni konstruktivna. Levstik je ločil objektivno (pravično) in neobjektivno kritiko. Če je delo dobro, mu objektivna kritika lahko le koristi, če je slabo, ga seveda izniči, v skladu z njegovo vrednostjo. Objektivne kritike se torej lahko boji le avtor slabega dela, zato je razumljivo, zakaj so si že Levstikovi nasprotniki zaželeli drugačne kritike, take, ki ne bi videla samo napak, ampak bi iskala v delu – ali celo izven njega – stvari, zaradi katerih bi delo lahko tudi hvalila. Za tako – »konstruktivno« (v Levstikovem jeziku neobjektivno) – kritiko se zavzemata v svojih zapisih tudi Silvo Fatur in Zoltan Jan. Prvi zahteva od nje, da mora (ne glede na resnično vrednost dela) »vendarle tudi graditi, ker se sicer sprevrže v zajedljiv nihilizem in zgubi svoj smisel«, Jan pa si želi kritiko brez »ostrih in grobih posegov«, tako, ki bi upoštevala tudi možnosti, razmere, v katerih je delo nastajalo. Zato ga moti, ker avtor učbenika ni bil deležen »nobenega priznanja za obsežno delo, ki ga je opravil«. Kvaliteta dela je torej za Jana drugotna stvar: ker je delo obsežno in ker ga je opravil »en sam človek ob drugih obveznostih«, bi kritika morala to upoštevati in piscu učbenika izreči priznanje! In še nekaj zahteva Jan od kritike, da bi bila »konstruktivna«: ne smela bi samo opozarjati na napake, ampak tudi dajati navodila, kako delo dopolniti in popraviti. Kot da se vsako delo, ne glede na to, kako je zamišljeno, da preprosto dopolnjevati in popravljati! Najbolj pa lahko zamerimo Janu to, da »konstruktivno« kritiko terja od drugih, sam pa mimogrede (v enem samem stavku pod črto!) oceni učbenik Književnost III kot neustrezen, saj pravi, da »ima več kot pol poglavij povsem neuporabnih za šolsko delo«! Katera so ta poglavja in zakaj so neuporabna, Jan ne pove. Avtorje učbenika preprosto diskvalificiral!

Janu naj odgovorim še na njegovo pripombo v zvezi z vlogo biografije pri pouku književnosti. Načelen spor, ki sem ga o tem vprašanju pričel s Faturjem, označuje za »tipičen primer brezplodnega soočanja stališč«, čeprav se to soočanje v resnici nanaša na didaktično dovolj pomembno vprašanje: o funkciji biografije kot motivacijskega sredstva! Jan piše: »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?« Odgovarjam: Z golim navajanjem imen gotovo nič, toda jaz v svojem članku ne citiram samo imen, ampak tudi dovolj utemeljene poglede imenovanih avtorjev. Naj torej Jan navede »nekaj uglednih imen«, ki mislijo drugače, vendar s citati, iz katerih bo vidno,

¹ Silvo Fatur, Res: kako poučevati književnost ali o konstruktivnosti nekega početja, JiS, leto 1983/84, št. 7; Zoltan Jan, V zagovor in za pogovor, ista številka JiS.

kako utemeljujejo svoje stališče, pa bova prav lahko razčistila, kateri pogled na vlogo življenjepisa pri pouku literature je pravi!

Silvo Fatur se v odgovoru na mojo kritiko najprej opravičuje, ker se je odločil braniti svoje delo sam. To res ni običajno, a najbrž ne bi nikogar motilo, če bi se dela lotil tako, kot bi se ga moral: z argumenti, strokovno polemično. On pa je ta odgovor izrabil, da si je napisal tako želeno »konstruktivno« kritiko, mene pa poskusil s sredstvi, ki s pošteno polemiko nimajo nobene zveze, čimbolj prizadeti. Pri tem je pozabil, da s tem opravlja predvsem lastni moralni in strokovni striptiz. Naj nekaj konkretnih primerov pokaže, kakšne prijeme uporablja Fatur v svojem »polemičnem« zapisu!

Prvi očitek na moj račun je: »Za vsakogar, ki ve, da se mora sleherni učbenik skladati z učnim načrtom, je seveda jasno, da je osnovni razlog za preobsežnost učbenika preobložen, v danih pedagoških okoliščinah neuresničljiv učni načrt. A Cuderman se je že kar na začetku odločil za postopek buldožiranja in naložil vso krivdo za prenatrpanost in preobsežnost kar na moja pleča.« To ni res! Zapisal sem: »Avtor poskusnega učbenika Književnost I Silvo Fatur bi nekatere pomanjkljivosti učnega načrta lahko omilil, a je marsikatero celo stopnjeval.« In: »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«. Moje formulacije so jasne: najprej je za preobloženost učbenika kriv učni načrt, potem tudi njegov sestavljavec.

Na isti strani piše Fatur, da je treba opozoriti »na Cudermanovo držo, ki gleda na učence kot na enoten blok, gmoto, kot da ni v njej cela paleta individualnosti«. Ker z ničimer, kar sem zapisal, ne dajem povoda za ugotavljanje take »drže«, gre v tem primeru za navadno podtikanje. In tak prijem – podtikanje stvari, ki jih nisem zapisal – uporablja Fatur skozi ves svoj zapis. Na 273. strani mi je tako podtaknil Ingardnov nauk o kvazirealnosti (le kje ga »tako vneto prodajam«, kot trdi Fatur?!), na isti strani malo niže pa zapiše: »Kritikova jeza je tolikšna, da mi nazadnje očita celo infantilizem.« Tu mi Fatur očita kar dvoje stvari: da sem oceno pisal z jezo in da sem mu očital infantilizem! Malo naprej trdi, da sem se »obregnil ob poskus (njegove) definicije tragičnega«, kar pa ni res. Jaz sem se obregnil le ob do kraja poenostavljeno formulacijo, da je Oidip »vse življenje hotel dobro in *delal dobro*«. (Podčrtal V. C.). V zvezi s tem sem postavil vprašanje, če gre za oznanjanje kake nove morale, saj je Oidip ubil očeta in del spremstva, Fatur pa je moje vprašanje preprosto interpretiral kot očitek: »Tu mi je torej Cuderman očital novo moralo, če ne že kar nemoralnost. V nadaljevanju pa je našel ob moji bežni primerjavi med Slokarjem in Kantorjem že kar nepošteno potvarjanje dejstev, ki da ga uporabljam samo zato, da bi utrdil svojo sociološko razlago.« Jaz sem o tej razlagi zapisal: »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.« Kje je tu kaj govora o »nepoštenem potvarjanju dejstev«?!

Silvo Fatur trmasto vztraja pri znanstveno nevzdržni trditvi, da je rimska književnost v primerjavi z grško manjvredna, zato trdi, da citat, ki sem ga (med drugim) navedel, »v bistvu potrjuje (njegovo) sodbo«. Citat pa se glasi: »Rimska poezija in proza je z Lukrecijem, Katulom in Ciceronom dosegla tako dovršenost in samostojnost, da lahko zdrži primerjavo z najboljšimi deli grške književnosti.« A da se ne bi lovili samo okrog enega samega citata: Ali Faturjevo sodbo potrjujejo sodobne literarne zgodovine?! Še bolj preprosto »ovrže« Fatur moje očitke na račun obravnave literarnoteoretskih tem. Jaz sem zapisal, da »nima nobenega smisla mučiti učence z literarnoteoretskimi pojmi, če jim njihovo poznavanje v ničemer ne olajšuje pristopa k besedni umetnini«² in navedel za tako početje vrsto primerov iz Faturjevega učbenika. Fatur pa mi odgovarja tako, da mi očita, kako sem

² Svoj pogled lahko podprem z izkušnjami sovjetske metodike, ki skuša v prvi vrsti razvijati učenčeve sposobnosti za samostojno analizo umetniških besedil. Glej npr.: Belenki, Snežnevskaja, Izučenie teorii literatury v srednej škole, Moskva, 1983.

»spregledal didaktični pristop k obravnavi literarnoteoretskih zadev, ki je vso reč na videz razpršil, dejansko pa gradil ali vsaj skušal graditi po načelu postopnosti«. In v dokaz, da njegova »literarna teorija nemara le ni tako predpotopna«, navaja primer, kako je skozi oba učbenika v »pramenu« predstavil roman. Moje očitke torej Fatur »pobija« tako, da nanje ne odgovarja, pač pa kot argumente navaja primere, ki z mojimi pripombami nimajo nikakršne zveze. Sploh se Fatur o konkretnih vprašanih noče (ali ne zna) pogovarjati, zato mi močno zameri, ker »zavoljo zapikov v posameznosti ne vidim celote«, ker »zaradi prevelikega števila dreves ne vidim gozda«. »Drevesa«, ob katerih se zaustavljam, pa so grobe strokovne napake, takšne in tako številne, da bi zaradi njih učbenik v normalnih okoliščinah ne smel zagledati belega dne!

»Edino mesto v (moji) obsežni kritiki, ki skuša zaobjeti učbenik kot celoto«, je – kot pravi Fatur – tisto, kjer govorim o prenatrpanosti učbenika z odvečnimi, nikjer zasidranimi informacijami, ki učencem prek mere bremenijo spomin in zaradi tega v njih zbujajo odpor do učenja. Tako se je, sem zapisal, večji del učbenika spremenil v splošno informacijo. Fatur tudi ta očitek zavrne dovolj preprosto: »Zanimivo je, da tega razen Cudermana ni opazil nihče od recenzentov, nihče v strokovnem svetu, ki je rokopis potrjeval, in tudi učitelji – slavisti, ki so učbenik spremljali v okviru tako imenovane evalvacije, tega niso napihovali.« Faturjev dokaz je jasen: česar večina ni opazila, tega ni. Toda še na isti strani, ko zagovarja upravičenost leksikonskih informacij v učbeniku, Fatur zapiše: »Ali je leksikonska informacija res čisto odvečna? Vsaj za tiste učence, ki jim je predmet bližji? In navsezadnje: Ali storimo kaj dosti več, če romanopisca, npr. Tolstoja predstavimo še z odlomkom iz tega ali onega dela, ker kaj več v šoli ni mogoče? So neke temeljne dileme, ki so kar naprej odprte in jih pač rešujemo polovičarsko, to pa je vendarle več kot nič.« Jaz mislim, da je tako polovičarsko reševanje problema manj kot nič, saj samo odlaga njegovo rešitev! Sam sem se v svojem članku na več mestih odločno zavzel za drugačno, nepolovičarsko stališče. Zapisal sem: »Dolgočasna pa so učencem (klasična leposlovna 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.« Ko sem govoril o Jenkovi biografiji, sem zapisal: »Lahko pa bi jim (življenjsko zgodbo) približali še z 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.« Svoje poglede tudi v tem primeru lahko zagovarjam z izkušnjami in dognanji metodike v SZ, kjer imajo do pouka književnosti nadvse skrben odnos. V rokah imam hrestomatijo za 9. razred.³ Obsega točno 700 strani (!), obravnava pa vsega devet tem: politična satira, A. N. Ostrovski, Turgenjev, Černiševski, Nekrasov, pesniki – sodobniki Nekrasova, Saltikov – Ščedrin, Dostojevski, Čehov. Drame so v hrestomatiji objavljene v celoti (Nevihita, Češnjev vrt), romani pa so natisnjeni skrajšani, s povzetki izpuščenih poglavij. Romanu Očetje in sinovi je tako v knjigi odmerjeno 94 strani, romanu Zločin in kazen pa 122 strani. Tako skrajšana besedila niso namenjena le za prvo branje – dela morajo učenci prebrati v celoti – ampak le kot gradivo za šolsko in domače delo. Poleg hrestomatije imajo učenci seveda še učbenik, ki obsega izčrpne informacije o avtorjih in delih ter vprašanja in naloge. Ruske učne knjige so torej pravo nasprotje našima učbenikoma, v katerih je skušal Fatur na čimmanj strani spraviti čimveč informacij.

Fatur namreč meri obseg učbenika po številu strani (ne po nasičenosti s podatki!) in je tako gledanje pripisal tudi meni: »Cuderman je nenehno v protislovju s samim seboj: ... Zahteva, da mora biti učbenik krajši, a v njem se ne bi smeli odpovedati 'spodobnim' biografijam pesnikov in pisateljev« ... In potem Fatur navaja, kako bi – če bi upoštevali moje sugestije – »k učbeniku pridelali« še kakih 200 strani. Toda jaz nikjer ne zahtevam, da

³ Russkaja literatura, Hrestomatija dlja 9 klassa srednej školy, Moskva, 1972.

mora biti učbenik krajši, pač pa nastopam proti njegovi prenatrpanosti z vseh vrst podatki. Zavzemam se za »zračen« in bolj zanimiv učbenik, to pa gotovo ne more biti, če so v njem celo novele predstavljene z odlomki (Matkova Tina, Boj na požiravniku, Režonja na svojem). Tako sta Faturjeva učbenika do neke mere neuporabna celo kot antologiji in je prava sreča, če imaš v šolski knjižnici kake starejše, »didaktično« še ne »strukturirane« učbenike, v katerih so vsaj krajša prozna besedila objavljena v celoti.

Za konec naj priznam, da je v Faturjevem pisanju vendarle argument, pred katerim sem brez moči, na katerega ne vem odgovora: učbenik Književnost I so podpisali recenzenti, med njimi trije univerzitetni profesorji; iz njihovih recenzij navaja Fatur tri zgovorne citate (ne vem, zakaj ne tudi podpisane!). In potem pove, da se je z recenzenti veliko posvetoval in je zato učbenik »do neke mere kolektivno delo«. Ker te trditve nikakor ne znam uskladiti s svojo predstavo o ravni slovenske literarne vede, upam, da je Faturjeva trditev o »kolektivnem delu« le nekoliko preveč polasčevalska. Pravo informacijo o tem bi seveda lahko dali le prizadeti sami.⁴

Vinko Cuderman

Srednja naravoslovno matematična šola v Idriji

Ocene in poročila

SIMPOZIJ O SIMBOLIZMU

Obdobje simbolizma v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi. Tipološka problematika ob jugoslovanskem in širšem evropskem kontekstu. Mednarodni simpozij v Ljubljani od 1. do 4. julija 1982, Obdobja 4, 1984, I. 396 str., II. 428 str.

Mednarodni simpozij o simbolizmu v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi, ki je bil v poletnih dneh pred dvema letoma v Ljubljani, je z zbornikom dobil širši pomen in dostopno gradivo za vse, ki jih kakor koli privablja stroka v širokem razponu fenomenov simbolizma. Pri tem je kot poprej v ospredju težnja po podrobnem, specifičnem, dopolnjujočem, primerjalnem, po novih vidikih, kjer je to možno. Pretežno gre za slovensko književnost, vendar tudi drugi primeri živo govorijo o raziskovalnih vidikih, ki jih je vredno upoštevati. Ne glede na različne raziskovalne metode so posamezni dosežki tem bolj tehtni, čim bolj so bili poglobljeni. Obravnave o simbolizmu so razdeljene v dvozvezkovnem zborniku na književnost, jezik in kulturo. Zbornik v dveh zvezkih že sam po sebi govori o široki odmevnosti nastopajočih, pa čeprav je bil čas za referat posameznika ome-

⁴ Društvo za primerjalno književnost je v zvezi s poukom književnosti v srednjem usmerjenem izobraževanju objavilo svoja stališča (JiS, 1983/84, 1). Prav bi bilo, če bi svojo besedo o tem povedali tudi tisti, ki so za slovensko literarno vzgojo odgovorni na fakulteti. V SZ štejejo literaturo za najpomembnejši predmet, ker da razvija sintetično mišljenje, zato ji v primerjavi z nami namenajo več kot dvojno število ur. Pri nas imamo v večini usmeritev, tako tudi v t. l. »elitni« šoli (naravoslovno-matematični) v 3. in 4. letniku le po eno uro književnosti. Povrh vsega pa je pri njeni obravnavi prevladalo tematsko načelo (kot pomembnejše!), ne pa estetsko! Pouk književnosti po novem tudi nima nikakršne opore v drugih družboslovnih predmetih, saj so v 3. in 4. razredu iz nekdanjega gimnazijskega predmetnika črtani zgodovina, sociologija, psihologija in filozofija. Tako je v naravoslovno-matematični usmeritvi zadnji dve leti družboslovje zastopano le z 1 uro književnosti in 1 uro »samoupravljanja«. Znana javna razprava za »elitno« šolo in proti njej je bila v luči tega dejstva navadna farsa!