

KAJ HOČEMO S POUKOM KNJIŽEVNOSTI?

Smo v položaju, ko je treba znova premisliti namen pouka književnosti sploh in še posebej pouka književnosti v naših razmerah in za naše potrebe, to se pravi v našem sistemu izobraževanja. Naloga ni čisto lahka, če pomislimo, da literarna didaktika predstavlja razmeroma najmanj razvito področje naše stroke, in to ne samo v Sloveniji, temveč v Jugoslaviji sploh. Teorija literarne didaktike kot razvita in samostojna disciplina v Sloveniji niti ne obstaja, ne na pedagoških akademijah ne na univerzi.

Za začetek bi kazalo na novo zarisati vsaj temeljne problemske oziroma dilemske kroge, ki se jim ne moremo izogniti, kakor hitro poskušamo resneje odgovoriti na osnovno vprašanje: kaj hočemo s poukom književnosti, kaj je danes poglavitni namen tega šolskega predmeta, kakšni so njegovi »temeljni smotri«, če povemo v uradnem prosvetnem jeziku.

1. Začeti je najbrž treba pri nekem preprostem in stvarnem življenjskem dejstvu. Novembra 1983, v mesecu knjige in ob 6. slovenskem knjižnem sejmu so prišli v javnost dokaj zaskrbljujoči podatki o novem upadu bralne kulture. Raziskave slovenskega javnega mnenja so pokazale, da se je število ljudi, ki v enem letu ne preberejo niti ene knjige, povečalo na 40 odstotkov povprašanih (leta 1979: 34 odstotkov). S potencialnimi nebralci vred (torej s tistimi, ki v enem letu ne preberejo več kot 1 do 3 knjige) jih je že 65 odstotkov, kar pomeni, da samo še 35 odstotkov odraslih Slovencev redno prebira knjige, to branje pa v veliki meri pokriva strokovna literatura (Darja Podmenik, Delo 24. nov. 1983). Zvemo lahko tudi tole: »Zadnji podatki kažejo, kolikšno je pri nas brezno nebranja. Kar 58 odstotkov vprašanih je izjavilo, da ne bere del slovenskih avtorjev, 61 odstotkov pa je takih, ki ne berejo prevodov tujih avtorjev . . . Zlasti neznatno zanimanje za knjigo med srednješolci kaže, da bralna kultura med mladimi ni gojena in trajna sadika, ki bi se lahko razraščala v poznejša življenjska okolja« (Marjeta Novak, Delo 15. nov. 1983).

Vprašati se torej moramo: mar ne sodi na prvo in izhodiščno mesto temeljnih smotrov pouka književnosti vzgoja bralne kulture, obravnavanje leposlovne književnosti z namenom, da postane branje utrjena zmožnost in potreba, ki ima nato zanesljivo in trajno mesto v načinu človekovega življenja in razmišljanja. Prvi namen literarnega izobraževanja bi moral biti naravnan v to smer in njegovi učinki merjeni najprej po tem, koliko prispeva k uvajanju, utrjevanju in poglobljanju bralne kulture naših ljudi. Pouk književnosti bi moral biti v prvi vrsti motivacija za branje, in če zgreši ta izhodiščni namen, izgubi svojo osnovno upravičenost. Seveda pa vzgoja branja, vgrajena v izobraževalni sistem, mora temeljiti na spoznavno zahtevnem, strokovno odgovornem, teoretsko utemeljenem in metodično smotrnem uvajanju učenca v svet književne umetnosti in k samostojnemu dožemanju njenih vrednot.

Iz take izhodiščne odločitve pa se odpira cela vrsta nadaljnjih temeljnih vprašanj in dilem literarne didaktike, ki pa so spet močno odvisne od tega, kako gledamo na glavni predmet pouka. Sprejeti kaže znano pravilo, da iz splošnih vzgojnih smotrov ne moremo vzeti ničesar, kar naj bi se uresničilo pri pouku, dokler ne določimo, kako je notranje konstituiran sam predmet pouka, v tem primeru književnost.

2. Prva dilema, ki jo lahko opazimo v sodobnih razmišljanjih o književnem pouku, izhaja iz globinske razcepitve literarne didaktike na dva osnovna in nasprotujoča si modela: eden izhaja, kot pravijo, iz Platonovega in drugi iz Aristotelovega pojmovanja literature,

pri čemer seveda moramo računati s poenostavljeno uporabo obeh mislecev. Pod znamenjem Platonovega imena se zbirajo prepričanja, ki književnost vežejo na njeno obvezno razmerje do logosa, do razuma in spoznanja, do etike in morale, do politike in države. Osamosvojeno umetniško doživljanje in njegovi posebni afekti ali osamosvojena estetska zavest so pri tem pod udarom kritike, ki jim očita samopozabo in samoodtujitev od norm sodobnega logosa. Pod drugim, Aristotelovim znamenjem pa se zbirajo prepričanja, ki jih pri literaturi zanimajo predvsem njeni posebni afektivni in katarzični duševni učinki, prinašajoči človeku notranjo razbremenitev in neškodljivo radost, pozabo in razvedrilo. V tem primeru gre za literaturo kot kompenzacijo, kot notranje nadomestilo, kot človekovo svobodo sredi čisto drugačne življenjske prakse in zunaj njene frustrirajoče stvarnosti. Na dnu take razdelitve, ki jo lahko spoznamo v današnjih zasnovah književnega pouka po svetu, je dvoje bistveno različnih razumevanj našega predmeta. Povedano grobo: na eni strani literatura kot morala, na drugi literatura kot droga. Ne manjka kritikov, ki ugotavljajo, da v enem in drugem primeru književnost lahko postane predmet manipulacije, tudi v šoli. Na eni strani je odprta pritisku ideoloških in drugih vladajočih norm, na drugi ji grozi estetska razvedrilna ali kakšna druga osamitev iz družbe, kar pa spet pomeni njeno samopredajo vladajoči danosti, ki s tako samopredajo večkrat molče soglaša.

Naša izkušnja, naš položaj in naš način mišljenja so taki, da se danes ne bi mogli prepustiti niti eni niti drugi od obeh skrajnosti. Pri odbiranju in obravnavanju književnosti nam je njena estetska, bolje rečeno avtonomna umetniška funkcija gotovo prva in pglavitna, nikakor pa ne edina, ki naj bi ji pri pouku sledili. Novejša literarna znanost dovolj prepričljivo ugotavlja, da v umetniškem delu estetska funkcija ni osamljena, temveč je v svojem učinkovanju dialektično povezana z drugimi, zunajestetskimi funkcijami (J. Mukařovský). V svojem bistvu je prosojna, transparentna, tako da na poseben način stopnjuje tudi druge, na praktično življenje nanašajoče se funkcije (K. Chvatik). Poleg tega ob naši današnji vednosti tudi branja samega oz. tako imenovanega recepcijskega procesa ni mogoče omejiti na samo estetsko doživljanje in ga odtrgati od drugih človekovih interesnih in spoznavnih razmerij od družbe ter sveta.

Skratka, temeljni pristop h književnosti naj bi bil načelno odprt vsem njenim funkcijam, vendarle s posebno pozornostjo do njene umetniške funkcije, ki je za književnost po umetnost pglavitna. To pa ne pomeni, da bi iz pouka docela izločili dela, ki se prevešajo ali samo v estetsko ali v kakšno drugo osamosvojeno funkcijo, saj v načelu nobeno opaznejše območje književnih razvojnih procesov, celo eksperimentiranje, ne sme biti literarnemu izobraževanju že vnaprej zaprto.

3. Naslednja temeljna dilema, ki vznemirja literarno didaktiko, je njeno nihanje med usmerjenostjo v empirično analizo in usmerjenostjo v hermenevtično interpretacijo.

Spričo silovitega razvoja naravoslovnih in tehniških znanosti in njihove družbene predominacije je razumljivo, da pouk književnosti v današnjem svetu doživlja ostro kritiko kot početje, ki da nima nobenih operacionalističnih metod ali preverljivih učnih ciljev in da temelji na hermenevtičnih postopkih, to se pravi na neempiričnem, subjektivnem in zato poljubnem razlaganju predmeta. S strani takega mišljenja se tudi književnosti nadeva model kibernetične didaktike s točno določenim potekom in tehniko učnih programov in s natančnimi meritvami učnih ciljev. Seveda se misleča vzgoja tem novodobnim poskusom didaktične dresure postavlja po robu. V samoobrambnem položaju začenja odločneje opozarjati na razlike med vedami in njihovimi didaktikami. Sem sodi opozorilo, da je pri naravoslovnih in tehniških vedah pouk zasnovan tako, da bolj izključuje kot izziva izražanje učenčevih osebnih doživetij, stališč in opredelitev, saj je pouk te vrste nujno naravnano v objektivno danost in k pomiritvi učenčevih »subjektivnih izkušenskih horizontov«, to se pravi k »subjektivno nevtralnemu obnašanju« in zato k popolni operacionalizaciji znanja pa tudi k strogo kontroliranim učnim ciljem. Pri pouku literature

ne more in ne sme biti tako, če upoštevamo njeno naravo in hkrati recepcijski proces, ki bralca vrže iz notranje nevtralnosti v osebno razmerje in opredeljevanje do ubesedene podobe sveta. Vedeti je treba, da je to osebno razmerje do umetnine ena izmed temeljnih posebnosti pa tudi vrednosti stikov z njo, vrednosti, ki jo pouk literature mora ne le tolerirati, temveč tudi razvijati, če hoče motivirati bralno navado in dograjevati njeno notranjo kulturo. Torej je ob tem predmetu nujno gojiti sistem tako imenovanega »odprtega« pouka, ki gradi na svobodno naravnani učenčevi subjektiviteti. Prav na tem mestu tudi ni mogoče prezreti dognanj sodobne komunikacijske semiotike, ki z vso pozornostjo opozarja na dvoje: na »aktivni princip«, ki deluje znotraj literarnega dela, in na »aktivni princip«, ki deluje nanj od zunanj, s strani bralca; slednje pa se lahko dogaja samo zato, ker umetniško besedilo ni samo posrednik neke vanj položene vsebine, temveč je nenehen proizvajalec novih vsebin, nenehen »generator pomenov«, če navedemo J. Lotmanovo oznako, podoben »mehanizem ustvarjalnega mišljenja človeške zavesti«.

Seveda pa bi v šoli najbrž ravnali napak, če bi šli v skrajnost in se pustili ujeti v zaostreno ali celo izključujoče dilemsko nasprotje omenjenih dveh pogledov in pristali v omejenosti ene ali druge vrste. »Zaprta« pouk, programiran in stehiniziran po vzorcu izkustvenih ved, gotovo lahko privede do osiromašenja predmeta. Do osiromašenja druge vrste pa lahko pripelje tudi »odprta« pouk, če v imenu sproščanja »svobodno naravnane subjektivitete« in njenega izvirnega opredeljevanja zdrsrne v zmedo mnenj in njihovo popolno poljubnost, ki ni več vezavana ničemur. Preprosto: pedagogike dresure ne kaže nadomeščati s pedagogiko anarhije. Preudarna literarna didaktika se danes zato zavzema za pametno zaveznitvo obojega: empirične in hermenevtične metode, ki spaja dokazljivo z iščočim, argument z osebno vizijo, objektivno znanje s svobodno voljo osebnega izbiranja, osmišljanja in opredeljevanja. Na podlagi resnih opažanj, na primer sociološko in filozofsko orientiranih razprav Jürgena Habermasa ali Hansa Georga Gadamarja ali Roberta Neumanna, se danes tudi v območju literarne didaktike dogaja smiselna sinteza hermenevtike z empirijo in najbrž ni več mogoče prezreti ne ene ne druge.

Posebno območje tega vprašanja, območje, ki je v naših razmerah še zmeraj v ospredju, je območje zgodovinskega zornega kota pri šolski obravnavi književnosti. Zgodovinski pogled predstavlja enega izmed izkustveno preverjajočih, empiričnih in nehermenevtičnih pogledov na literarno umetnost, seveda če verjamemo, da je zgodovina res empirična znanost. Usmeritev literarnega pouka k spoznavanju zgodovinskih in življenjepisnih pogojev za nastajanje književnih del je v zadnjih desetletjih povsod po svetu doživela močno kritiko in odpor tudi znotraj literarne didaktike. Razlogi so znani in teorija recepcije jih je v zadnjem času na zahodu in vzhodu dopolnila še s problematiko, ki se po eni strani kritično suče okoli tako imenovanega »naivnega historizma«, po drugi pa okoli izključevanja subjektivne aktivnosti pri dojemanju globlje, nadzgodovinske vsebine književnih del in njihovega odtujevanja sodobnosti. Gre za precej splošno spoznanje, da namen pouka književnosti ni zgodovina, temveč književnost sama. In gre za spoznanje, da književnosti v šoli ne raziskujemo predvsem v dejavnikih, ki jo pogajajo, temveč predvsem v tistem, kar vsebuje in kar pesnika pa tudi bralca primarno zanima. Gadamer je na tem mestu šel s svojo kritiko zgodovinske redukcije književnega dela celo tako daleč, da je zgodovinsko in dušeslovno razlago opravičeval samo še ob tistih mestih, kjer bralec izgubi stik s pomeni in je zanje potreben komentar.

Naša odločitev tudi ob tem vprašanju najbrž ne bo sledila ne eni ne drugi skrajnosti. Pretirani historizem in biografizem je v šolah v glavnem že mrtev. Pa tudi hermenevtično interpretiranje, odtrgano od zgodovine, časa in prostora ali celo odtujeno pesnikovi osebnosti nikakor več ne zadovolji. Zdi se, da kaže nadaljevati metodo smiselnega spoja med literaturo in zgodovino, čeprav spoja, ki naj bi se dogajal z literaturo v ospredju in zgodovino v ozadju, saj vsi vemo, da pesniška dela niso bila ustvarjena in tudi niso brana zato, ker so proizvod in priča številnih historičnih vzrokov. Predvsem pa je zgodovino tre-

ba prenesti od zunaj navznoter, v življenje literature same, v menjavo njenih vsebin, njene poetike in njenega jezika. Gotovo pa je, da pri pouku slovenske in drugih jugoslovanskih književnosti tudi zunanega zgodovinskega gledišča ni mogoče odpraviti, ker bi s tem razvsebinili tudi znaten del najboljših del. Saj gre za književnosti, ki so skozi stoletja nosile v sebi ideje narodne in socialne osvoboditve, se močno oblikovale prav po tej svoji notranji ideji in se zato tudi v osamosvojeno literarno umetnost konstituirale na poseben način. Gre samo za to, da zgodovinski vidik in merilo zavzemata pri pouku ustrezno mesto, ki ne bo v nasprotju z razvito literarno vedo oz. z njeno obravnavo literature kot umetnosti in ne kot zgodovinskega dokumenta, pa tudi ne v nasprotju z odprtostjo književnega dela v transhistorično učinkovanje, se pravi v nasprotju s pravico sodobnosti, da tudi starejšo literaturo prisvaja na nov in svoj način, celo na zgodovinsko neobremenjen način.

Interpretacija naj bi torej ne prezrla zgodovinske pogojenosti dela in njegove prvotne vsebine, hkrati pa bi morala premagati časovno razdaljo, ki loči interpreta od teksta, in delo razlagati tako, da ima tudi sodobnosti nekaj povedati. Sodobnost naj bo razlagalcu najmanj toliko zavezujoča kot zgodovina. Pri vsem tem ne gre za tako imenovano »včustvovanost v avtorja«, ki jo je šolska praksa postavila že na slab glas, temveč za vsebino izročila, ki jo je za sodobnost treba na novo odkriti. Skratka: načelno ne kaže zapirati nobene poti v notranjost umetniškega teksta, niti historične niti hermenevtične. Obe skupaj in v razmerju, ki postavlja literarni zorni kot v ospredje, zmoreta odkriti več kot ena sama.

4. Kakor hitro se literarna didaktika oddalji od opisnega historizma in nevtralnega empirizma take ali drugačne vrste in se odpre hermenevtičnim možnostim, kar pomeni, da začne upoštevati učenčev primarni interes pri branju književnosti, to se pravi njegovo notranje dejavno razmerje do leposlovnega dela, se znajde pred novim temeljnim vprašanjem: kako usmerjati to učenčevo notranjo dejavnost, njegovo pripravljenost na osebni odziv in vrednotenje.

Na tem mestu se načrtovalci literarnega pouka prav tako razhajajo v dve smeri: eni so privrženci trdnih norm, po katerih naj se oblikuje učenčevo dožemanje književnih del, drugi se normi izogibajo in so za vzgojo odprte bralne kulture, za njen notranji pluralizem, zato zagovarjajo nujnost bralčevega osebnega iskanja in opredeljevanja.

Če pregledujemo prispevke, ki prihajajo s strani normativcev, lahko zmeraj znova naletimo na zamisli ideološko premege in strogo usmerjenega pouka, zgrajenega na prepričanju o eni sami in edini resnici sveta. Pouk je v tem primeru naravnán tako, da »kritični« učenec prevzame »pravilna« stališča »sistemske kritičnega učitelja« in se z drugimi učenci vred usposobi za skupno, frontalno »kritično« diskusijo o književnem delu. Učenec je pri tem dejavni udeleženec pouka, deluje pa v ubranem soglasju z vsemi drugimi in v vzdušju nekakšnega novodobnega razsvetljskega optimizma, ki temelji na jasno določeni normi, iz katere pomaga narediti didaktični supertekst, ki ga potem polaga na književne tekste. Seveda je s tega položaja možno eno samo branje umetniškega besedila, možna ena sama razlaga teksta in neizogibno njegovo »enodimenzioniranje«. Še več, če zaradi nazornosti navedemo skrajni primer (Karlheinz Fingerhut, 1974), pridemo do zahteve, da učenci v vodenih razpravi naposled predelujejo in izboljšujejo tekste, učijo se popravljati »reakcionarna« dela. Seveda tu kljub učenčevi aktivnosti prihaja do hudega omejevanja tistega, čemur pravimo »senzualiziranje učencev za osebne konotacije«. Norme, s katerimi pri pouku literature danes še po vseh koncih sveta hudo utesnjujejo in režejo mlado pamet, so tudi še drugačne in ni jih malo. Postavljajo jih pragmatiki in dogmatiki najrazličnejših vrst: od tistih, ki mislijo, da je naloga književnosti pripovedovati dejansko in dokazljivo resničnost, mimo tistih, ki so prepričani, da nam književnost lahko pove, kaj je v življenju zares dobro in prav, pa do onih, ki verjamejo, da v njej kraljujejo kakšna večna in nespremenljiva pravila lepote.

Bolj skeptična in bolj trezna literarna didaktika se danes obrača v nasprotno, nenormativno smer. Pazljiveje poskuša prisluhniti elementarnemu interesu učenca samega. Pri tem si prizadeva izogniti se vsemu, kar bi zaviralo poglobitev bralne radovednosti in bralne svobode, zraven pa gojiti vse tisto, kar bi pri branju okrepilo učenčevo konotacijsko senzibiliteto, to se pravi zmožnost za odkrivanje in širjenje vsebine književnega dela. S tega izhodišča prihaja opazen del teoretikov do spoznanja, da branje in doživljanje književnosti pomeni predvsem širjenje človekovega »horizonta zavesti«, horizonta izkušenj, stališč, smislov, motivacij in odločanj. Ena izmed sem spadajočih definicij se na primer glasi: »Literatura dviguje v zavest, kar ji je bilo prej tuje in nerazumljivo in s tem recipientu povečuje izkustvene možnosti in mu širi prostor odločanja. Človek je bitje, ki ima zmeraj omejen vstop v svet, zato potrebuje posredovanje drugih zamisli in razumevanj sveta, da s tem izstopi iz svoje omejenosti oz. posamičnosti in da samega sebe dojame v svoji drugačnosti kakor tudi v svojem razmerju do drugih«. (L. Bredella, 1976). Na dnu tega, sicer protinormativnega in docela odprtega didaktičnega modela obstaja določen vzgojni smoter, deluje vodilo, ki pravi: dolžnost subjekta je, da prestopi omejenost lastnega stališča, da podere popolne zapore med svojim in drugim mišljenjem, da prebija meje med seboj in drugimi, meje med generacijami, med zgodovinsko preteklostjo, sedanostjo in prihodnostjo, pa tudi meje med lastno in tujo, svetovno kulturo. Gre za odprtost in gibljivost človekovega bivanja, ki ne bi smelo pristati na kakršnokoli zapiranje horizontov.

Seveda se načrtovalci tega vzgojnega vzorca, kot vse kaže, zavedajo, da pri takem brezbrežnem razširjanju obzorij le ne bi smeli pristati na razpustitev subjekta in njegove samobitnosti. Zato srečujemo poudarke, ki opozarjajo, da bralčevo oz. učenčevo spuščanje v nove in nepričakovane horizonte izkušenj in življenjskih smislov ter nesmislov ne sme biti trpno. Voden mora biti tako, da se bralec ne odpove že vnaprej svojim stališčem, ko se sreča s perspektivo, ki jo na življenje polaga pisatelj, temveč se z vsem novim, nepričakovanim in presenetljivim notranje pogovarja, pogaja in tudi spopada. Pravo razmerje med učencem in novim, tujim obzorjem je napeta, aktivna refleksija, je merjenje izkušenj in spoznanj. Uspeh takega pouka ni slab tudi v primeru, če učenec odkloni življenjsko stališče književnega dela. Tudi odlična književnost učencu ne sme biti že vnaprej vsiljena kot brezpogojna avtoriteta nad njim, kot apriorna norma, kot ukaz. Samo v primeru, če mu vse to ni že vnaprej, jo bo lahko sprejemal z naravnim človeškim odnosom in jo imel v resnici rad. Bati se je, da tu morda najbolj grešimo, ker grešimo nevede in, recimo, z dobrim namenom.

Temu demokratičnemu vzgojnemu modelu – ki ga ni moglo dati obdobje očetov in mater naše stroke, ko smo bili skoraj docela obrnjeni v zgodovinsko in življenjepisno zaledje književnega dela, niti naslednje obdobje, ko smo se zagledali v književno delo samo in skoraj vzvišeno zunaj vsega, temveč šele čas, ki je pozornost obrnil na bralca in k procesu recepcije in teorije komunikacije – gotovo kaže prisluhniti. Saj ustreza našemu temeljnemu načelu vzgoje, ki se imenuje osvobajanje človeka v samostojno mislečo, razvito in dejavno osebnost, ki naj bo zmožna ustvarjalno bogatiti samoupravno socialistično demokracijo.

V opisani zamisli odprte bralne kulture ostajajo manj dodelana vprašanja estetske oz. umetniške problematike. Vendar to območje ni opuščeno. Najdemo lahko vrsto opozoril, ki se dobro zavedajo razlike med procesi refleksije ob književnosti in tistimi zunaj nje, se pravi ob dejanski stvarnosti. Gre predvsem za spoznanje, da je proces refleksije ob umetniškem delu svojevrsten in močno stopnjevan tudi zato, ker se ne dogaja v resničnosti sami, temveč v območju tako imenovane »estetske razdalje« do nje. Prav ta estetska razdalja na poseben način okrepi doživljanje resničnosti, umetniška domišljija pa širi tudi njene razsežnosti. Sicer pa globljega kompleksa vprašanj, ki sodijo v krog estetike, pri literarnem pouku ne bi kazalo preveč osamosvajati. S takim osamosvajanjem bi samo po drugi poti (recimo, da bi bila to pot empiričnega formalizma) lahko prispeli do novega od-

tujevanja književne umetnosti njeni lastni semantiki pa tudi do njenega odtujevanja učencevemu dojetanju, kot smo do podobnega odtujevanja prišli po poti osamosvojenega historizma. Glavno območje, kjer naj bi pri literarnem pouku prihajalo do smiselnega stika med semantiko in estetiko, bi morala biti uporabna interpretacijska poetika. In sicer taka, ki bi bila učencu dostopna, vendar ne poljubna, impresionistična, temveč teoretsko dobro pripravljena in literarnozgodovinsko zanesljivo orientirana.

5. Vprašanje demokratizacije književne vzgoje pa se danes ne odpira več samo na črti »zaprto« – »odprto« branje, temveč tudi na črti »elitna« – »trivialna« literatura, pravzaprav ob določanju njenega mesta v sodobni šoli.

Tudi tu prihaja do velikih nasprotij.

Tradicionalni pouk književnosti je temeljil in večinoma še danes temelji na izboru kanoiziranih, se pravi umetniško najboljših in duhovno najbogatejših del. Seveda je bilo to načelo, ne da bi prenehalo obstajati, v praksi že od nekdaj močno zrelativizirano, deloma z odstopi k nacionalno zgodovinskim in ideološkim vrednotam, deloma pa s sprotnimi vdori del in meril, ki so prihajala iz sodobnega literarnega dogajanja in predvsem slednje velja tudi za današnji čas. Toda tudi to sodobno, novo in uporniško v resnici najčešče kandidira v smeri kanoiziranja in vstopa v šolska berila. Pri vsem tem sta staro in novo soglasna v ignoriranju tretje, trivialne literature, ki pa v resnici obvlada ogromni del občinstva, vendar jo ignorira tudi šola, tako da ostaja zunaj literarne vzgoje. Šele v novejšem času se ob tem pojavu dogajajo neki vidnejši premiki in spremembe. Dogaja se obrat, ki je šel najprej skozi literarno sociologijo, zatem skozi literarno teorijo in naposled prodril tudi v literarno didaktiko. Na vseh treh področjih se je namreč pozornost raziskovalcev in vzgojiteljev močno obrnila prav k trivialni književnosti in vsem njenim vrstam.

Izberimo spet izrazitejši primer tega obrata znotraj literarne didaktike (npr. I. Hubert, 1969 in M. Dahrendorf, 1970). Pod geslom »vzgoja demokracije« se pojavljajo predlogi, ki pouk poskušajo preusmeriti v neke vrste usmerjeno literarno sociologijo. Na primer k temu, da bi se učenec sprostil »kulturnega fevdalizma« vrhunske književnosti, začel opazovati vse sloje književne proizvodnje – višje, srednje in spodnje, se zavedel njihove pripadnosti obstoječim družbenim slojem, spoznal celotno ponudbo literarnega trga in se naposled osvobodil tradicionalnega ocenjevanja, vezanega na hierarhični red meščanske družbe, ki je postavila na čelo svoj elitni tip književnosti. Zagovorniki takega obrata zbirajo še druge argumente. Na primer: ugotovitev, da se tradicionalni pouk ne zaveda družbene in politične vsebine svojega početja, ko se ravna po tistih merilih literarne vede, ki so veljavna samo za ozko omejeno elitno literaturo; da pri tem ignorira »bralno resničnost« učencev in njihovih družin, predvsem družin nižjih slojev, in da to resničnost odklanja; da s tem otroka teh slojev postavlja v stisko, ko ga v šoli postavi pod merila vrhunske literature; da torej šola plačuje ravnanje, ki odklanja otrokovo poreklo, dom in starše, opravlja neke vrste kulturno diskriminacijo. Iz takih in podobnih »levih« razlogov sledi zahteva, da naj šola postavi množično literaturo v središče literarnega pouka in »resnično sproščeno bralno vzdušje« za njegovo izhodišče.

Najbrž taka demokratizacija literarnega pouka za nas ni sprejemljiva. Ne samo zato, ker temelji na zelo poenostavljeni sociologiji, ki izhaja iz očitno mehanične homologije med višjo književnostjo in višjimi sloji, torej iz mišljenja, da je zahtevnejša književnost že vnaprej last in znamenje višjih slojev, pri tem pa preze, da je lahko tudi njihova negacija. Sprejemljiva ta zamisel ni tudi zato, ker v resnici pristaja na hierarhizacijo literature po družbenih slojih, čeprav s težnjo po tem, da se stvari zasučejo in da pride do vodilne veljave doslej odrinjeni »množični okus« in se postavi nad »elitnega«. In končno, sprejemljiva vsa reč ni tudi zato, ker v resnici pristaja na literarni trg in njegova komercialna pravila z bolj ali manj manipuliranim »množičnim okusom« v ospredju.

In vendar bi se tudi iz te meščansko levičarske pedagoške demokracije dalo nekaj naučiti. Najmanj to, da je pri literarni vzgoji treba bolj računati z bralno resničnostjo tudi v naši družbi, to se pravi z bolj ali manj močno vladavino trivialne literature nad današnjim bralcem, z okusom, ki ga v izdatni meri podpirajo tudi javna občila, še posebej televizija. Treba je tudi računati z branjem, ki nima več časa ne volje za globljo refleksijo, z branjem, ki poteka in takšnem načinu življenja, v kakršnem ni več prostora za človekovo tvorno osamitev, brez katere ne more biti branja zahtevnejše vrste. Ravnali bi najbrž starosvetno in napak, če bi vsa ta dejstva današnje bralne kulture prezrli in jih odrinili s preveč samozavestno elitniško kretnjo. Tako po navadi tudi ravnamo, mladost pa se pri tem kar dobro znajde v dvojni literarni morali: tista vzvišena in zoprna je za šolo, ona druga, bolj prijazna in vesela pa za prosti čas. Najbrž je preostra ločitev obeh slojev literature, ločitev kot smo je v šoli vajeni že od nekdaj, napačna. Potrebni bi bili premišljeni in izdelani didaktični prehodi med obema, ki bi mogli strpnost in razpoznavanje obrniti tudi v spodnjo smer, ne samo navzgor. Različne vrednostne stopnje obstajajo navsezadnje v vseh slojih književnosti. Potrebno bi bilo voditi učenčevo samostojno refleksijo skozi primere vseh glavnih slojev literature, od trivialne do najbolj zahtevne, pri tem pa smotro razvijati njegovo osebno kulturo branja do čim večje zmožnosti in zahtevnosti.

Demokracija, ki pristaja na merila trivialne literature zato, ker je to večinska literatura, ni demokracija. Tako pristajanje bi bilo v nasprotju s temeljnim smotrom naše vzgoje, ki hoče človeka iztrgati iz vsakršne odtujenosti in manipulacije in v njem razviti kritično zavest ter ustvarjalnost. Bilo bi tudi v nasprotju z našo temeljno težnjo, odpraviti razredno lastništvo nad kulturo in njenimi najvišjimi dosežki. Pravo demokratično pojmovanje kulture ima pri nas že utrjeno tradicijo, posebej še v marksistični misli, ki jo je prav ob teh vprašanjih formuliral Ivan Cankar že na začetku našega stoletja.

6. Splošni smotri pouka literature pa ostajajo v praksi neučinkoviti, če niso prilagojeni družbenemu in nacionalnemu prostoru, se pravi posebni življenjski danosti, ki naj bi jo tudi ta del izobraževanja kultiviral. Prvi korak k smiselnemu uresničevanju splošnih smotrov je izbira temeljnih vsebin pouka, ki jo seveda narekuje ožje in širše okolje učnega procesa. To okolje od nas zahteva, da upoštevamo in v učni program razporedimo tri temeljne vsebinske kroge učne snovi in določimo tudi njihovo pomensko težo.

Prvi vsebinski krog zavzema pouk nacionalne književnosti. Praksa, utrjena po svetu in pri nas, kaže, da izhodišče književnega pouka, njegovo glavno podlago predstavlja književnost, pisana v jeziku, ki je učenčev materni jezik. Kolikor to načelo kjerkoli v civiliziranem svetu ni uresničeno, pomeni, da je učenec prikrajšan za bistveni del naravne in narodno enakopravne vzgoje. Izvirna književnost jezika in naroda, ki jima učenec pripada, je po didaktičnih izkušnjah tista, ki že na začetku bralne kulture vsebuje največ doživljajskih, mišljenjskih in izraznih sestavin, s katerimi se lahko notranje poenači, identificira. Večina bralcev tudi pozneje ohranja stik z domačo književnostjo in jo ne glede na svoja osebna stališča dojema na poseben, po navadi globlje prizadet način. Poleg tega pomeni branje izvirne domače literature živ stik z narodovo in umetnikovo osebno jezikovno tvornostjo, to se pravi z jezikovno tvornostjo pri njenem viru. Zato tako branje daje eno izmed nepogrešljivih možnosti jezikovnega izobraževanja in kultiviranja. Vsaka nacionalna literatura pa ob svojevrstnih umetniških in jezikovnih dosežkih vsebuje tudi bogastvo svobodoljubne, revolucionarne in demokratične zavesti, preizkušene in pridobljene na poseben način, skozi posebno individualno varianto narodove zgodovine. Ta dragocena preizkušnja in pridobitev vsekakor sodi v horizont spoznanja in samospoznanja vseh prihajajočih rodov. To, iz leposlovnega podoživljanja lastne zgodovine pridobljeno samospoznanje sodi med nepogrešljive in tvorne sestavine pri ohranjanju narodne samobitnosti, ki jo prava književna vzgoja zmeraj znova humanizira, kultivira in osvobaja iz območja negativnega nacionalizma. Vse to so razlogi, da nacionalna književnost ostaja temelj, ob katerem se organsko razvijajo vse stopnje in ravnotežja pouka književnosti. In ob

nacionalni literaturi mora učenec dobiti tudi najnujnejši zgodovinski zaris njenega nastanka in razvoja skozi vsa obdobja do neposredne sodobnosti.

Naslednji vsebinski krog zavzemajo književnosti drugih jugoslovanskih narodov, s katerimi nas je najbolj globoko povezala zgodovina osvobodilnih bojov in še posebej NOB in revolucija, zatem pa jugoslovanska družbena in državna skupnost, zasnovana na podlagi samoupravne socialistične demokracije in na podlagi enakopravnosti vseh jugoslovanskih narodov, njihovega medsebojnega spoznavanja, razumevanja in spoštovanja. Brati najboljša književna dela drugih jugoslovanskih narodov pomeni ne le razširitev in obogatitev lastnega literarnega obzorja, temveč tudi spoznavanje teh narodov z najbolj človeške in zanimive strani, pomeni medsebojno zблиževanje skozi globlje prostore osebnega doživljanja in odkrivanja, ko tudi spoznana drugačnost dobiva poseben čar bližine. Zato je v novem, reformiranem šolstvu treba skrbno nadaljevati in le še poglobljati že utrjeno tradicijo medsebojnega spoznavanja tudi skozi to pomembno področje kulturne vzgoje. Učni programi morajo tudi naprej in z vso odgovornostjo pred domačo in širšo jugoslovansko javnostjo skrbeti za ustrezno zastopanost umetniško pomembnih del iz književnosti vseh jugoslovanskih narodov (glede na posebna okolja pa tudi za primeren izbor iz književnosti narodnosti). Vse republike in pokrajine pa naj bi v svoje jezikovne izobraževalne programe vključevale tudi možnost, da se učenci naučijo vsaj pasivnega razumevanja drugih jugoslovanskih knjižnih jezikov, kar bi poleg mnogih praktičnih koristi pomenilo tudi korak naprej k neposrednejšemu stiku z njihovimi literaturami.

Tretji vsebinski krog pouka, vendar ne zadnji po pomenu, zavzema svetovna književnost, brez katere ali ob njeni odrinjenosti bi literarna izobrazba ostajala bistveno okrnjena. Vsakršno nacionalno ali državno omejevanje izobraževanja bi bilo tudi na tem področju, kot na vseh drugih, docela nedopustno. Branje in spoznavanje del tujih književnosti pomeni za večino mladih ljudi prvi intimnejši stik s tujimi človeškimi svetovi, ki pa jih doživljanje skozi besedno umetnost napravi bližnje in posvojene. Tod poteka po navadi prvo notranje posvetovljanjenje mladega bralca, širjenje njegovega notranjega pogleda, izkušnje in razumevanja v brezmejno domovino človeštva. Naloga šole je, da vzbudi in privzgoji nenehno potrebo po tem stiku za vse življenje. Zavezanost literarne vzgoje ne more biti samo nacionalna niti samo jugoslovanska, temveč z obema vred tudi občečloveška, mednarodna. Tudi tu je treba nadaljevati, utrjevati in dopolnjevati naše najboljše dosedanje izkušnje pri smotrnem uvajanju reprezentativnih del svetovne književnosti v učne programe na vseh stopnjah izobraževanja in orientacijske orise njenih izbranih obdobj, kjer je to potrebno. Pri tem ostaja ena glavnih in nujnih skrbi, kako program sodobne svetovne književnosti sproti prenavljati, svežiti in ga prilagajati času ter naglo spreminjajoči se senzibiliteti prihajajočih mladih rodov. Programska gibljivost in odprtost novemu je tu prav tako pomembna kot pri nacionalni in drugih jugoslovanskih književnostih.

7. Tu pa se naposled odpira še vprašanje, ki zadeva vse tri vsebinske sklope literarnega izobraževanja, nacionalnega, širšega jugoslovanskega in svetovnega, pa tudi njihovo notranjo povezanost. To povezanost vzpostavljajo po eni strani skupni sistemski oz. temeljni smotri pouka, po drugi pa ustrezna znanstvena, se pravi literarnoteoretska in literarnozgodovinska podlaga (z upoštevanim primerjalnim glediščem), brez katerih ne more biti dobrega pouka književnosti. Ta podlaga mora biti zanesljiva pri vseh treh glavnih vsebinskih področjih in v nenehnem prenovitvenem, odprtem stiku z dogajanjem v svetovni literarni vedi in njeni didaktiki.