

VLOGA IZOBRAŽEVALNE ŠOLSKE TELEVIZIJE (OZIROMA TELEVIZIJSKE KASETE IN VIDEOA) PRI SLOVSTVENEM POUKU

Zapisano je, da se brigaj krojač za svoje kopito, čevljar za svoj vatel, ribič za svoj čopič in slikar za svoje mreže, je rekel Capuletov sluga in je mislil, da je napravil dovtip, pa ga ni.

I. Cankar

Naslov mojega diskusijskega prispevka* *Vloga izobraževalne šolske televizije (oziroma televizijske kasete in videa) pri slovstvenem pouku* bi se moral zaključevati z vprašanjem. To bi bil, ali vprašaj začudenja nad tem, kaj imata dva tako različna medija sploh skupnega, ali pa bi šlo za vprašaj retorične samogotovosti, ki bi se ji zdela takšna povezava povsem samoumevna in nevprašljiva. Zato se mi zdi smiselno, da se natančneje opozori na zadržke in podstave pri obeh izključujočih se pramenih, tako pri pramenu začudenosti kot tudi pri pramenu retorične samogotovosti. Pri pramenu začudenosti je potrebno pritrrditi dejstvu, da gre za dva različna medija, pri čemer besedna umetnost v svoji podstavi izpričuje geslo, da je bila na začetku Beseda, televizijski medij pa zaradi usmerjenosti k nejezikovnemu vizualnemu sporočanju s svojo podstavo trdi ravno nasprotno: na začetku je bila Podoba. Zato je začudenje povsem upravičeno, kadar gradimo tezo o vlogi televizije pri slovstvenem pouku na postavki, da je potrebno literarna dela samo televizijsko dramatisirati in upodobiti, ker bi jih s tem še bolj približali učencu. S takšnim stališčem bi se prav gotovo odrekli literaturi kot avtonomni umetnosti, saj ne bi upoštevali dejstva, da se s prenosom iz enega sporočilnega medija v drugega že zaradi spremembe same narave prenosnika tudi pri najboljši posnemovalni volji bistveno spremeni smisel in pomen umetnostnega sporočila. Začudenje bi bilo potemtakem povsem upravičeno, če bi – povedano s paradoksom – bralno vzgojo, vzgojo za branje, kot vzgojo spretnosti, ki omogoča bralcu brati različne vrste besedil v skladu s posebnimi oblikovalnimi zahtevami slehernega besedila, udejanjali s pozivanjem na gledanje televizijsko dramatisiranih literarnih del. Začudenje pa ne bi bilo na mestu, če bi se spregledalo, da ima slovstveni pouk poleg bralnovzgojnega tudi izobraževalni pomen, pri čemer zadržek o medijski neistovetnosti ni več ustrezen, saj ni jasno, zakaj za doseg izobraževalnih smotrov ne bi uporabljali tudi televizije kot enega od pomožnih in izbirnih učnih sredstev. Uporaba televizije se zdi smotrna, kadar zmore na osnovi svojih najpomembnejših razločevalnih lastnosti, gibljive slike in zvoka, dati več in smiselno bolj zaokroženih ter nazornejših podatkov, kot zmoreta to učitelj in učbenik. Pri tem ne gre spregledati precejšnje motivirajoče vloge televizije pri današnji avdiovizualno razvajeni generaciji, ki je navajena, da ji čutila od vsepovsod bombardirajo profesionalno preračunane kombinacije dražljajev. »In kako naj ob vsem tem,« se sprašuje B. Marentič-Požarnik, »učenec dovolj časa ohrani pozornost le za besedno posredovano informacijo?« S tem se že odpira vprašanje pramena o samoumevnosti uporabe televizije pri slovstvenem pouku. Ta samoumevnost lahko temelji tako na histerični potrebi po sledenju modnim novostim za vsako ceno kot tudi na naivni veri, da sprememba same tehnologije pouka prinaša tudi že bistvene vsebinske novosti. Zdi se, da temu ni tako, saj je znano, da uporaba moderne učne tehnologije lahko velikokrat ostane samo zunanji dodatek domnevnemu primitivizmu učnih vsebin, celo več, lahko ga s svojo navidezno funkcionalnostjo še stopnjuje. Zato pri slovstvenem pouku oddaje

* Esejizem in nekateri retorični so posledica govorne predstavitve tematike na strokovnem zborovanju slavistov v Bohinjski Bistrici 3. okt. 1987.

šolske televizije ne bi smele biti predavanja ali nekaj, kar bi lahko učitelj opravil tudi brez pomoči od zunaj, saj bi se s tem ne pridobilo veliko. Šolske televizijske oddaje bi morale pri slovstvenem pouku – če se ostane v najstvenih višinah – slediti ne samo najsodobnejšim dosežkom nacionalne in svetovne literarne vede, temveč upoštevati tudi načela didaktične primernosti in ustreznosti razvojni dobi učencev, hkrati pa bi morale v največji možni meri upoštevati tudi najbistvenejše značilnosti svojega medija. Ena od teh značilnosti je tudi ustvarjanje ustrežne dramatične napetosti, ki jo pogojuje uporaba »gibljivih slik«. (Z namenom negativnega eksempla bi veljalo opozoriti na nekatere oddaje ljubljanske televizije, ki se ukvarjajo z literaturo: ne upoštevajo niti načela napetosti, ki bi ga lahko dosegale z dialoškim navzkrižjem različnih mnenj o konkretnem literarnem delu, niti ne upoštevajo načela konkretnosti, tako da se še največkrat izgubljajo v izrekanju monoloških in splošnih resnic.) Če televizijski medij omogoča konkretnost (slike) in napetost (gibljive slike), bi televizijski slovstveni pouk z najboljšo izrabo teh značilnosti ustrezal tako načelu nazornosti kot tudi zanimivosti (dramatična napetost sodi med enega od najpomembnejših motivacijskih postopkov). V nasprotju s tradicionalnim, adaptivnim pojmovanjem učenja (»Učenje kot spreminjanje posameznika na osnovi preteklih izkušenj« – kar predpostavlja pasivno prilagajanje posameznika obstoječemu) naj bi slovstvene televizijske oddaje temeljile na zahtevi po inovativnem, problemskem učenju, ki bi ga omogočalo legaliziranje dejstva, da literarno delo ni nič enovito zaprtega, vedno identičnega samemu sebi, marveč da v različnih sočasnih pa tudi zgodovinsko razvejenih bralnih aktualizacijah doživlja cel kup interpretacijskih premen, pogojenih z ideološkimi podstavami lastnega dojemanja sveta. Uzaveščale naj bi učenčeve bralne sposobnosti, navajale k spoštovanju tako svojega kot tujega doživljajskega dojemanja, razumevanja in vrednotenja literarnih del, hkrati pa tudi razpirale potrebo po popolnejših in vseobsega-jočejših dojemanjih posameznega besedila.

Vse, kar je predmet literarne vede, bi lahko postalo sredstvo televizijskega oblikovanja, pa najsi gre za literarnozgodovinska dejstva, interpretiranje ali literarnoteoretična razglabljanja. Omeniti velja samo še dejstvo, da se je literarna veda v zadnjem času preusmerila predvsem na literarno besedilo (kar je samo eden od treh elementov književne komunikacije, kamor poleg literarnega dela sodita še kategoriji avtorja in bralca), a tudi podatki o avtorju, njegovi dobi in bralcu, vpisani v samo besedilo, pridobivajo na veljavi, samo da zdaj nimajo več pozitivistično determinirajoče vloge, temveč na osnovi teorije o medbesedilnosti dobivajo vrednost besedila med besedili, s katerimi se okorišča avtor pri izražanju svojega odnosa do sveta in umetniškega sporočila.

Zaradi nazornosti naj navedem nekaj elementov sinopsisa za predstavitev *Hlapca Jerneja in njegove pravice* na najtežji srednješolski težavnostni stopnji.

Nekateri faktografski podatki o avtorju in dobi nastanka literarnega dela (ruska revolucija 1905., uvedba splošnih volitev v Avstro-Ogrski, Cankarjev prihod v Ljubljano in njegovo kandidiranje na listi SDS, krekovstvo) bi imeli predvsem ilustrativno vrednost, ki bi časovno in prostorsko umeščali besedilo, hkrati pa bi opravljali tudi vlogo negativnega eksempla, saj bi se v nadaljevanju pokazalo, da omenjeno besedilo ni agitacijska brošura in homološki odraz dobe, kar je še vedno – utrjen predsodek v mnogih učbenikih.

Napetosti bi se skušalo zadostiti z zgodovino recepcije tega Cankarjevega dela, ki je nihala vse od Prijateljeve teze o mogočni prepesnitvi Komunističnega manifesta pa do Pregeljeve misli, da gre »za formalno veleumetnino in umsko velezmoto.« Konkretnosti in nazornosti bi se še najbolj približali z vizualizacijo zadnjega odlomka povesti, kjer bi se zaustavili predvsem pri problemu požara, pipe in besedilnih preskokov. (»Trikrat so zamahnili in visoko so prasnile iskre iz plamena.« – Vizualizacija takšnega dogodka še bolj eidično poudari problem besedilnega preskoka /to, da so Jerneja vrgli v ogenj/, ki mu je treba poiskati besedilno funkcijo. Tudi z razgradnjo in vizualizacijo metaforičnega polja

»petelin – ptica – orel« bi se nazorneje potrdilo prizivanje monarhije. (Orel kot simbol A–O.) Na osnovi bibliografskih izpiskov, ki jo je opravil M. Hladnik, bi se pokazale podobnosti in razlike med motivom požara pri Hlapcu Jerneju in literarnozgodovinskem izročilu.

Skušale bi se poiskati odnosnice med Hlapcem Jernejem in Martinom Krpanom, kajti oba se napotita na Dunaj, da bi rešila cesarja (eden konkretno, drugi simbolno), pa tudi temelj sveta, na osnovi katerega se utemeljujeta, je pri obeh podobno nevrprašljiv in samogotov.

Učence bi se skušalo doživljajsko in problemsko motivirati z razmišljanjem o morebitni današnji Jernejevi usodi.

Na osnovi zgodovine recepcije bi bilo vidno, da ni enotnega prototekstnega smisla in da temu ustrezno tudi ni edino zveličavne interpretacije.

Razporeditev gradiva bi skušala slediti kompoziciji Buzanovega miselnega vzorca, upoštevana bi bila nujnost interdisciplinarnega povezovanja z drugimi strokami, zgodovino, pravom itd.

Očitek, da na podlagi takšne obravnave učencu ne bo treba brati knjige, je podoben očitku, da je knjiga kratkih povzetkov zgodb naših literarnih del naredila veliko škode, ker učencem s tem ni potrebno več prebirati del v celoti. Ta argument drži samo takrat, kadar se od učenca zahteva le poznavanje zgodbe posameznega besedila, kadar pa se ga problemsko uvaja tudi v druge elemente literarnega oblikovanja, je brezpredmeten.

Perspektive! Perspektivo vidim v dveh smereh: na nacionalno institucionalni in lokalno šolski ravni. Na nacionalno institucionalni ravni naj bi šlo za serijo oddaj v okviru t. i. šolske televizije odprtega kroga, te oddaje bi pripravljale skupine strokovnjakov v okviru enega centra, namenjene pa bi bile določeni tipizirani razvojni stopnji učencev. Učitelju bi takšne oddaje predstavljale eno od izbirnih možnosti, zaradi domnevne širokopoteznosti, strokovne doslednosti, sistematičnosti in didaktične primernosti pa bi predstavljale dvig kakovosti splošnoizobraževalnega programa. Na nacionalno institucionalni ravni bi bilo nujno treba vključevati celovite računalniške obdelave posameznih elementov slovstvenega korpusa, saj bi posamezni problemi – npr. vloga, zgradba in pomen imena v literarnem delu, premene posameznih motivov – dobili jasnejše umestitve le na osnovi celovitejših računalniških izpisov.

Na lokalno šolski ravni naj bi šlo predvsem za interno televizijo, kamor sodi tudi uporaba televizijskih kaset (videa). Lokalna šolska televizija bi lahko spodbujala ustvarjalnost učencev in učiteljev, da bi se tudi sami poskusili v izdelovanju oddaj za slovstveni pouk, ki bi bile glede na nacionalno institucionalni program ali komplementarne, alternativne ali regionalne. O regionalnih bi govorili tedaj, kadar bi skušale upodobiti probleme in ustvarjalnost regionalnih piscev, o alternativnih, kadar bi glede na nacionalno institucionalne programe prinašale drugačne metode, oblike in rezultate, o komplementarnih pa tedaj, kadar bi samo dopolnjevale nacionalni program.

Ker menim, da se slovstveni pouk ne more več utemeljevati na imaginarnem poslanstvu prenašanja večnih vrednot, bi veljalo razmišljati o njegovem utemeljevanju na možnostih, ki jih ponuja tako pri razbiranju pomenov že danega sveta in literature kot tudi pri zagotavljanju pogojev za znajdevanje v novih (prihodnjih), v mnogčem še neznanih simbolnih univerzumih. Zato se zavzemam za ekspanzivnost slovstvenega pouka: za ekspanzijo, ki bo demokratično interpretativno posegala od reklam, popevk, trivialne literature do političnomanipulativnih besedil, hkrati pa tudi za ekspanzijo na nova, pri nas še neizrabljena tehnološka področja. Eno od teh področij je tudi šolska televizija.

Rajko Korošec

Filozofska fakulteta v Ljubljani