

cih kakor pri Hrvatih, do latinske književnosti pri Hrvatih in do književnosti v arabskem, perzijskem in turškem jeziku pri Muslimanih.¹⁴

Nazadnje pa je mogoče še enkrat poudariti in povsem jasno povedati, da ta pregled ne zajema vsega, kar se dogaja v preučevanju standardne novoštokavščine, temveč samo tisto, kar je po osebni oceni tega pisca, po načinu pristopa kakovostno novo ali prispeva k novi predstavi o tem, kaj je o tem predmetu mogoče danes reči. Veliko vrednega deskriptivnega, kontrastivnega in psiholingvističnega, pa tudi dialektološkega dela, kar bolj ali manj neposredno bogati znanost o standardni novoštokavščini, je zaradi tega ostalo zunaj njegovih okvirov. Izbira drugega avtorja bi bila seveda drugačna. Tu je bil namen pokazati, po čem se filologija standardne novoštokavščine danes najbolj razlikuje od tiste, kakršna je bila še nedavno.

Prevedla Breda Pogorelec

Silvo Fatur

Gimnazija v Postojni

O ŠOLSKE INTERPRETACIJI LEPOSLOVNEGA BESEDILA

Sodobna literarna veda postavlja bolj in bolj v središče pozornosti leposlovno delo kot enkratno umetniško stvaritev; sodobna pedagogika pa si na razne načine prizadeva pririniti učenca v položaj, s katerega bi mogel biti, v večji meri kot v preteklosti, subjekt učno-vzgojnih procesov, soustvarjalec pedagoških učinkov in sooblikovalec samega sebe. Literarna veda zato ubira novo pota, išče novih prijemov, metod, med njimi tudi metode interpretacije. Ob teh zgledih se rojevajo tudi postopki šolske interpretacije književnega dela, ki v določni meri povzemajo metode literarnih ved, le-te pa prirejajo zahtevam sodobne didaktike, posebej še dognanjem psihologije otroka in mladostnika. Vsa ta prizadevanja bi morala računati tudi z učenčevim socialnim okoljem, kar se zdi siha pomembno, vendar pomembnejših raziskovalnih prodorov v to smer še ni bilo.

V Jugoslaviji, zlasti v Zagrebu in Sarajevu, nastaja v že dovolj izrazitih obrisih tudi teorija šolske interpretacije. Po njej in nekaterih drugih mnenjih je osrednji

¹⁴ Prim. *Stara srpska književnost*, I—II, urednik Z. Milisavac, predgovor D. Pavlović, Srpska književnost u sto knjiga, zv. 1—2, Novi Sad—Beograd, Matica srpska—Srpska književna zadruga, 1966 (Izbrani prevodi s komentarjem); Dj. Trifunović, *Primeri iz stare srpske književnosti*, Beograd, Slovo ljubve, 1975 (izbrani originali s potrebnim aparatom); M. Kašanin, *Srpska književnost u srednjem veku*, Beograd, Prosveta, 1975; V. Štefanić, *Hrvatska književnost srednjega vijeka*, z velikim sintetičnim prirediteljem, Pet stoljeća hrvatske književnosti, zv. 1, Zagreb Matica hrvatska — Zora, 1969; E. Hercigonja, *Srednjovjekovna književnost*, Povijest hrvatske književnosti, knjiga 2, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber, 1975; V. Gortan—V. Vratović, *Hrvatski latinisti*, I—II, Pet stoljeća hrvatske književnosti, zv. 2 in 3, Zagreb, Matica hrvatska — Zora, 1969-70 in recenzioj (R. Katičić), *Filologija* 7 (1973), 257—260; V. Vratović, *Mediteranska konstanta u književnoj kulturi hrvatskoj*, *Republika* 29 (1973), 7—8, 696—703; H. Šabanović, *Književnost Muslimana BiH na orijentalnim jezicima* (Bibliografija), Sarajevo, Svjetlost, 1973.

problem v naslednjem: Učinki leposlovne umetnine na bralca so mnogovrstni in psihološko zapleteni. Zadevajo njegov čustveni, miselni in fantazijski svet. Ta svet pa je — ko gre za učenca — v mnogočem odvisen od učenčeve starosti, od njegovih življenskih izkušenj, od okoliščin v trenutkih vzpostavljanja stikov z umetnino itd. V bistvu na enak način, vendar tudi že na drugi, višji ravni se je prej oblikoval učiteljev odnos do iste umetnine, pesmi, črtice, novele, romana ali drame. In ta učitelj se v učno-vzgojnem procesu znajde v vlogi posredovalca med umetnino in učencem, zavedajoč se, da bo estetski učinek umetnine, ki bo v obravnavi, na učenca že neposreden, lahko celo mnogoplasten, raznolik, živ, čeprav težko izmerljiv. Kaj potem storiti, kako začeti? — O teh zapletenih odnosih razmišlja teorija dveh interakcij, t. j. estetske in didaktične interakcije v trikotu: umetnina — učenec — učitelj.¹

Tu bi zadevo pregledali nekoliko poenostavljeno, kot je pač v takem članku mogoče. Zlasti glede na lirsko pesem.

Ugotovljeno je že bilo in zapisano, da učenec (pa ne le učenec) doživi književno delo po poti, ki ima v grobem vsaj tri faze: a) sprejemanje dela ob branju ali poslušanju, b) neposredno duhovno reagiranje, ki je sestavljeno iz čustvenih, fantazijskih in miselnih vzgibov v učenčevi psihi, in c) razumsko zaobjetje dela v vsej njegovi celovitosti.

Raziskave so pokazale, da ni vseeno, če učenec neko pesem posluša ali pa prebere sam. Učinki, ki jih zapušča poslušanje, so praviloma mnogovrstnejši in globlji, kar gotovo velja v večji meri za verzifikacijo kot pa za prozo, a tudi za prozo. Zato naj bi se začel učenčev stik z umetnino ob poslušanju t. i. interpretativnega branja besedila. Interpretativno branje je namreč pravilno, smiselno, čustveno podloženo, ritmično-dinamično, se pravi estetsko branje. Prav od tega pa je bistveno odvisen učenčev odziv, njegovo doživetje umetnine, zato je zadeva didaktično še bolj pomembna. Vsiljuje se konkretno vprašanje, kdo naj bere? Možnosti je več. Učitelj, ki se je zato pripravil. Učenec, ki je zato nadarjen in je uspešen kot član recitacijskega krožka, ki pa tudi ne more dobro brati kar a prima vista. Žal je še malo možnosti, da bi poslušali to ali ono besedilo v interpretativnem branju gledališkega igralca, četudi z gramofonske plošče ali magnetofonskega traku.

Živemu branju je vsekakor treba dati prednost pred poslušanjem posnetka (mimika, prilagajanje prostoru in času), čeprav je tudi res, da na vsakokratno učiteljevo branje lahko vpliva vrsta okoliščin, ki ga često rekli bi »estetsko« ohromijo, pa posnetek njegove interpretacije, zabeležen v ustreznem razpoloženju, doma, prednosti živega branja vsekakor odtehta. — Nikakor pa ni dopustno, da bi se tedaj, ko nam gre za prvi stik z umetnino, »učili brati«. To je seveda dopustno in celo zelo potrebno v naslednjih fazah, kajti prizadevanje za kar najbolj smiselno branje stik z umetnino vidno pogloblja.

Ker torej hočemo z estetskim branjem prebuditi estetsko doživljanje, je nujno, da vnaprej odstranimo vse ovire, ki tako doživljanje zavirajo ali celo blokirajo. Ovire so lahko zunanje, pa tudi v besedilu samem so. To so recimo neznane

¹ Glej še: Breda Rant: Novi pogledi na vzgojo z besedno umetnostjo, JIS XXI/5, 1975/76.

besede, teže razumljive besedne zveze in še kaj. O problemu motivacije za sprejem pa tu ne bi posebej razmišljali.

Interpretativnemu branju praviloma sledi posebna čustvena vznemirjenost, ki jo je navzven čutiti kot emocionalno pavzo. Po dr. Rosandiću² je to »svečani trenutek, ko so učenci prevzeti ob estetskem doživljanju, ko je pesniška beseda naletela na odmev v učenčevi zavesti, ko se učenec spontano vključuje v doživljajsko miselni svet leposlovnega dela«. In res je tako. Le da smo zgoraj rekli »praviloma«. Veliko je v pedagoški praksi okoliščin, ki lahko ta trenutek svojevrstne vznemirjenosti onemogočijo ali predčasno podrejo. Kaj potem? Če zadevo preidemo, smemo vsekakor računati le na polovičen uspeh. Možno je branje ponoviti, a ne zmeraj. Učitelj se pač mora odločiti skladno s položajem, ki je vanj zašel. Vsekakor pa je res, da na tak način ne obravnavamo sleherne umetnine, da to počnemo le kdaj pa kdaj, saj je v razredu še ničkoliko drugih opravil. A kadar se stvari lotimo zares, jo je treba zelo zares tudi izpeljati, saj s tem odpiramo učencem možnosti za samostojno sprejemanje leposlovne umetnine, kar je navsezadnje končni smoter pouka o književnosti.

Ko pa emocionalna pavza je in jo učitelj zazna, ve, da je več kot pol poti do umetnine že mimo. Svečanega trenutka nikakor ne gre hitro podreti. Prehod v naslednjo fazo je občutljiv. Z enim samim neustreznim vprašanjem učitelj lahko podre učinek interpretativnega branja. A kreniti je treba dalje in se zadeve lotiti z ustreznimi vprašanji. In prva vprašanja naj se navezujejo na učenčev čustveni svet. Npr. Kaj ste občutili ob poslušanju te pesmi? Katera podoba se vam je najbolj zarezala v zavest? Ali tudi: O čem razmišljate ta trenutek? Itd.

Ta hip ni ustrezno zahtevati do kraja izdelanega odgovora. Učencev ne kaže popravljati. Vse to namreč blokira spontanost izpovedovanja doživetij. Najbolje se tu obnese metoda pisne ankete. Zastavimo vprašanje ali dve, učenci pa na listkih s posameznimi besedami ali sintagmami poročajo o svojih doživetjih. Pogoj za uspeh: vprašanje mora biti zelo konkretno, ta konkretnost pa pogojena v gradivu, ki ga ponuja obravnavano delo v svojih posameznih slojih. Učitelj nato bere odgovore, ki zmeraj kažejo širši ali ožji krog vtisov, ob tem pregledovanju in poročanju pa se seveda krogi vtisov vseh udeležencev širijo. Učitelju pa tak pretres omogoča tudi morebiti nujne korekcije in konkretizacijo načrta za nadaljnji postopek, saj zdaj ve, v kolikšni meri je stik z umetnino vzpostavljen.

Sledi faza interpretacije. Le-ta pa opravlja tri vrste pedagoških nalog: izobrazbeno, vzgojno in funkcionalno; s to tretjo je seveda mišljeno razvijanje določenih učenčevih sposobnosti, recimo sposobnosti opažanja, primerjanja, sklepanja, ocenjevanja.

Za vzbujanje učenčeve samostojne aktivnosti je ustrezen sistem vprašanj in nalog. Pri tem pa je treba dvakrat podčrtati, da je mogoče pričakovati ustrezen učinek le, če so ta vprašanja in naloge resnično konkretne, usmerjene v konkretno besedilo.

² Dr. Dragutin Rosandić: Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti, Školska knjiga — Zagreb 1970, str. 34. Primerjaj še: Rosandić, Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi, Školska knjiga — Zagreb 1973 in Rosandić, Metodički pristup romanu, Zavod za izdavanje udžbenika — Sarajevo 1972.

Na nižji stopnji osnovne šole bi se dalo v te namene s pridom pregledati npr. nenavadno ljubko Kettejevo pesem METULJČEK, ki pa je v veljavnih berilih nisem našel. Zakaj sem iskal prav to pesem? Manj vsiljivo vzgojna je kot večina tam navedenih Kettejevih, čeprav je tudi vzgojna in poučna, pa estetsko učinkovitejša je. To pa pomeni, da z drugačnimi sredstvi teži k istemu, pravzaprav še pomembnejšemu cilju, k večsmerni bogatitvi oblikujoče se otrokove osebnosti. Pesem se da prebrati prav učinkovito, saj je nenavadno dinamična.

Po interpretativnem branju bi se dalo o pesmi lepo pogovarjati, saj so otroci 9-ih, 10-ih let hvaležna publika in emocionalna pavza skoraj ne more izostati. Razgovor bi mogla usmerjati tale vprašanja: Kaj vas je najbolj prizadelo? (Metuljček je utonil.) Da. Kako pa je to bilo? Kje je bil prej in kaj je počel? Kakšen je bil? Pa njegova krilca? (Kot mavrica, kot biserna školjka.) Zakaj je hotel čez reko? Da. Ko ste poslušali pesem, vas je bilo v nekem trenutku za metuljča še posebno strah. Kdaj? Kdaj je bilo to? V katerem trenutku! Itd.

S kakšnim učiteljevim namigom more tak razgovor pripeljati do verzov, ki so v kompozicijskem vrhu pesmi, so ritmično močno razčlenjeni, tudi z ločili, dramatični so; toliko prej, če je bilo branje resnično prepričljivo. Ti verzi so:

... a modri valovi drevijo,
drevijo, vjemó, ah, zagrabijo ga...
Adijo, metuljček, adijo!

Če so učenci ob teh in drugih verzih zaslutili ritem, če so zaznali nakazani dve primeri in barvitost pesmi, s tem pa začutili, da je pesniški jezik jezik podob, potem je za nižjo stopnjo osnovne šole to dovolj, brez kakršnegakoli teoretiziranja. — Ob takem razgovoru postane bolj plastična tudi ideja pesmi; ob njej je mogoče podčrtati le domoljubno plast, kar je nekako bolj v navadi, zvestoba toku sporočila pa nas navaja k celovitejšemu premisleku te male drame nekega drobnega življenja, a vendarle — življenja. Na koncu ali za domačo nalogo pa otroci prizor lahko še narišejo.

Na višji stopnji osnovne šole je seveda treba storiti še kaj več. Pomudili bi se pri Kettejevih sonetih Na otčevem grobu in O Jurček, Jurček, ki se ju da učinkovito predstaviti skupaj. Sprejemljivost trinajest-, štirinajstletnikov za njuno sporočilo ne bo sporna. Skupno obravnavo utemeljujejo vsaj tile razlogi: V teh dveh sonetih sta zajeti dve skrajnosti pesnikovega življenja, razposajena igrivost na eni in resnobna zamišljenost na drugi strani. To sta tudi dve temeljni značilnosti njegovega opusa sploh. Obe psihični stanji se da in je treba na tej stopnji podkrepiti tudi z ustreznimi življenjepisnimi dejstvi, pri čemer se je treba jasno zavedati, da so potrebni le tisti podatki, ki pripomorejo k globljemu razumevanju stvaritve. Sleherni življenjepisni podatek zaradi življenjepisa samega je odveč in je navlaka, ki ji zadnje čase pravimo kar šolski pozitivizem.

NA OTČEVEM GROBU. Po branju bi mogel potekati razgovor takole: Kakšne podobe so se rojevale v vaših glavah ob poslušanju te pesmi? Kakšen je njen osnovni ton; vesel, otožen, žalosten...? Na katerih besedah in besednih zvezah sloni to osnovno občutje (izpišite jih!)? Kako bi imenovali pesnikovo občutje, ki je posebej podčrtano v 2. kitici (pazi na besedne zveze: negotova pot, brez smotra, brez prijateljev, brez sreče, sam!)? Kakšno je končno pesnikovo spozna-

nje in kateri verz ga izraža? (Življenje je sovraštvo, večer boj...)? Katera pesnikova misel v tem razgovoru z mrtvim očetom pa je, dasi iz soneta izhaja logično, najbolj presenetljiva in zato najbolj pretresljiva? Če si na zadnje vprašanje odgovoril prav, boš hitro našel še pridevek, pravzaprav pridevnik in samostalnik, ki isto pretresljivo misel zgoščeno povzameta in tako podčrtujeta!

Sonet O JURČEK, JURČEK bo zahteval vnaprejšnje pojasnilo dveh pojmov, ki bi utegnila biti zavori doživljanja ob poslušanju pesmi. To sta Amor in Sv. Florijan. Tudi ta! Ob dejstvu, da toliko in toliko otrok ne obiskuje verouk, se slavist večkrat znajde pred nujno, da mora pojasnjevati to in ono iz biblijskih zgodb, kar je bilo še pred petindvajsetimi leti znano slehernemu dijačku.

Razgovor pa bi nato potekal v tehle okvirih: Kakšno je temeljno razpoloženje teh verzov? (Veselo, igrivo, hudomušno). Zakaj? (Sporočilo pesmi je sporočilo o mladi ljubezni.) V štirivrstičnicah teče beseda o požaru, torej o hudi nesreči, pa ni v teh vrsticah nič težkega, nič črnega. Zakaj? Ne gre? Premislite, kaj je pesnikov namen, in čemu služi podoba ognja!? Kako pa občutite 2. kitico, ki je zanjo tako značilen razgovor, na kar pri Ketteju naletimo večkrat; je njen ritem hiter, počasen? Kakšen je sploh tok verzov tega soneta, v primeri s tokom, gibanjem, ritmom v prejšnjem? S katerimi besedami pesnik ustvarja igrivost, celo navihanost sporočila? Glasno preberite prvi verz, prvič tako kot je zapisan, z dvema Jurčkoma, drugič pa le z enim in poskusite ugotoviti, če se kaj spremeni v pomenu, v ritmu?! Berite še, in premikajte smiselni (stavčni) poudarek z besede na besedo in poslušajte melodijo! Na kateri besedi je poudarek najbolj smiseln? Je to besedo pesnik še kako posebej zaznamoval? (Rimal!) — Kaj je to sonet, vemo. Naštejmo njegove značilnosti! Zunanja zgradba našega soneta je očitna. Kaj pa notranja zgradba, ki izhaja iz vsebine? Pri sonetu govorimo tudi o vsebinski dvodelnosti, jo je v tem moč ugotoviti? Da. Kaj pa v sonetu Na očtevem grobu? Prešernovi soneti imajo dosledno dvozložne, t. j. ženske rime. Kako pa tu? So verzi sploh še laški enajsterci? Itd.

Po poti takih vprašanj in nalog, ki vzpodbujajo iskanje v gradivu, sklepanje in utemeljevanje, oboje pa je možno uresničevati individualno ali skupinsko, to in ono sekvenco celo programirano, luščimo iz besedila idejo, spoznavamo zgradbo, jezik in slog književnega dela, kolikor se zdi, da je tej stopnji potrebno in ustrezno. Doživetje umetnine se tako globlje zasidra v otrokov duševni svet, izostruje se njegov estetski čut, s čimer se pripravlja na vse bolj samostojno sprejemanje umetnine v zrelejših letih.

Možna je, ob ustrezno specializirani učilnici, individualizacija pouka ali pa skupinsko delo. Pri reševanju nalog pridejo v poštev ustrezni priročniki (literarno-zgodovinski pregledi, enciklopedije, literarno-teoretski priročniki), ki pa morajo biti pri roki v večjem številu.

Kakšno delo bomo naložili učencem, koliko in na kakšen način, je odvisno od obravnavane umetnine in starosti skupine. Na vsak način bo tega manj v osnovni in več v srednji šoli. Vsekakor pa je za takole delo najbolj ustrezna blok ura.

V zaključni fazi je treba težiti še od analize k sintezi. Spoznanja je treba zaokrožiti in izreči o delu ustrezno sodbo. Tu je priložnost, kadar je to potrebno

(v srednji šoli je to nujno) obravnavano delo vključiti v avtorjev opus, v literarni tok, v zgodovino.

Naša pot je torej vodila od »zaznati« k »sprejeti« prek »občutiti« do »razumeti«.

Na srednji šoli, zlasti na štiriletnih, posebej na gimnazijah, ima problem še druge razsežnosti.

Snovi je več kot preveč, praktično ji ni videti meje, že če hočemo zaobjeti le slovensko književnost, kaj šele, če naj bi ustrezno vključevali — in to je potrebno! — še bogastvo drugih jugoslovanskih literatur in svetovne književnosti, ki je velika in raznolika in polna mikavnih skrivnosti kot ocean! Zgodovinski princip je na tej stopnji in ob sedanjem sistemu dela najbrže treba spoštovati. Kronološko obravnavanje estetskih gibanj, tokov, struj daje najboljši vpogled v dialektiko dogajanja, ki je dialektika družbenega razvoja: evolucij, navideznih zastojev, revolucij... temelječih na ekonomskih gibanjih zgodovine. — Kaj torej storiti in kako? 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. To velja za orise obdobj in struj, kakor tudi za orise ustvarjalnosti posameznih avtorjev. Naše delo v razredu mora torej potekati po črti, ki jo moremo ponazoriti z nekakšnim seizmogramom. V tem smislu bi morali biti zasnovani že učni načrti, ki so taki kot so zdaj, eden od krivcev za trdovratni šolski pozitivizem. Tudi veljavna berila, kakor je v njih, v primeri s prejšnjimi mnogo pozitivnega, v didaktičnem smislu niso presegla prejšnjih. To nekoliko banalno ponazarja že njihov zunanji obseg.

A neglede na to, kaj nam berila ponujajo v obravnavo, je vendarle slavist — praktik pred zmeraj novim vprašanjem, kaj izbrati, da bi, vzemimo, Ketteja predstavil kar najbolj celovito. Cankar s svojim idejnim in estetskim bogastvom zasluži monografsko obravnavo in zato mu je treba odmeriti tedne in tedne šolskega časa. Kako pa bomo predstavili druge, v veliki meri zavisi od števila učnih ur, ki jih določa predmetnik, pri čemer je treba podčrtati, da je ob poglobljanju neke učnovzgojne teme, ob poskusu približati se bistvu pojava, učna ura nenavadno kratka. Še enkrat poudarimo: blok ura je v takih primerih nujna in edino ustrezna. — Če ima slavist svoje poglede na določen pojav ali na določno osebnost in njeno delo, do tega pa ima pravico, saj je vzbujanje različnih odnosov pri posameznikih književnemu delu imanentno, potem bo često, ob tistem, kar ponuja berilo, odbiral še drugje, še med drugimi Kettejevimi pesmimi na primer. In še za nekaj se bo moral odločiti. Ob dejstvu, da je sleherna sicer celovita umetnina sporočilo, uresničeno v določni obliki, jeziku in slogu, ne bo narobe, če bo enkrat luščil le sporočilo, drugič bo posvetil pretežni del pozornosti slogu, tretjič zgradbi itd. Zdi se, da je to edina možnost, uresničljiva pa le z zavzetim, intenzivnim delom.