

## METODIČNI SISTEM ŠOLSKE INTERPRETACIJE UMETNOSTNEGA BESEDILA

1. Naslovna besedna zveza poimenuje sistem postopkov in metod učenja, poučevanja in književnega raziskovanja, ki pri pouku književnosti omogočajo skupinsko interpretacijo umetnostnega besedila. V mislih imamo naslednje: doživljajsko-spoznavna motivacija, najava besedila (in njegova lokalizacija), interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij, analiza, sinteza (in vrednotenje), nove naloge. Poimenovanje tega sistema ter imena in razporeditev njegovih faz izvirajo iz hrvaške književnodidaktične literature.<sup>1</sup> V njej se izraz metodični sistem šolske interpretacije in njegova vsebina obravnavata kot izvorna iznajdba zagrebške metodične šole. V mnogih podrobnostih to zagotovo tudi sta, čeprav o podobnih razdelitvah in razčlenitvah interpretativnih postopkov pri pouku beremo tudi v drugih književnodidaktičnih razpravah, bodili iz slovanskih, angloameriških ali drugih raziskovalnih delavnic.<sup>2</sup> Prav tako pa (v marsičem moderne) napotke za delo z umetnostnim besedilom najdemo tudi v naši skoraj neznan književnodidaktični tradiciji. Za ta del je posebno zanimiva knjiga J. Bezjaka *Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli* (1906), v kateri avtor interpretativni proces imenuje razpravljanje beril po učnih stopnjah in našteva pet takih stopenj: priprava, podavanje, druženje, povzetek ali jedro, uporaba in vaje. Že tedaj pa ta sistem ni bil edini strokovno obdelani sistem metod za šolsko branje umetnostnega besedila pri nas, saj se je istočasno uveljavljala tudi Bežkova razvijajoče-upodablajoča metoda, po kateri se vsebina besedila obravnava pred branjem.<sup>3</sup>

2. Izmed vseh naštetih možnosti sem se za prikaz in (skoraj v celoti) tudi za uporabo zagrebške inačice odločila predvsem iz naslednjega razloga:

Ta inačica se je dokaj uveljavila tudi v naši teoriji in praksi književnega poučevanja, pa naj gre za konkretne metodične modele obravnav posameznih umetnostnih besedil<sup>4</sup> ali za načelna naklonjena<sup>5</sup> ali bolj kritična razmišljanja (V. Cuderman npr. kritizira Rosandićeve predloge za realizacijo nekaterih faz, denimo motivacije ali interpretativnega branja)<sup>6</sup> ali pa kar za konkretno delo pri pouku, ki marsikje poteka po tem sistemu.

Poleg razširjenosti v našem prostoru pa ima zagrebška inačica tudi druge dobre lastnosti. Za učitelja je sistematična, nazorna in uporabna, pri čemer po sodobni utemeljenosti z interdisciplinarno sintezo različnih spoznanj nič ne zaostaja za drugimi podobnimi napotki po svetu. Tudi ona namreč zadovoljivo združuje spoznanja književnoreceptijske vede, ki

1 Prim. predvsem D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb 1986.

2 Dve tudi pri nas dostopni razpravi sta npr.: Z. Adamczykowa, *Nekaj problemov poljskega slovstvenega pouka*, JiS 1984/85, št. 1-2; M. Grosman, *Pouk bralne sposobnosti* (1, 2). JiS 1986/87, št. 5, 6 - zdaj tudi v knjigi te avtorice *Bralec in književnost*. Ljubljana 1989

3 Prim. F. Žagar, *Starejše šolske interpretacije Kettejeve ljubzenske pesmi*, JiS 1976/77, 8 ali J. Lipnik, *Kako preiti od interpretacijskega branja proznega besedila k interpretaciji*, JiS 1977/78, št. 7-8.

5 Prim. S. Fatur, *O šolski interpretaciji leposlovnega besedila*. JiS 1976/77, št. 7.

6 Prim. V. Cuderman, *Interpretacija sodobne slovenske lirike v srednji šoli*. Magistrska naloga. Ljubljana 1981.

stik z besedilom opisujejo kot doživljanje, razumevanje in vrednotenje,<sup>7</sup> in, čeprav manj artikulirano, ustrezne izsledke spoznavne psihologije oz. teorije izkustvenega učenja Piageta in njegovih naslednikov. Zato je tudi v tem metodičnem sistemu mogoče stik z umetnostnim besedilom razumeti kot spoznavni proces, usmerjen v spoznavanje posebnega pojava – književnega dela. – Za osvetlitev te trditve si zato najprej oglejmo, kakšni so načini človekovega spoznavanja oz. izkustvenega učenja nasploh, kakor jih je opisal D. Colb,<sup>8</sup> kako se ujemajo z možnostmi sprejemanja umetnostnega besedila, nato pa še, kako se te spoznavno-sprejemne stopnje uresničujejo v obravnavanem sistemu šolske interpretacije.

**2.1** D. Colb pravi, da človekovo spoznavanje (učenje) poteka skozi štiri stopnje, ki vodijo od konkretnega k abstraktnemu in nazaj: konkretno izkušnjo (KI), razmišljujoče opazovanje (RO –refleksija o dobljeni izkušnji s pomočjo predhodnih izkušenj in teoretičnega znanja), abstraktno konceptualizacijo (AK – formalizacija spoznanj, nastanek novih logičnih teorij) in aktivno preizkušanje (AP – ponovno delovanje z izkoriščanjem pridobljenih spoznanj). Tem načinom učenčevega spoznavanja naj bi se prilagajale tudi oblike učiteljeve dejavnosti in obnašanja: spočetka spodbujevalec in prijatelj, nato ustvarjalec metodologije, posredovalec znanja, pa avtoriteta in razsodnik na stopnji AK ter zopet spodbujevalec ob novih nalogah. – Vse to pomeni, da sta v učnem procesu učenec in učitelj dejavna s celotno osebnostjo, s čustvi, intuicijo, fantazijo, razumom itd. Če ta trditev velja za vsa področja človekovega spoznavanja, pa zaradi narave umetnostnega besedila za pouk književnosti velja še toliko bolj.

Doživljanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnega besedila so potemtakem (vsaj v grobem) specifična konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje in abstraktna konceptualizacija. Posamezne spoznavno-sprejemne stopnje pa bi natančneje opisali takole:

- a) Konkretna izkušnja je (motivirano) branje umetnostnega besedila, njegovo »čutno-čustveno-miselno neposredno, celostno«<sup>9</sup> doživljanje in reagiranje, ali kot pravi recepcijska teorija, učenčeva konkretizacija oz. aktualizacija<sup>10</sup> umetnostnega besedila glede na njegovo obzorje pričakovanj.
- b) Razmišljujoče opazovanje so v bralnem procesu analitično-sintetični postopki razumevanja umetnostnega besedila (ponavadi ob ponovnem branju), taktno »preusmerjanje« in »dopolnjevanje« prvotnega bralčevega doživetja s pomočjo literarnovednih dejstev in metod, nabiranje in aktiviranje za to potrebnega literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega znanja; vse to pa z namenom, usposabljanje učenca za kasnejše samostojno branje umetnostnih besedil in razmišljanje o njih, ki pomaga k poglobljenemu doživljanju in vrednotenju literature.
- c) Colb pravi, da gre na stopnji abstraktne konceptualizacije za abstraktne racionalne dejavnosti, s katerimi se spoznanja sintetizirajo, formalizirajo, organizirajo v nove teorije. Pri interpretaciji umetnostnega besedila pa naj bi bralec na koncu hkrati samostojno strnil spoznanja in presodil, ovrednotil prebrano. To pa je še zapletenejše početje. Literarno

<sup>7</sup> Tako V. Cuderman v n.d., B. Paternu v članku Pot k dialogu, Sodobnost XXXV, 1987, podobno M. Grosman v n.d.

<sup>8</sup> Prim. D. A. Colb, *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey 1984.

<sup>9</sup> M. Kmecl, *Mala literarna teorija*. Ljubljana 1976, 161.

<sup>10</sup> Prim. M. Grosman, n. čl.

vrednotenje je namreč zahtevna subjektivno-objektivna dejavnost, tako da gre hkrati za »najbolj abstraktno raven branja«, »končno abstraktno ubeseditev teme«, »stopnjo, na kateri bralec razume delo kot umetniško celoto«,<sup>11</sup> obenem pa stopnjo, »odvisno od bralčevega osebnega videnja pomena in izbora zanj najpomembnejših tem«,<sup>12</sup> h kateri pristopa vsak po svoje, kot pravi B. Paternu: »Previdni skrivajo ali krotijo ta svoj prvotni vrednotenjski impulz, domišljavi ga razkazujejo z vseh strani, razsodni pa ga poskušajo objektivirati in utemeljiti, kolikor se pač da.«<sup>13</sup> Gre torej res za novo, višjo stopnjo v bralnem procesu, ki se razlikuje od razmišljujočega opazovanja, za celovit pogled na literarno delo, ki je »nujna sestavina razvite bralne sposobnosti«. <sup>14</sup> Zaradi tega menim, da bi to vrednotenjsko sintezo lahko kljub specifičnostim uvrstili na stopnjo abstraktnih konceptualizacije v Colbovem ciklu učnih načinov.

č) Interpretacija določenega umetnostnega besedila je na tej stopnji resda končana, razvijanje bralne sposobnosti in kulture pa se nadaljuje, in sicer tako, da se bralec na naslednji spoznavni stopnji aktivnega preizkušanja loti branja nove knjige.

**2.2** Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki s konkretnimi praktičnimi navodili usmerja delo z besedilom pri pouku, spodbuja uresničevanje opisanega spoznavno-sprejemnega procesa, saj omogoča uresničevanje dveh pomembnih iz njega izvirajočih književnodidaktičnih načel:

a) Bralna sposobnost in kultura se razvijata ob dejavnem stiku z besedilom; pouka književnosti torej ni brez branja leposlovja, saj je to v tem spoznavnem procesu učenčeva izhodiščna izkušnja.

b) Stik z besedilom je, v skladu z bistvom literature in spoznavnega procesa, mnogostranski – čustven, čuten, razumski itd., nikakor pa ne samo čustven ali samo razumski – kar je (bila) pogosta slabost poučevalne prakse.

Zaradi teh spoznanj vsebuje obravnavani sistem šolske interpretacije v veliki meri ustrezne smernice za učiteljevo ravnanje.

**3.** Natančen opis postopkov v posameznih fazah interpretativnega procesa je na več mestih v Rosandičevi knjigi.<sup>15</sup> Poskusili ga bomo na kratko povzeti in pokazati, kateri spoznavno-sprejemni stopnji ustrezajo posamezne faze. Ponekod bomo sproti opozarjali tudi na našo poučevalno prakso.

**3.1** Začetne faze v metodičnem sistemu šolske interpretacije – uvodna motivacija, najava besedila (in njegova lokalizacija), interpretativno branje in verjetno še čustveni premor po branju – sodijo na prvo spoznavno-sprejemno stopnjo konkretne izkušnje oz. doživljanja besedila.

Motivacija za branje sodi na to stopnjo zato, ker aktivira poprejšnje (bralne) izkušnje, svetli obzorje pričakovanj. D. Rosandič<sup>16</sup> našteva več vrst motivacije, v glavnem pa čustveno in intelektualno-spoznavno. Učence je na branje mogoče pripravljati pisno, npr. s pis-

<sup>11</sup> M. Grosman, n. čl., 194–5.

<sup>12</sup> Prav tam.

<sup>13</sup> B. Paternu, n. čl., 339.

<sup>14</sup> M. Grosman, n. čl., 195.

<sup>15</sup> Prim. D. Rosandič, n. d., npr. str. 501–527.

<sup>16</sup> D. Rosandič, n. d., 501.

nimi miniaturnimi ali doživljajskimi spisi, ali pa ustno, z vprašanji: *Ste že kdaj užalili mamo?* (pred branjem Skodelice kave v 5. r.), *Zakaj se vam zdi mladost lepa?* (pred Slovesom od mladosti, 1. letnik sr. šole), *Zakaj menite, da Kettejeve Melanholične misli veljajo za balado?* (po branju pesmi kot uvoda v obravnavo vrst Kettejevega pesništva).<sup>17</sup> Uro lahko začnemo še na druge načine: z branjem kakega dodatnega umetnostnega ali neumetnostnega besedila, s pogovorom o že prebranem ali pa s preprosto reprodukcijo literarnega znanja – prav slednji način je v naši praksi najpogostejši. Največkrat slišimo obnovitev literarnozgodovinskih podatkov, čeprav bi bil ob izvirnejših načinih motivacije pouk pestrejši in učenci za branje bolj navdušeni. – Menim, da je vrsta motivacije (tako kot celoten potek interpretacije) odvisna od operativnega cilja, ki si ga učitelj zastavi v pripravi. (Ne glede na to, ali so v določeni šoli pisne priprave od vodstva zahtevane ali pa ne, menim, da je za vsako učno uro potrebno načrtovati cilj, usklajen s temeljnimi smotri, in tak potek ure, da se bo cilj uresničil. – Če učitelj to zmore obdržati v spominu brez pisanja, po mojem pač ni nujno, da pripravo tudi piše. Vendar menim, da ga slej ko prej obilica nalog prisili k najbolj praktičnemu zoperstavljanju pozabi, k pisanju.)

V drugi fazi (najava besedila in njegova lokalizacija) naj bi besedilo osvetlili z literarnozgodovinskimi podatki o avtorju, času nastanka, stilni formaciji itd. Vendar D. Rosandić dopušča, da se lokalizacija opravi tudi po branju in čustvenem premoru, torej ob analizi. Gotovo je odločitev o tem, kdaj kodo besedilo umestili v prostor in čas nastanka, zopet odvisna od njegove narave in od vedenja učencev. Literarnozgodovinski in drugi stvarni podatki včasih omogočajo doživljanje besedila in so dodatna motivacija (npr. informacije o antični književnosti in kulturi pred branjem Iliade), drugič pa so odveč (npr. prepogosto ponavljanje novoromantičnih značilnosti pred branjem tovrstnih besedil).<sup>18</sup>

Interpretativno branje umetnostnega besedila, imenovano tudi izrazno, estetsko branje, ima za cilj spodbujanje umetniškega doživljanja. Biti mora čustveno obarvano in logično razumljivo, t.j., upoštevati mora zakonitosti govorjene besede in izraziti interpreta. Šolsko branje naj bi bilo poudarjeno nazorno, a ne vsiljivo. Bere se neprekinjeno, brez vmesnih pojasnil. Učenci to branje lahko spremljajo z berilom v roki (po načelu, da si človek bolje zapomni tisto, kar vidi in sliši, kot pa tisto, kar samo sliši), lahko pa tudi samo poslušajo, kar je zopet odvisno od lastnosti besedila. Bere lahko učitelj, lahko dobri bralci med učenci, lahko pa tudi vsak učenec sam zase, kar V. Cuderman zlasti priporoča za moderno poezijo.<sup>19</sup> Subjektivno umetniško doživetje, spodbujeno z najprimernejšim načinom interpretativnega branja, je za učence nova aktivna izkušnja, izhodišče za poglobljeno spoznavanje literature.

Po interpretativnem branju naj bi bil kratek čustveni premor, trenutek tišine, v katerem naj bi učenci imeli možnost reagirati, vsak zase utrditi svoje vtise, začutiti novo izkušnjo. – V naši poučevalni praksi se ta faza skoraj praviloma izpušča. Če je tudi branje slabo organizirano – če učenci nimajo beril, učitelj pa to opazi med branjem in se jezi ali pa branje eden ali drugi še kako drugače obremenjuje – potem je učencem umetniško doživetje, aktivna izkušnja z umetniškim besedilom onemogočena in učence k nadaljnjemu razmišljanju o literaturi bolj spodbuja prisila kot pa lastna radovednost. Seveda potem razvite bralne sposobnosti in kulture ne moremo pričakovati, vse krivde pa tudi ne zvrčati na zuna-

<sup>17</sup> Vsi primeri so z nastopov in hospitacij študentov na ljubljanskih šolah. V mnogih objavljenih metodičnih modelih (gl. op. 4) najdemo še bolj posrečene zglede.

<sup>18</sup> Izkušnja z opazovanja poučevalne prakse.

<sup>19</sup> Prim. V. Cuderman, n. d.

nje vzroke. Bralna sposobnost se pač najbolj razvija ob konkretnem delu z besedilom, kjer sodeluje konkreten učitelj s konkretnimi učenci.

3.2 Izražanje doživetij in njihova korekcija sodi po mojem mnenju že na drugo stopnjo spoznavno-sprejemnega ciklusa, na stopnjo razumevanja oz. razmišljujočega opazovanja. Tu se že začne razčlenjevanje in medsebojna konfrontacija stališč, od katere bo odvisna tudi nadaljnja analiza dela. Učenci svoje vtise lahko ubesedujejo ustno, v pogovoru, ali pisno, npr. z doživljajskim spisom, pisno miniaturo, celo z esejem. – Zato najbrž ni treba posebej poudarjati, da se pri pouku književnosti razvijajo tudi sporočanje zmožnosti za tvorjenje različnih neumetnostnih in umetnostnih besedil. (Le izkoristiti bi jih morali bolj iznajdljivo.) Strokovnjaki se strinjajo, da lahko učitelj s primerno taktiko popolnoma neustrezne in protislovne vtise tudi zavrne ali preusmeri.<sup>20</sup>

Analiza besedila<sup>21</sup> se ponavadi začne s pojasnili težjih mest v besedilu (kolikor ni bilo to opravljeno že prej, pri najavi) – imen, besednih pomenov, skladenjskih zvez in figur. (V praksi se je npr. pokazalo, da učenci ne morejo slediti analizi besedila, ker preprosto ne razumejo verzov kot »*Viharjev jezni mrzle domači je / bile pokrajne naše so, kar, Samo! / tvoj duh je zginil*...« ali: »*Vam izročim, prijat'lja dragi mani, / ki spi v prezgodnjem grobu, pesem milo*...« in je bilo zato treba najprej razvozlati inverzije.) V. Cuderman ob tem priporoča pri prevodih tudi primerjavo z originalom, če je mogoče, odsvetuje pa zamudno iskanje pojmov po leksikonih, s čimer se pouk književnosti oddaljuje od svojih primarnih smotrov.<sup>22</sup>

Tem pojasnilom sledi razčlenjevanje pomenske zgradbe (pomena in smisla)<sup>23</sup> umetnostnega besedila z namenom, odkriti tiste sestavine, ki so dale umetniškemu delu njemu lastno umetniško vrednost. Pri razčlenjevanju besedilnih sestavin pomaga operativno (uporabno) znanje iz literarne zgodovine in teorije, zlasti literarne morfologije, iz stilistike in besediloslovja. Manjkajoče podatke in metode za opazovanje besedila sproti dopolnjuje učitelj. Prav pomanjkljiva sistematična teoretična razčlenitev te in naslednjih najzahtevnejših faz v sistemu šolske interpretacije je največja slabost Rosandičevega opisa. – Ko npr. v poglavju Redosljed postupaka<sup>24</sup> pride z opisom do analize, zapis konča z besedami: »Tu započinje racionalno pristupanje djelu, istraživanje kvaliteta koje pobuđuju doživljajnost.«<sup>25</sup> Tako so analitično-sintetične faze interpretacije sicer predvidene in ob konkretnih primerih tudi prikazane, vendar ne tudi teoretično razčlenjene, tako da bi bile učitelju za načelno oporo pri kateri koli šolski interpretaciji. Tudi v naši poučevalni praksi je analiza besedila največja slabost. Izostaja tako »miselna in terminološka disciplina«<sup>26</sup> kot tudi osmišljenost te analize, ki naj bi ne bila samozadostna, ampak naj bi v besedilu pokazala na tiste najpomembnejše sestavine, ki najbolj prispevajo k umetniški vrednosti. Vendar namesto takega ravnanja pogosto srečamo precej poljubno obravnavanje vedno istih kategorij ali pa prepodrobno formalistično razčlenjevanje, ki se ne izteka v sintezo.

20 Tako D. Rosandić in M. Grosman v n. d.

21 D. Rosandić pogosto pravi tudi interpretacija, mi pa se bomo držali razločevanja, kot ga navaja J. Mistrik v knjigi Štylistika, Bratislava 1985: analiza je razčlenjevanje izraznih sredstev z modernimi metodami, interpretacija pa razlaganje besedila z združevanjem intuicije, raziskovalnih postopkov in sodbe o delu.

22 Prim. V Cuderman, n. d.

23 Prim. Hermina Jug-Kranjec, Semantika umetnostnega besedila. JiS, 1986/87, št. 6.

24 Prim. D. Rosandić, n. d., 230–231.

25 N. d., 231.

26 Prim. B. Paternu, n. d.

**3.2.1** Poskušala bom nanizati nekaj metodoloških možnosti za šolsko analizo književnega dela, kakor jih nakazujejo jezikoslovni in literarnoteoretični viri<sup>27</sup> ter praktične izkušnje. Šolska analiza ima tako kot šolska interpretacija manj elementov in spoznavne globine kot znanstvena, ima pa zato druge, didaktične vidike: poteka v pedagoški komunikaciji med besedilom, učencem in učiteljem, v kateri učitelj spodbuja učenčevo dejavnost, največkrat z vaji in nalogami, predvsem s tistimi višjega nivoja. B. Marentič-Požarnik jih deli v štiri skupine:<sup>28</sup> vprašanja analize (navajanje sestavin, vzrokov, dokazov, sklepov in posplošitev – *Zakaj velja, da je Jevgenij Onjegin romantični junak? V katerih verzih petega izmed Sonetov nesreče je opazna ideja kljubovalnosti?*), sinteze (kombiniranje, predlogi za reševanje problemov – *Katera je torej osrednja misel v Prešernovem Slovesu od mladosti?*, *V katero slogovno obdobje bi uvrstili metaforiko Kosovelove Ekstaze smrti?*), razumevanja (pripovedovanje s svojimi besedami, npr. kratka obnova pred analizo), uporabe (usmerjanje k uporabi znanja v novih, podobnih primerih – *Razčlenite besedotvorno -pomenske sestavine besede »nožica« v verzju »Nožica pa Mince za mano drobi«; uporabite besedo v dveh neumetnostnih povedih!*). – Vse te vrste vprašanj navajajo učenca k uporabi metod literarnega raziskovanja pri opazovanju umetnostnega besedila, s čimer pridobi za samostojno delo potreben instrumentarij, kot ga je izoblikovala literarna veda. V tej pa gre, se zdi, za dva temeljna načina analize literarnega dela. Prvi, tradicionalen, ločuje vsebinske in oblikovne elemente; vsebinski so: (snov), tema, motiv, ideja in notranja forma, oblikovni pa: (zunanja) zgradba, ritem in slog.<sup>29</sup> Drugi način pa je strukturalistično-semiotičen. V njem se sestavine vsebine in oblike ne ločujejo strogo, saj velja, da drugačno izrazno sredstvo tvori tudi drugačno vsebino. Ta vrsta analize sicer še družijo mnoge elemente tradicionalne poetike v enake kategorije kot tradicionalna, torej še govori o slogu, kompoziciji, tematiki itd., le da se ne vprašuje ločeno po vsebini in obliki, ampak po tem, katere sestavine so v danem umetnostnem besedilu najbolj relevantne, katere najbolj bistveno prispevajo k umetniški vrednosti, ga »držijo skupaj«. In s tistimi se analiza besedila začne, šolska pa po navadi že tudi konča. Poskusimo povzeti možne sestavine za (šolsko) analizo umetnostnega besedila,<sup>30</sup> pri čemer imamo v zavesti, da v različnih teorijah srečamo različne razporeditve in poimenovanja:

a) tematološke: snov, tema, ideja, motiv,

b) zgradbene (na ravnini besedila kot nadpovedne enote):

– prvine notranje zgradbe: književna oseba, čas, prostor, dogajanje.<sup>31</sup>

– prvine zunanje, vidne zgradbe (J. Mistrik jih imenuje tektonske sestavine, J. Toporišič nekatere izmed njih tudi sestavine vodoravne razčlenitve<sup>32</sup>): naslov, poglavje, odstavek, okvir, uvod, zaključek, citat, pripovedovalčev govor . . .

– gramatične besedilne prvine, navezovalna sredstva: členki, zaimki, sobesedilne sopenke, časovno-prostorski navezovalci . . .<sup>33</sup>

27 Poleg že navedenih literarnih teorij M. Kmecla in J. Kosa ter razprave H. Jug-Kranjec npr. še naslednja dela: M. J. Lotman, *Analiz poetičeskogo teksta*, Leningrad 1972, D. Pirjevec, *Strukturalna poetika*, Ljubljana 1981, J. Toporišič, *Slovenska slovnica*, Maribor 1984, pogl. Besedilo, 616–627, J. Mistrik, n. d. idr.

28 Prim. B. Marentič-Požarnik in B. Plut, *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*. Ljubljana 1980.

29 Prim. J. Kos, n. d.

30 Izhajam iz del, navedenih v op. št. 27.

31 Prim. M. Kmecl, n. d.

32 Prim. J. Mistrik, n. d. in J. Toporišič, n. d.

33 Prim. J. Mistrik, n. d.

– arhitektonske (makrokompozicijske) sestavine na ravni celotnega besedila:<sup>34</sup> slogovni postopki, književne zvrsti in vrste,

c) slogovne: v tradiciji naše prakse (in teorije) so to največkrat opazna jezikovna sredstva do skladenjske ravnine (»izbor besed, besednih zvez in oblik«<sup>35</sup>), torej na: glasoslovni, oblikoslovni, besedoslovni in skladenjski ravnini,

č) zunajbesedilne sestavine: druga besedila, avtor, doba, slogovna formacija.

Kot smo že dejali, šolska analiza umetnostnega besedila ne upošteva vseh elementov znanstvene. Potrebno pa je posvečati pozornost naslednjim rečem: lotiti se je treba res najvidnejših strukturnih sestavin umetnostnega besedila, utemeljiti, kako te sestavine prispevajo k umetniški (spoznavni, estetski in etični) vrednosti besedila, in se držati, kot meni B. Paternu, »mislene in terminološke discipline«.<sup>36</sup> Važno je tudi, da učitelj ravna v skladu z zastavljenim ciljem in da učenci sodelujejo z uporabnim književnim znanjem, ki ga črpajo iz sistema dejstev, nastajajočega npr. pri literarnozgodovinskih lokalizacijah in literarno-teoretičnih sintezah.

**3.3** Fazo, ki jo D. Rosandić imenuje sinteza, generalizacija, tudi sistemizacija spoznanj, M. Grosman pa tudi interpretacija,<sup>37</sup> bomo mi imenovali sinteza spoznanj in vrednotenje ter jo v spoznavno-sprejemnem ciklu uvrstili na stopnjo abstraktne konceptualizacije. Odgovoriti je treba na dve vprašanji: Kaj določeno delo (v določeni dobi, v času branja) pomeni? in Zakaj mi je (oz. ni) všeč? Pri odgovarjanju naj bi prišlo do izraza učenčeve samostojno ustno ali pisno povzemanje subjektivnih in objektivnih spoznanj. Pri pisanju nastane eno od interpretativnih besedil: recenzija (vsebuje strokovne podatke in vrednotenje<sup>38</sup>), esej oz. doživljajski spis (bolj poudarja aktualne in subjektivne sestavine branja in izvirnost izražanja), lahko pa tudi – pri zahtevnejšem šolskem delu – zametki strokovnoznanstvene razprave. – Tudi ustni odgovori naj bi bili nekoliko daljša, celovita besedila, v katerih se učenci vadijo med drugim tudi ustno utemeljevati svoja stališča. Vsekakor je najvažnejše, da učenec res samostojno izrazi svoj celoviti pogled na umetnostno besedilo in da učitelj ve, da je to mogoče šele po predhodnih fazah metodičnega sistema šolske interpretacije, ko se je učenec prebil skozi predhodne spoznavno-sprejemne stopnje. – V naši praksi učenec le pre pogosto celovito razmišlja o literarnem delu šele za oceno, pri šolski nalogi, ne da bi bil tega vajen že od prej. To dokazujejo številni »spisi« učencev, ki pogosto moralizirajo mimo prebrane literature in ne da bi poznali zakonitosti tvorjenja interpretativnih besedil.

**3.4** Fazo novih nalog smo umestili v Colbovem ciklu učnih stilov na stopnjo aktivnega preizkušanja. Gre namreč za uporabo spoznanj v novih okoliščinah, torej ob novem umetnostnem besedilu. Šele tedaj, ko je naše interpretativno prizadevanje obrodilo sad v učenčevem zanimanju in usposobljenosti za branje nove knjige, je bil naš cilj – vzgoja bralne sposobnosti in kulture – dosežen. Naloge ob novem besedilu tudi preverjajo, če je bil naš proces uspešen. Nove naloge pa se seveda nanašajo tudi na obravnavano besedilo, ki se ga

34 Prav tam.

35 J. Kos, n. d., 135, M. Kmecl pa dodaja še razširjene figure, prim. n. d., 134.

36 Pri pripravi take analize učitelju lahko pomaga bodisi ustrezna strokovna literatura bodisi poseben priročnik za učitelje (če seveda obstaja) bodisi kar učbenik, npr. novi učbeniki G. Kocijana in S. Šimenca za osnovno in J. Kosa za srednjo šolo.

37 Prim. D. Rosandić, n. d. in M. Grosman, n. d.

38 Prim. J. Mistrík, n. d.

učenci samostojno lotijo z druge strani kot v šoli, npr. iščejo dopolnilne vire, dodatne dokaze, še druga izrazna sredstva itd.

4. Primerjava opisanega metodičnega sistema s kombinacijo spoznavnopsihološkega in književnoreceptijskega kroga pridobivanja novih spoznanj res pokaže njegovo spoznavno osmišljenost in odprtost za različne metode učenja, poučevanja in književnega raziskovanja. Dasi na vprašanja o analizi besedila, sintezi in vrednotenju zagrebška teorija ne daje vedno zadovoljivih sistematičnih odgovorov in dasi lahko oporekamo tudi nekaterim predlogom za praktično ravnanje v drugih fazah, pa pušča odprte roke in možnost, da učitelj te vrzeli dopolni s svojim vedenjem, zlasti s strokovno razgledanostjo.

5. Celovita šolska interpretacija umetnostnega besedila z vsemi naštetimi fazami seveda ne pride v poštev vedno, ampak le pri t. i. intenzivnem branju,<sup>39</sup> ki ponuja čim popolnejši instrumentarij za kasnejše samostojne interpretacije leposlovja. Tako interpretacijo lahko v šoli uresničimo vsako šolsko leto le pri nekaj besedilih.

Razen z intenzivnim pa v šoli spodbujamo bralno kulturo tudi z ekstenzivnim branjem<sup>40</sup> (M. Kmecl ga imenuje tudi naravno, sproščeno branje<sup>41</sup>), katerega glavna naloga je, da pri učencih vzbuja in poteši zanimanje za knjigo. Pri takem branju je bralčeva interpretacija po navadi doživljajsko-aktualizacijsko-vrednotenjska, sintetična, ne da bi se spuščala v analitične pretrese (analitični postopki se vključujejo naključno, podzavestno, če si jih je bralec pridobil pri intenzivnem branju).

V nasprotju z ekstenzivnim branjem, ki se dogaja doma in v šoli, pa je intenzivno branje po metodičnem sistemu šolske interpretacije koristno v vseh fazah uresničiti v šoli ali pa vsaj dati metodološke napotke za domače delo, nato pa v šoli skupaj preveriti rezultate.

Priprava celovite šolske interpretacije zahteva od učitelja veliko naporov, zlasti zato, ker ima na voljo premalo strokovno-didaktičnih pripomočkov in možnosti, seznanjati se z novimi vsebinskimi in metodološkimi rezultati strokovnega in metodičnega raziskovanja ali celo aktivne udeležbe pri tem početju.

---

## Summary

UDK 372.882

### THE METHODOICAL SYSTEM OF SCHOOL INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT

The methodical system of interpreting literary art texts in schools is a system of procedures and methods of teaching and learning literary research, which in teaching literature enable a group interpretation of a literary work. The model that I describe has eight phases and was founded by the literary-methodic school in Zagreb. In the article I tried to establish its gnostic/receptive comparability and describe the role of individual phases in developing reader's ability and culture. At the same time I pointed out certain specificities in its use in our school practice.

---

<sup>39</sup> Prim. G. D. Pickett, *Reading Speed and Literature Teaching*. Literature and language Teaching, Oxford 1986, 262–281.

<sup>40</sup> Prav tam.

<sup>41</sup> M. Kmecl, n. d., 106.