

pomeni za nas bistveno obogatitev likovnega profila dobe, saj je prinesla kot vzporeden pojav tudi risani portret, s katerim nam je sporočena tudi telesna podoba očeta slovenske knjige.

Reformacija pomeni torej tudi v likovni umetnosti dokončen prelom s srednjim vekom in z gotiko v vseh njenih oblikah in odmevih. Reformacija je obrnila likovni obraz naše zemlje proti severu, posredujoč nam po izvoru južno renesanso v njeni severni redakciji, ki je morala dvakrat v različnih smereh prekoračiti Alpe, da je v tako predelani obliki dosegla naše kraje. Tudi protireformacijsko gibanje, ki ga je v umetnostno naprednih deželah Evrope že spremljal naslednji likovni stil — barok — kot sopotnik katoliške verske obnove in njen glavni propagator, je bilo pri nas deloma še pod vplivom zadnjih gotskih ostalin (na primer cerkev na Uršlji gori), prepletajočih se z motivi severne renesanse, kar je posebno poučno opazovati na razvoju tako imenovanih »zlatih« oltarjev 17. stoletja, vse do ustanovitve Academiae operosorum; ta je obrnila vso našo kulturo in seveda tudi naš umetnostni obraz odločno proti Italiji ter s tem na stežaj odprla vrata baroku, ki je tam v dobrih sto letih že toliko dozorel, da smo ga lahko prevzeli v njegovi popolni obliki in tako z njim dosegli po gotiki 15. stoletja drugo zlato dobo v likovni umetnosti na naši zemlji.

Konec prihodnjic

Ignac Kamenik

NAMEN INTERPRETACIJE TEKSTOV V NIŽJI

Namen slovstvene vzgoje v nižji šoli je, mislim, zdaj jasen in je bil tudi na straneh naše revije (prim. Joža Mahnič, Slovstvena vzgoja v nižji, JiS II, št. 1, 2) že poudarjen. Rad bi v tej zvezi zapisal nekaj misli, ki so se mi spletle ob šolskem delu in se je ob njih morda že ustavil marsikateri slavist.

Gre mi za jedro pouka, za posredno in neposredno funkcijo slovstvene vzgoje v nižji gimnaziji. Zato bi se želel nekoliko pomuditi ob interpretaciji tekstov, ki ob njih najbolj krojimo, ali vsaj naj bi krojili, dijakov čustveni in miselni svet. Treba je, da se najprej sami zavemo namena tekstov in njihove interpretacije za slovstveno vzgojo v nižji.

Funkcija teksta v nižji šoli se bistveno loči od njegove funkcije v višji. Medtem ko pomeni tekst v višji šoli konkreten izdelek določenega avtorja, ki je zrasel v času in prostoru, in nam ga tako predstavlja, pomeni tekst v nižji le oporo za razumevanje drugih zakonitosti, manj pa avtorjevih specifičnosti, ki jih seveda ne smemo popolnoma zanemariti. Namen teksta in njegove interpretacije je torej različen v nižji in višji.

Slovstvena vzgoja v nižji naj bo konkretna, nazorna, a nazornost in konkretnost ne smeta biti sami sebi namen. Vsi vemo, kako preganjamo iz šol verbalizem, a se more zato pojaviti druga nevarnost, druga skrajnost: prehuda konkretizacija, ki je v svojem korenu lahko prav tako verbalistična. Ni dovolj, da dijaku osvetlimo, razčlenimo in približamo

tekst, ki je trenutno pred nami. Vsi teksti v Berilih niso zato, da jih konkretno spoznamo, da si jih stvarno osvojimo, saj bi bila potem materialna izobrazba nižješolca prav borna. Dijak mora ob obravnavi teksta *sam* zavestno dojeti tudi *pot*, to je metodo obravnave, potrebno tudi za *druge* tekste, ki mu približa obenem tudi *življenjske zakonitosti*. Branje, besedni in stvarni tolmač ter snovna, idejna in oblikovna analiza, vse to je le zgradba, ki jo več ali manj postavi vsak dijak, če ga sistematično uvedemo.

Gre mi predvsem za vsebino analize, za tehtnost dognanj, za do-
jemanje zakonitosti umetnine in življenja. Gre mi za razvijanje intelektualne plati dijakove notranjosti, ki naj mladega človeka usposablja, da bo zmožeg samostojno oceno. Takšna ocena more temeljiti le na logični izurjenosti, ki si jo je dijak pridobil ter z njo dejstva *razlaga* in ne le dojema ali sprejema. Gre torej za aktivizacijo v nasprotni smeri. Na misel mi prihajajo besede nekega slavista. V prvem razredu je bral šest strani dolg tekst in ga ni mogel z dijaki v eni uri vsega prebrati. Sledila je njegova uničujoča ocena tega razreda: V paralelki pa sem prebral v eni uri vse berilo in še dispozicijo smo napisali na tablo. Tekst seveda ni izpolnil svojega namena ne tu ne tam. Pri takem načinu dela, ki obstoji zgolj v »branju«, je seveda vsaka dispozicija odveč, ker je sama sebi namen in jo dijaki odvržejo ob izstopu iz nižje gimnazije.

V naslednjih vrsticah me bo zanimala le snovna in idejna analiza teksta. Snov in idejnost sta v umetnini tako povezani, da ju ne moremo ločiti, saj izhajata ena iz druge. Zato ju mora dijak znati kot celoto tudi dojeti. V odnosu med vzrokom in posledico dogajanja ter v namernosti delujočih oseb je že idejnost. Ta zakonitost velja v vsakdanjem življenju in tako tudi v literaturi, ki je njegov individualizirani ali objektivizirani izraz. Zato bi se moral dijak ob analizi teksta vedno razumno *spraševati*: kaj?, kako?, zakaj?, čemu?

1. *Fabula*. Dijak se sprašuje, *kaj* mu zgodba pripoveduje. To je najbolj »tvarni in otipljivi del umetnine« (JiS, str. 16), zato je, razumljivo, otroku blizu. Zgodbo bodo dijaki zmogli sami. Kako, je odvisno od šolske stopnje. Pomagamo jim tako, da stavljamo kompleksna vprašanja, na katera odgovarjajo. Že tu se začenja priprava za globljo, idejno analizo. Paziti je treba, da pri parafrazi ne izpustimo v zgodbi nobene stvari, ki bi osvetljevala značaje in motive dejanj. Dobro izvedena parafraza sama ponuja idejno jedro.

2. *Motivi dejanja*. Neposredno iz zgodbe se že sprašujemo, *kako* so ravnali posamezni junaki. Čeprav je morda na videz potek učno vzgojnega procesa isti kot pri parafrazi, so vendar v njem novi elementi, ki dajejo toku misli drugačno smer.

a) Namen je popolnoma drug. Iz fabule izluščimo delujoče osebe ali sploh gonilne sile. Vsa pozornost je ob njih, čeprav nam je zgodba še vedno blizu.

b) Zdaj moremo dejanje tudi etično poantirati. Do posameznikov že moremo določiti svoj odnos, pozitiven ali negativen.

A priori dobrih in slabih ljudi ni. Njihova etična vrednost se kaže v dejanjih, zato mora imeti njihova podoba tudi stvarno ozadje. Le-to moremo pregledati le ob fabuli.

3. Vse dosedanje delo in ugotavljanje je bilo več ali manj spominsko in intuitivno. Vsakdo izmed dijakov je po svojem občutku in vseh mogočih vplivih (dom, šola, ulica, film itd.) določeval svoje razmerje do delujoče osebe. In to je prav. Pustimo dijake, naj se sprostijo. Toda zdaj se začne najvažnejše. Ko je dijak že instinktivno določil svoje razmerje do delujočih oseb, mora tak odnos zavestno in razumsko *utemeljiti* ter določiti tudi etične norme, ki so družbeno zakonite. Tu odgovarja na vprašanje *zakaj?* in *čemu?*.

Treba se je vprašati, zakaj je ta ali ta junak storil to ali to, zakaj je ravnal tako in ne drugače (vzroki morejo biti psihični ali fizični), skratka: Kje so vzroki za *tako* posledico. Mogoča je tudi obratna pot (na primer pri utrjevanju doma): Kakšne posledice so rodile *tako in tako* postavljene stvari.

Tu se dijakova dejavnost zaktivizira v popolnoma drugi smeri, saj mu je literarni tekst postal res le *sredstvo za spoznavanje življenja*. Tako bo ne le lažje razumel in utemeljil ravnanje posameznih junakov, temveč bo lahko njihova dejanja tudi posplošil, tipiziral itd. Mogel bo primerjati posamezne junake raznih literarnih del v njihovih specifičnih okoliščinah (zunanjih in notranjih) ter se bo tako navadil razumevati ljudi in življenje; marsikdaj bo svojo prvotno sodbo, svoj odnos do junaka spremenil, ko bo začel utemeljevati dejanje po življenjskih zakonitostih. Le tako se bomo, končno, lahko izognili tipično šolski črno-beli tehniki tudi pri pouku in le tako bomo lahko dijaku kasneje razložili n. pr. tragično in moralno krivdo.

Naš namen mora biti, da usposobimo dijaka za življenje, ga naučimo delati ne samo z lopato, temveč z vsakim orodjem, ki ima ročaj, torej tudi z logiko razuma. Instinktivnosti in površnosti je vse preveč, zato ju moramo v šolah odpravljati predvsem z vzgojo zavestnega odnosa do dela.

Joža Mahnič

SLOG IN RITEM CANKARJEVE PROZE

Nadaljevanje in konec

Zelo viden in soustvarjalni element v ritmu Cankarjeve proze sta brezvezje in mnogovezje. Obe figuri ustvarjata relativno enakomerno ritmično valovanje, prva s številnimi pavzami za besedami, druga s ponavljajočimi se vmesnimi vezniki. Razlikujeta pa se po tempu: v brezvezju, kjer med nakopičenimi besedami ni nikakih ovir, je tempo hiter ali celo divje nagel, pri mnogovezju pa počasen in vedno bolj zadrževan, kar povzročajo ravno med besedami zagozdeni vezniki. To splošno pravilo, ki velja tudi v drugih jezikih in poetikah, pa ni čisto dosledno in pri Cankarju imamo precej primerov mnogovezja, ki imajo, kar se tiče ritma, značaj in funkcijo brezvezja. Brezvezje ali *asindeton* v naglem tempu vsebinsko izraža obilje stvari in njih vrvenje ter raznovrsten