

**RES: KAKO POUČEVATI KNJIŽEVNOST
ALI O KONSTRUKTIVNOSTI NEKEGA POČETJA**

Storil je po razširjeni in preizkušeni slovenski navadi: s cepcem ga daj cepca; vse je sčefral, vse bi izničil. In vse na en mah, učni načrt, učbenik in delovni zvezek. Pri tem se je javno skliceval na starega Levstika, poštenjaka brez primere, a hkrati pozabil, da mora kritika vendarle tudi graditi, ker se sicer sprevrže v zajedljiv nihilizem in zgubi svoj smisel.

Mene pa je ta čas vznemirjalo vprašanje, če naj odgovorim, če se »spodobi«, da odgovorim, če se »spodobi«, da človek sam brani svoje delo. Prijatelji so me spraševali, kaj da imam s Cudermanom in če mu bom odgovoril. Jaz sem zmigoval z rameni. Nič nimava skupaj. Potem me je spreletelo: odkod pravzaprav stališče, prepričanje, naj bi se avtor sam ne branil, s čim je utemeljeno. Ali ne gre za nekakšno zastarelo meščansko konvencijo, ki jo je življenje že krepko razrahljalo. In je logično: v bistvu gre za samoobrambo; do tega pa ima vsak človek pravico in celo dolžnost. Še več: v samoobrambi storjenemu dejanju pravo priznava celo vrsto olajševalnih okoliščin, sem mislil. In tako sem se odločil odgovoriti.

Odločil sem se odgovoriti predvsem še zato, ker se bojim, da takó po cudermansko zastavljeno vprašanje, ki ostaja odprto, dela stvari, se pravi predmetu, to je pouku književnosti nekakšno občo škodo. Prijatelji so imeli prav, ko so mi dopovedovali, da ne more in ne sme ostati pri tem. Naj bo torej moj odgovor še en prispevek k razjasnjevanju obsežne in vse prej kot preproste problematike pouka književnosti (v srednji šoli).

Izognil se bom premislekom, ki jih izziva prvi del Cudermanovega članka v zvezi z učnimi načrti, ker sem zadnja leta o tej reči velikokrat govoril in nekajkrat pisal,¹ enako se bom izognil ponujajočemu se polemiziranju, ki ga izziva zadnji del, nanašajoč se na delovni zvezek in na nekatera načelna vprašanja, saj bi se mi zadeva preveč raztegnila. Odzivam se torej le na osrednji del, ki je naslovljen pretežno na moj naslov.

Prva reč. Cuderman najprej matematično, se pravi znanstveno dokazuje in dokaže, kar je razvidno že na prvi pogled, namreč, da je učbenik preobsežen za realiziranje njegovih vsebin v razpoložljivem učnem času. Pomislite, kaj naj človek stori, če ima npr. za predstavitev baroka na voljo le 4 minute, a »za uvod v realizem (čas, družbene razmere, največji mojstri, slogovne značilnosti, oznaka romana) pol šolske ure«. Le kaj naj učitelj stori?! Do takih zaključkov je namreč avtor prišel čisto matematično in očitno držijo. – Tu bi se dalo začeti razmišljanje, zakaj taka matematična logika v pedagogiki ne vzdrži, saj je izrazito formalistična, prav nič ne pove o vstopih in pristopih k neki učni snovi, nič o učiteljevih in učenčevih nalogah pri tem, prav nič se ne zaveda pisanih možnosti metod dela z učbenikom in ne odnosov učni načrt – učitelj – učbenik – učenec – drugi viri informacij. Spregleta tudi zelo določna navodila učnega načrta, ki jih je upošteval (moral upoštevati) tudi učbenik. A razmišljanje v to smer je ne – umno, ker ne more spremeniti dejstva, da je obravnavani učbenik za obravnavane okoliščine res preobsežen.

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 okoli-

¹ Jis 1980/81, str. 68–73.

ščinah 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. Zlasti očita prenatrpanost s faktografijo. In tu je zdaj prvi problem. Kaj je to faktografija? Še posebej, kaj je nepotrebna faktografija v našem primeru? O tem ne vzemo nič, torej se tudi nič ne bo dalo izboljšati. Tu je kritiku že ušla priložnost za konstruktiven pristop. – Takoj nato pa se Cuderman ne strinja z mojim stališčem, da so stvari, ki se jih da, ki jih smemo in tudi moramo v šoli obravnavati le informativno. Trdi, da od tega, kar obravnavamo le informativno, učenci »kaj malo odnesejo«, če pa je večji del učbenika le splošna informacija, to »v učencih lahko zbuja odpor«. In to po Cudermanu Književnost I je, o čemer da priča »veliko število nikjer pošteno zasidranih podatkov«, ki prek mere bremenijo (...) spomin«. 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. Pa je vendar zadnja leta pri nas prava hajka zoper pozitivizem in pričakovati bi bilo, da to presojam ne more uiti. V primeru »velikega števila nikjer pošteno zasidranih podatkov« imamo najbrž opravka tudi z nekakšno metafiziko in je torej zadeva tudi idejno vprašljiva. Kako da je vse to ušlo toliko očem?! – Tu pa je treba povedati še nekaj: to je edino mesto v obsežni Cudermanovi kritiki, ki skuša zaobjeti učbenik kot celoto, kajti sicer je bistvena značilnost njegovega pisanja, da zavoljo zapikov v posameznosti ne vidi celote (razen nje-nega zunanje obsega). Še manj pa razbira didaktično strukturo knjige. Zaradi tega so številni njegovi odvodi enostranski in celo protislovnii. A o tem več v nadaljevanju. Tu je treba opozoriti le še na Cudermanovo držo, ki gleda na učence kot na enoten blok, gmo-to, kot da ni v njej cela paleta individualnosti, ki izsiljujejo različno in dinamično interakcijo med književnim delom – učbenikom – učiteljem in povprečno 30 udeleženci izobrazovanja, kot se temu uradno reče. Tu so področja, ki naj bi jih prekrivali z notranjo diferenciacijo. Očitno pa je res, čeprav je to opazil le eden od recenzentov, da učbenik ponuja posameznim udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa vsaj nekaj različnih možnosti vstopa v snov in predvideva od posameznikov različne stopnje udeležbe in različne stopnje izrabe informacij. Ali so s tega vidika res povsem odveč podatki o pisateljih (in delih), ki niso zastopani z besedili? 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. Ob trčenju s skrčenimi biografijami 17 avtorjev iz drugih jugoslovanskih književnosti je Cuderman spregledal poleg leksikonske informacije o posameznikih, še funkcijo, ki jo ima ta oris s svojim mestom ob koncu posameznih poglavij in s sporočilom o idejah, motivih, težnjah in dosežkih, ki so podobne kot drugod v Evropi in podobne onim v slovenski književnosti, s tem pa informacije o 17 posameznikih prerastejo v višjo enoto, ki ima očitno v didaktični strukturi učbenika utemeljeno mesto. A to mora učitelj najprej odkriti, čeprav je res, da take reči včasih prej odkrijejo posamezni bistri in strokovno še ne obremenjeni učenci.

Sicer pa še kar naprej vztrajam pri načelu, da so potrebni za obravnavo knjižnega dela le tisti biografski podatki, ki pomagajo leposlovno delo dojeti globlje. Kateri podatki pa so taki, o tem so in bodo mnenja najbrže različna. Meni se zdi, da podatek o Tolstoju kot vsestranskem »športniku« pove marsikaj o njegovem celostnem, nekako tridimenzionalnem, širokem – odprtem dojemanju in literarnem upodabljanju življenja, kar recimo ni značilno za Dostojevskega (seveda ima Dostojevski zato razvite druge razsežnosti). Tudi menim, da umetnika (v našem primeru Tolstoja) tako nekako počlovečuejš na način, ki je verjetno današnji mladini blizu, ga tudi demistificiraš in s tem razbijaš nepotreben (romantični) kult okoli ustvarjalčeve osebnosti, kakršnega je napredal tudi del starejše slovenske literarne zgodovine. – Nič pa nisem povedal o Tolstojevih filozofskih pogledih, npr. o njegovem bogoiskateljstvu, ker sem prepričan, da bi naše petnajstletnike s tem le

bremenil in nič storil za to, da bi rajši vzeli v roke Vojno in mir, Ano Karenino ali pa Vstajenje. – Cuderman je nenehno v protislovju sam s seboj: s petnajstletniki vseh vrst šol bi razpravljaval o Tolstojevi filozofiji, hkrati pa meni, da Cankarjev Kralj na Betajnovi v 1. razred srednje šole sploh ne sodi, čeprav ni jasno, zakaj ne. Zahteva, da mora biti učbenik krajši, a v njem se ne bi smeli odpovedovati »spodobnim« biografijam pesnikov in pisateljev; Jenkovo naj bi tako razširili z odlomkom ali odlomki iz Pregeljevega romana o pesniku, nemara zato, ker smo lani praznovali Pregeljevo stoletnico. Sicer pa se tu odpira še veliko možnosti. Slodnjakovi romani bi pomagali predstaviti Prešerna, Levstika in Cankarja, potem je tu še Vaštetova, pa Malenškova itd. Vse lepo in prav. Samo k učbeniku bi pridelali nadaljnjih 100 strani. Podobno bi lahko rekli ob kritikovi ugotovitvi, da v učbeniku ni niti ene celotnejše interpretacije. In res je ni, čeprav so ob vseh delih nakazani praktično vsi interpretacijski postopki. Res je tudi, da bi npr. 10 interpretacij v Cudermanovem stilu učbenik spet odebililo za najmanj 100 strani. Kaj torej storiti?

O vlogi življenjepisa pri pouku književnosti se je Cuderman sploh razpisal. In kaže, da se za biografiranje zavzema bolj, kot je nujno. Življenjepisi v učbeniku so taki, kakršni so (in sploh niso vsi enakil), iz različnih razlogov. Tudi zato, ker naša srednja šola namenja temu vidiku obravnave literarnega dela pretirano pozornost, ob tem pa rada sentimentalizira ob kaj poljubnem parafraziranju leposlovnih besedil. Pa zato, da se besedilo učbenika ne bi še bolj razširilo. Pa še zato, da bi jih učitelji lahko nadgrajevali s svojo vednostjo in skladno s svojimi nagnjenji do posameznih avtorjev, kar se dogaja naravno in je za pouk književnosti najbrž tudi stimulatивно. Pri tem naj bi imeli učenci vendarle pri sebi, se pravi v učbeniku, osnovne biografske podatke fiksirane in zapisane vseeno manj malomarno, kot lahko to stori v sprotne beležki ob učiteljevi razlagi. Zakaj pa je učitelj v razredu, če ne zato, da nadgrajuje (ne le biografijo), osvetljuje z drugih zornih kotov, interpretira, tudi polemizira z učbenikom – saj je učbenik pri nas definirán le kot ena, nikakor pa ne edina ali celo edino zveličavna informacija za učenca (ne za učitelja, od učitelja pričakujemo mnogo več). Zato pa vztrajam, da je Jenkova biografija v učbeniku na opisan način tipična in še, da je v učbeniku vsaj ena biografija približno taka, kot naj bi biografije po Cudermanu bile, to je Murnova biografija. Samo ena sicer, uvrščena pa zato, da bi učenec zaslutil, kako je mogoče vstopiti v umetniško delo tudi po tej poti.

Na več mestih se Cuderman spotika ob jezik in zlasti slog učbenika, ki da je »prek mere malomaren«. Ko sem na ustreznem seminarju, ki ga je organiziral Zavod SRS za šolstvo, učbenik predstavljal, sem sam izrecno dejal, da je še marsikaj premalo izčiščeno, premalo precizno povedano, da je kar preveč tiskarskih, grafičnih in drugih napak itd. Govoril sem tedaj tudi o procesu nastajanja, o naglici, ki smo bili vanjo vsi skupaj ujeti (saj npr. krtačnih odtisov za 1. knjigo sploh nisem imel v rokah), ter dejal, da je opravičilo lahko le v tem, da gre za poskusni učbenik, ki ga bo nujno s skupnimi močmi dograjevati. O jeziku smo se sicer nekajkrat pogovarjali z recenzenti. Eden od temeljitejših je npr. menil: »Prav je, da je pisec učbenika izbral esejistični jezik in s tem nekoliko potresel togost šolarske literarne zgodovine.« Drugi, psiholog in pedagog, je ugotovil: »Stil je ustrezen, berljivost motivira.« In evalvacija² je ugotovila: »Zelo enotni pa so si učitelji v mnenju, da je učbenik Književnost I napisan v ustreznem jeziku za učence.« – Kaj je torej res? Najbrž zadevo lahko pojasni samo premislek o načinu Cudermanovega pristopa, ki smo ga v drugi zvezi že označili: zapiči se v posameznosti, spregleduje pa celoto. Njegova posploševanja so zato hudo vprašljiva, če že ne nevzdržna in nesprejemljiva.

Prikazi posameznih obdobj, beremo dalje v kritiki, so tudi problematični, »že po tradiciji pa so bolj zgodovinski kot literarnozgodovinski oziroma umetnostnozgodovinski.« Pri tem bi bilo prav presoditi, če so v primeri z onimi v preteklosti kaj bolj funkcionalni, kaj

² Vzgoja in izobraževanje 1983, št. 2, str. 11.

bolj v službi razumevanja književnih pojavov. Jaz menim, da so. Tu je seveda ključni problem korelacij z zgodovino, ki ga na tem mestu ne moremo razrešiti. Ob dejstvu pa, da funkcionalnega ujemanja z ZG v novih VIP ni, sem bil in sem prepričan, da so zgodovinski uvodi nujni tu, čeprav na prvi pogled še tako motijo. Književnosti se ne da smotrno obravnavati v praznem prostoru. In tu v Cudermanovem članku spet trčimo na star problem. Cuderman piše: »Umetnost je seveda povezana s časom«, a »pretirano sociologiziranje vsiljuje predstavo, da je razvoj umetnosti vzročno povezan z družbenim razvojem.« Gre to dvoje skupaj? S kakšnim časom je razvoj povezan, če ne s tistim, ki je napolnjen z dinamiko družbenega razvoja v najširšem smislu? Z nekakšnim abstraktnim časom da, z živim tokom zgodovine človeštva ali neke ožje človeške skupnosti pa ne? So teorije o absolutni avtonomnosti umetnine sprejemljive brez pridržkov? Ob tem je seveda res, da se umetnost razvija tudi po svojih zakonih, in mislim, da je to iz učbenika dovolj razvidno, saj je zadeva vgrajena v njegove temelje. A o teh rečeh sem že pisal³ in jih tu ne bi ponavljal in širil. Dejal bi z modrecem, ki je te zadeve dobro premislil in jih je zato lahko tudi formuliral kot aforizem: Naj se človek odloči za ali proti, zmeraj je znotraj.

V naslednjih odstavkih se Cuderman loteva mojih obravnjav literarne teorije in me poučuje kot pravega nevedneža, moji pogledi da so že zdavnaj preživeli. In tu se Cudermanu najbolj čudim. Zadevo je mogoče razumeti le ob že dvakrat nakazanem dejstvu o Cudermanovem stilu dela, kakršnega so že zdavnaj označili kot pogled, ki zaradi prevelikega števila dreves ne vidi gozda. Cuderman je najprej spregledal, da sta oba učbenika, se pravi Književnost I in Književnost II zamišljena in realizirana kot enota, ki ustreza določilom učnega načrta za tako imenovano skupno vzgojno-izobrazbeno osnovo. Potem je 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 kar se je dalo naravno, kot so pač leposlovna besedila ponujala gradivo za nadgrajevanje. Tudi ni pomislil, da dvema letoma SVIO sledi vsaj še eno, če ne dve leti nadaljnjega šolanja in da je treba nekaj teorije pustiti tudi za tisti čas in za zrelejše učence. Če bi Cuderman ugledal te pramene, ki segajo iz prve knjige v drugo in dalje, najbrž ne bi mogel zapisati trditve o polovičnih informacijah, ki da so napačne informacije in verjetno bi bil zvest samemu sebi, pa bi obravnavo ontoloških vprašanj književnosti, vprašanj o njeni naravi, smislu in funkciji zadržal za 3. ali 4. letnik (čeprav nekaj namigov – Cuderman bo rekel polresnic – o tem je že v prvih dveh knjigah).

V dokaz, da »moja« literarna teorija nemara le ni tako predpotopna, kot se prikazuje, strnjeno navajam informacije, ki jih v obeh knjigah ponuja eden takih pramenov o romanu. Gre za dograjevanje učenčeve vednosti o posameznih rečeh od obrisne prve informacije dalje. Prva informacija o romanu je dana ob uvajanju realizma. Tu je opozorjeno, da se je roman kot literarna vrsta prav razvil in uveljavil šele z romantiko in realizmom in zakaj je bilo tako, čeprav je imel predhodnike že v antiki, srednjem veku in renesansi. Povedano je, kako in zakaj je roman nadomestil ep. Potem pa so navedena prva opozorila na nekatere možnosti, ki jih roman kot literarna vrsta ponuja, pisatelju, npr. spremljanje dogajanja v času in prostoru. Prva konkretizacija teh reči se je ponudila pri Balzacu in Tolstoju. Nekaj je v nadaljevanju rečeno o nastajanju slovenske pripovedne proze, kar pripelje do prvega slovenskega romana. Omenjena so Jurčičeva teoretska iskanja. Določene je razložena zgradba romana in oblikovanje literarnih oseb. Ob Cankarju je nakazan premik k modernemu romanu, ki se odpoveduje strogi vzročno – posledični gradnji in oblikuje strukturo medsebojno dialektično soodvisnih sestavin, ki se kaže kot izpostavljenost časovnih odsekov, kar je utemeljeno v impresionizmu. Tu sta vključena še pojma avtobiografski in socialni roman, pa vodilni motiv, simbolnost in fatalizem kot osrednji problem. Pri Izidorju Cankarju so opozorila na notranjo zgradbo kot verigo asociacij, ob Prežihu srečujemo pojma roman kolektiva in vojni roman, trčimo spet na problem dogajal-

³ JIS 1981/82, str. 134–136.

nega časa in prostora, na razširjene figure, ki gradijo ritem prozne pripovedi, ki je zadeva notranje zgradbe romana itd. Ob Kranjcu se seznanimo s pojmom trilogija in tetralogija, ob Andriću s pripovednim postopkom, ki beži iz povrhnjega realizma v obče človeško simbolnost. V zvezi s književnostjo NOB sledi razmislek, zakaj čas romanu ni bil naklonjen, ob Hacetu je opozorjeno na preraščanje spominske proze v romaneskno pripoved, potem na jalovost teženj našega socialističnega realizma, pri Kosmaču pride na vrsto književna pripovedna perspektiva (lirskost, ironija, meditacija), pa asociativna gradnja z njenimi vplivi na dogajalni čas in prostor. Pri Župančiču trčimo še na notranji monolog. – Tako nastaja védenje o romanu skozi razvoj od klasičnega do modernega dovolj zaokroženo in hkrati odprto za nova znanja v naslednjih letnikih.

Na enak način je predstavljeno v drugih pramenih še marsikaj: novela, razvoj metaforike, ritem, zgradba, védenje o slogu. Cuderman pa vsega tega ne vidi ali noče videti.

Ob krivi veri, ki da jo učim z razlago, da je prepričljiv razločevalni znak med umetnostnim in neumetnostnim besedilom jezik, le tole: nikjer nisem zapisal, da je to edini razločevalni znak, kar se da najbrž sklepati tudi iz uporabljenega primernika »prepričljivejši«, ki po logiki predvideva še osnovnik in presežnik. Hotel sem povedati pač le tisto, kar se mi je zdelo v tistem trenutku in v tistem kontekstu pedagoško umestno, z mislijo na razvijanje problema v naslednjih letih. V zvezi z Ingardnovim naukom o kvazirealnosti, ki ga tako vneto prodaja Cuderman, pa kaže vzeti v roke Očrt literarne teorije dr. J. Kosa,⁴ ki je zoper to teorijo navedel vrsto tehtnih pomislekov in jo s tem postavil na pravo mesto, relativiral jo je, kot je relativna ona prva, ki šteje za pglavitno značilnost besedne umetnosti jezik, iz katerega umetnik izvablja lastnosti, ki jih v vsakdanji rabi nima.

Ob Cudermanovih komentarjih mojih izhodiščnih razlag o ritmu (saj pramena ni videl) pa se ni mogoče znebiti vtisa, da takšne sklepe, kot jih dela kritik, lahko rojeva samo površno branje. Zaleti se v nize po njegovem vprašljivih primerov z »naj«, ker menda ničesar več ne smemo vrednotiti, tudi tistega ne, o čemer je sodnik-čas že zdavnaj rekel svoje. Pa v primerjavo med starogrško in rimsko književnostjo, ki je sicer ni mogel zavriniti, saj njegov citat v bistvu potrjuje mojo sodbo. Itd. Kritikova jeza je tolikšna, da mi nazadnje očita celo infantilizem. Le čemu in komu je vse to potrebno, to je zdaj vprašanje, ki se zastavlja vse bolj trdovratno.

Rad bi že sklenil to otepanje, a v dveh točkah se moram še odzvati.

Na določnem mestu se je Cuderman obregnil ob poskus moje definicije tragičnega, kjer navajam, da je Oidip pravzaprav brez krivde kriv. Pa vprašuje, za kakšno dobro delo je šlo, ko pa je Oidip vendarle ubil očeta. Zajedljivo sprašuje, če gre morda za oznanjanje »kake nove morale«. Iz celega odstavka se da namreč problem razbrati dovolj določno. Tako kot npr. v slovenski mladinski enciklopediji,⁵ kjer med drugim beremo: »Zato pravimo, da je bistvo tragedije v tem, da junak podleže v boju z usodo, čeprav ne po svoji krivdi« (str. 227). In: »Kralj Oidipus je analitična tragedija o zmoti glavnega junaka, ki propade po volji bogov, ne da bi bil sam kaj kriv« (str. 236). Pa tudi sicer: Pomeni ubiti človeka v vsakem primeru uboj? Je bilo ubiti človeka v stari Grčiji, recimo v Šparti, isto kot ubiti človeka danes? Je ubiti človeka v samoobrambi tudi uboj? To so vse vprašanja, a tu ni mesto za njih reševanje. Lahko vrnem Cudermanu očitek o nedialektičnosti njegovih razmišljanj!

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. Pri

⁴ Janko Kos: Očrt literarne teorije, DZS, Ljubljana 1983.

⁵ Mladi vedež, Od pesmi do filma, MK, Ljubljana 1976.

tem mi ne dopušča, da bi smel vsaj rahlo drugače videti stvari. In ne prizna možnosti, da z interpretacijo lahko odkrivamo višjo stopnjo v razvoju nekega pojava v delu, ki je sicer izšlo (kar pol leta!) pred delom, v katerem je isti pojav razvit na nižji stopnji. To je za Cudermana potvorba. Njena funkcija pa moje vztrajanje pri izključno sociološki razlagi Cankarjevega Kralja na Betajnovi. Da bi dokazal to mojo izključnost in nekakšno sociološko nasilnost je moral seveda zamolčati, da se v nadaljevanju obravnave iste teme vendarle lotevam tudi nekaterih estetskih značilnosti Cankarjevega besedila in osrednjega moralnega problema drame, ki je prav v tem, da je Kantor ubijal (a to čisto drugače kot Oidip). S tem pa vendarle kažem na celostnost spoznavnih, etičnih in estetskih komponent, ki književno delo strukturirajo in konstituirajo kot umetnino.

Na koncu Cuderman navaja še eno samo mnenje enega samega učenca – uporabnika. Jaz bi jih navedel lahko nekaj več, a niso bila povedana v Kulturnih diagonalah, zato ne bodo tako tehtna. Pa naj mi bo zato dovoljeno, da na koncu navedem tri odstavke iz treh recenzij treh univerzitetnih profesorjev.

1. »Učbenik je dobra kombinacija literarnozgodovinske, literarnoteoretske, literarnointerpretacijske informacije in berila ... Smiselno se natančno zaustavlja le pri osrednjih in obenem eksemplarnih pojavih v literaturi, predvsem pri tako imenovanih klasikih. Izbrana besedila za berilo in razlago so prav tako klasična, kar pomeni, da so vrhunska, obenem pa tudi takšna, da je z njimi mogoče dovolj nazorno prikazati značilnosti različnih zgodovinskih slogov, teh ali onih temeljnih literarnoteoretskih pojmov itd. Zelo diskretno in mislim da uspešno je v besedilo vključena vzgojnost, z metodičnega vidika pa gre za prav tako primerno upoštevanje različnih možnih obravnavanj literarne umetnine: predvsem tistih, ki se ravna po literarni imanenci (slogovna interpretacija, hermenevtika) in tistih, ki jo opazujejo »od zunaj« (predvsem sociološko, biografsko ipd.). Takšna sintetičnost metode je tudi najbližja marksističnemu pojmovanju literature.«

2. »Strokovno je besedilo dobro pripravljeno, izbor snovi oziroma literarnih tekstov je posrečen, terminologija razumljiva, opozorila na estetske zakonitosti in značilnosti posameznih besedil jasna, idejna usmeritev razlag taka, da razvija smisel za stvaren, odprt pogled na človeka, družbo, svet.«

3. »Ker je tudi najboljši učbenik komaj dober in dober le za silo, saj gre za knjigo z velikimi posledicami v izobraževanju in vzgoji, predlagam, da Faturjev učbenik štejemo za začetek in poizkus, ki bi ga on sam ob praksi skrbno dopolnjeval in dognal do najvišje možne ravni. Prepričan sem, da se na njegovo delo lahko zanesemo.«

Recenzentskih pripomb sem dobil nekaj deset strani, z recenzenti sem se pogovarjal in dogovarjal ustno, mnenja so se v tem in onem križala, veliko stvari se je dalo upoštevati, vseh ne. Ampak vse to je bilo konstruktivno in spodbudno. V tem smislu je učbenik do neke mere kolektivno delo. Kaj je pa hotel Cuderman? Kaj je prispeval, da bi bil pouk književnosti poslej boljši? Sodbo o tem prepuščam bralcu.

Silvo Fatur
Zavod SRS za šolstvo – OE Koper