

v danih razmerah tudi iluzorni poskus odpovedi od njega. — Pozneje objavljeni avtobiografski spisi Andreja Belega to tudi lepo potrjujejo.

5. Razkroj t. i. tretje realnosti, nadomestitev simbolne »eterične pojave Kristusa« že v t. i. sirinski redakciji romana Peterburg (1913—1914) s podobami-maskami »beli domino«, »nekdo žalosten in visok« (*kto-to pečal'nyj i dlinnij*) in »Nekdo, Brezmejno-Ogromen« (*»Kto-to, Brezmerno-Ogromnyj«*), nakazuje še zadnje vprašanje, ki nas tu zanima, — Andrej Beli in ekspresionizem. — Na to vprašanje nas posredno navaja tudi pisatelj sam, ko zavrača mimetičnost in postavlja v ospredje načelo »videti vse kot panoramo lastne zavesti«. ¹²

Meta Grosman

Filozofska fakulteta v Ljubljani

POUK LITERARNE INTERPRETACIJE

Ko slišimo in izrekamo pogoste pritožbe, da bralne navade vedno bolj upadajo in da po zaključenem šolanju le maloštevilni bralci sploh še berejo leposlovje, le redko pomislimo, kako malo storimo za razvijanje in vzgojo bralnih navad in ustvarjalnega branja še posebej. Včasih se celo zdi, da avtorji takih pritožb skupaj s številnimi učitelji pričakujejo, da bo to nalogo opravila kar »reklama« za leposlovje v obliki učinkovitejšega obveščanja o posameznih delih, ali pa neka še nenapisana prepričljiva apologija o pomenu književnosti. Pri tem pa vse preradi pozabimo na spremenjene okoliščine, zaradi katerih branje leposlovja danes ni več samo po sebi razumljivo, kot je bilo na primer še v devetnajstem stoletju. Predvsem pa temeljne bralne navade v smislu zgolj razumevanja celote in zasledovanja zgodbe, kot jih zvečine poskušajo privzgajati v šolah, ne zadoščajo več za ustvarjalno branje modernega leposlovja. Pripoved brez kontinuiranega zaporedja, porazdeljena v razmetane fragmente in polna časovnih preskokov, kot jo je rodil moderen dvom o naravi moralnih in materialnih svetov, zahteva veliko bolj dejavnega in tudi poučenega bralca. Bralec, navajen le srečan s premim pripovednim redom in nepoučen o novejših pripovednih tehnikah, se bo zato v moderni pripovedi kaj hitro izgubil. In vendar se zdi nenavadno, da bi pri razumevanju književnosti ostajali v 19. stoletju, če sprejemamo vse druge novosti 20. stoletja. Hkrati pa tudi novejši vpogledi literarne vede v proces ustvarjalnega branja vse bolj razgrinjajo njegovo zapleteno naravo in kažejo, da je vzgoji takega branja treba posvetiti dosti dela in pozornosti.

¹² Prim. npr. misel Andreja Belega, zapisano v Dnevniku pisatelja leta 1919: »Ena sama tema je — opisovati panoramo duševnosti... Preostane mi, da se osredotočim na „Jaz-u“, ki mi je dan kot matematična točka.« (Obj. v reviji »Zapiski mečtatelej« I, str. 128.)

Glede na to je očitno, da je ustvarjalno branje leposlovja sposobnost, ki ni niti prirojena niti ne zavisi samo od prirojene občutljivosti,¹ marveč jo je treba razvijati *postopno* in mnogo bolj *vztrajno* kot bralne navade za druge potrebe.² Zaenkrat je razvijanje učenčeve sposobnosti ustvarjalnega branja kot sposobnosti poglobljenega in polnega doživljanja ter razumevanja leposlovja za potrebe lastne interpretacije zvečine ločeno in sistematično organizirano šele na ravni visokošolskega študija v obliki seminarskega dela, kot vaje iz literarne interpretacije. Glavni namen vaj iz interpretacije je vzgojiti pri učencih temeljno interpretativno spretnost. Zaradi posebne pozornosti, ki jo pri vajah iz interpretacije posvečamo postopnemu osvajanju interpretativne tehnike, se te vaje po svoji funkciji bistveno razlikujejo od posredovanja informacij o književnosti in od predavane interpretacije, kjer učitelj obravnavano delo interpretira brez dejavnega sodelovanja učencev. Vzgoja ustvarjalnega odnosa do leposlovja je seveda prisotna tudi na vseh drugih šolskih stopnjah vselej, kadar učitelj navaja ali usmerja učenca pri njegovem doživljanju in razumevanju leposlovja. Vendar tu ni usmerjanja tako sistematično k učenčevemu osvajanju interpretativne spretnosti, čeprav bi prav na teh stopnjah z različnimi oblikami seminarskega dela lahko nedvomno dosegali pomembne rezultate glede na večjo dojemljivost mlajših učencev. Pri tem je treba poudariti, da bi edino s kontinuirano vzgojo sposobnosti kreativnega branja od ranih začetkov šolanja dosegli optimalne rezultate. Taka vzgoja ne bi le omogočala boljši nadaljnji razvoj te sposobnosti, ampak bi predvsem zajela vse učence in tako vzgojila več potencialnih bralcev leposlovja. To pa sta brez dvoma pomembna premisleka, ki nas zavezujeta k pretresanju možnosti za uvajanje bolj sistematično organiziranih prizadevanj pri razvijanju sposobnosti ustvarjalnega branja na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja.

V tem razmišljanju bomo osvetlili nekatere specifične značilnosti tako pojmovanega pouka interpretacije in še zlasti opozorili na posebne naloge učitelja pri razvijanju učenčevega ustvarjalnega odnosa do leposlovja. Čeprav ta razmišljanja izhajajo predvsem iz izkušenj pri seminarju iz literarne interpretacije na visokošolski ravni, sta temeljna situacija in še zlasti odnos, ki ga mora učitelj zavzeti, da bi razvijal učenčev ustvarjalni odnos do leposlovja v svojem bistvu enaka na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja. Ne glede na to, ali gre za začetno navajanje učenca k videnju in spoznavanju posameznih podrobnosti, ali gre že za združevanje takih opažanj in poskuse celovitejše interpretacije, je pri vseh stopnjah pouka interpretacije v središču učiteljeve pozornosti učenec in njegovo neposredno doživljanje obravnavanega dela. Ta značilnost je

¹ Alternativno pojmovanje učenčeve sposobnosti ustvarjalnega branja kot prirojene sposobnosti ne daje učitelju sprejemljivega izhodišča za pouk. Podobno kot večina konceptov o prirojelih izjemnih sposobnostih, je tudi to pogojeno z elitističnim gledanjem, ki dela pedagoške napore za izboljšavo te »prirojene« lastnosti nesmiselne. Čeprav se občutljivost brez dvoma od učenca do učenca spreminja, bolj razvita sposobnost branja ne izvira samo iz večje občutljivosti, ampak je tudi nasledek večje predvaje oziroma izkušenosti v branju leposlovja.

² Način branja se ravna po naravi besedila. Glede na različna besedila se spreminja tudi način branja, predvsem hitrost ter intenzivnost in usmerjenost bralčeve pozornosti. V tem smislu je ena izmed temeljnih potreb branja, da bralec pravočasno ugotovi, za kakšno besedilo gre in kakšno branje je zanj primerno ali potrebno. Nekateri šole uvajajo celo pouk različnih vrst branja (v Franciji npr. znanstveno fantastiko, v Italiji pa bralne tehnike za časopisna sporočila). Pri nas v tem precej zaostajamo. Celotna literatura, ki naj bi nadomestila ta zaostanek, je že ob izidu zastarela.

Primerjaj: Mortimer J. Adler, *Kako beremo knjigo*, DDU Univerzum, Ljubljana 1977.

pogojena z osnovnim namenom tako zasnovanega pouka, ki je pač razvijanje učenčevih sposobnosti.

Glede na naše zanimanje za elemente pouka, ki so lastni vsem stopnjam, bomo razločevali med različnimi stopnjami le, kadar nam bo to narekoval vsebinski preudarek, in bomo zvečine uporabljali kar najbolj splošne oznake: interpretacija in interpretativna spretnost, čeprav na začetnih stopnjah lahko le pogojno govorimo o taki spretnosti. Tako posploševanje nam narekuje izkušnja, da ima pouk interpretacije — kljub svoji značilni raznolikosti — stalne lastnosti, po katerih se razločuje od pouka književnosti in predavane interpretacije. Konkreten pouk interpretacije je samo zaradi upoštevanja prispevka učencev vedno vsebuje skoraj neomejene možnosti spreminjanja in prinaša prav toliko presežnih. Obravnava se spreminja tudi glede na vrsto dela, saj lirski pesem narekuje drugačen pristop kot roman, predstavitev dela na temelju odlomka pa odpira spet drugačne probleme. Zaradi dejavnega sodelovanja učencev je verjetno, da bo obravnava istega besedila z dvema skupinama učencev iste zrelostne stopnje potekala vsakič drugače. Vprašanja zrelostne stopnje učencev, raznih zvrsti leposlovja in različni cilji, ki jih učitelj zasleduje pri posamezni obravnavi, zahtevajo posebno obravnavo in jih tukaj ne bomo načenjali.

Če sprejmemo podmeno, da je ustvarjalno branje leposlovja sposobnost, ki ni prirojena in ne nastaja sama od sebe, marveč jo je treba sistematično razvijati, je to sposobnost za naše potrebe najbolj funkcionalno pojmovati kot posebno spretnost. Pojmovanje, da gre pri razumevanju umetnosti primarno za spretnost in ne za znanje, se vedno bolj uveljavlja prav zaradi pomena, ki ga tako pojmovanje daje procesu pridobivanja oziroma osvajanja spretnosti. Medtem ko je znanje mogoče osvojiti z različnimi oblikami memoriranja, lahko spretnost osvojimo samo z vajo, ki pomeni neposredno izkušnjo. Od znanja se pa razlikuje tudi po svoji trajnosti: spretnosti, ki smo jo enkrat temeljito obvladali, običajno ne pozabimo. Če naj sledimo primerjavi z znanjem, pri interpretativni spretnosti ne gre za znanje o književnosti ali za zavedanje, da je književnost na primer oblika družbene zavesti, marveč kvečjemu za z vajo pridobljen in preizkušen občutek, ki ga lahko le pogojno opišemo kot vedenje, kako ravnati v določeni situaciji, namreč pri branju in interpretaciji. Uporaba izraza vedenje je pogojna zato, ker po tem, ko enkrat obvlada interpretativno spretnost, učencu oziroma bralcu ni več treba posvečati posebne zavestne pozornosti procesu lastnega branja.

Pojmovanje ustvarjalnega branja kot interpretativne spretnosti odpira za učitelja vprašanje, kako pomagati učencu, da bo čim bolj uspešno obvladal to spretnost. Ker obvladovanja interpretacijske tehnike prav tako kot obvladovanja katere koli druge spretnosti ni mogoče pridobiti brez neposrednih izkušenj v obliki vaje, bo moral učitelj organizirati pouk tako, da bodo učenci imeli čim več vaje. Vaje namreč ne more nadomestiti niti najbolj popolna informacija o interpretacijski tehniki niti teoretično poznavanje še tako dobre interpretacijske tehnike. Učenec lahko to spretnost pridobi samo v procesu aktivnega sodelovanja pri nastajanju interpretacije v razredu: s pravilnimi sugestijami, ki jih učitelj sprejme in vključuje v razlago besedne umetnine, in tudi z nepravilnimi sugestijami, ki jih učitelj ali drugi učenci zavrnejo in pri tem seveda obraz-

ložijo zakaj. Tako sodelovanje ima za vsakega učenca posebej in za vse skupaj pomen vaje v pridobivanju spretnosti, hkrati pa prispeva tudi k premagovanju negativnega občutka odpora pred branjem leposlovja, ki večkrat izvira iz nemoči ob srečanju z neznanim in morda res težavnejšim besedilom ter iz skrbi, da bi se s svojim mnenjem v razredu slabo odrezal. Neposredne pozitivne izkušnje v procesu aktivnega sodelovanja postopoma pomagajo zgraditi njegovo samozavest, da zmore razumeti tudi zahtevnejše besedilo, in tako počasi širijo tudi njegovo receptivno sposobnost.

Predavana in pisana interpretacija nastajata iz neposrednega doživetja enega bralca, učitelja ali kritika, ki na temelju svojega doživetja in razmišljanja o leposlovnem delu in ob bolj ali manj očitno priznanem poznavanju in upoštevanju različnih literarnozgodovinskih podatkov poskuša podati razlago tega dela. Taka interpretacija običajno nastaja v relativno mirnem in zaščitenem okolju, brez bistvenih zunanjih časovnih omejitev, in se giblje med skrajnostima povsem impresionističnega poročila o lastnem doživetju na eni strani in golega naštevanja pojasnil in podatkov o besedilu, avtorju ali dobi na drugi strani. Za razliko pa interpretacija dela pri pouku interpretativne tehnike raste iz doživetij več bralcev, v idealnem primeru vseh učencev v razredu, ter bolj ali manj uspešnem usmerjanju učitelja. Pri tem se učitelj ne opira samo na lastno doživetje dela, ampak tudi na druge razpoložljive interpretacije tega dela. Soočanje doživetij učencev in učiteljeve razlage prinaša številna presenečenja za oboje in zahteva od učitelja precejšnjo prožnost. Končne razlage učitelj ne gradi le iz svojega doživetja in z njim pogojene lastne interpretacije, temveč tudi iz doživetij, usklajevanja doživetij in razumevanja vseh učencev. Če učitelj ne izhaja tudi iz doživetij učencev in teh ne vgrajuje v končno podobo besedne umetnine, obstaja nevarnost, da končna interpretacija za učence ne bo prepričljiva, pouk interpretacije pa bo postopoma prehajal v predavano interpretacijo, ki bo učencem pomenila predvsem informacijo o obravnavanem delu.

Zakaj si mora učitelj prizadevati doseči čim večjo prepričljivost in ne sme biti ravnodušen do tega, koliko učencev bo končno razlago sprejelo, če že ne kot svojo, vsaj kot možno razlago. Potreba po prepričljivosti interpretacije izhaja iz dejstva, da pouk ni namenjen zgolj razlagi posameznega dela, marveč predvsem učenčevemu pridobivanju spretnosti interpretacije. Kot smo že omenili, ima učenčevo dejavno sodelovanje zanj pomen nujno potrebne vaje. Če učitelj uspe v končno podobo dela vključiti čim več predlogov in razlag kar največjega števila učencev, to ne bo samo povečalo možnosti, da končna podoba kar se da popolno zajame vse elemente obravnavanega besedila, ampak ima tak pristop tudi pozitiven vzgojni učinek. Učenci ne bodo imeli le občutka, da so (ali bi lahko) sodelovali, ampak se bodo zavedali svojega lastnega prispevka, še zlasti, če ga učitelj primerno poudari. To pa seveda pozitivno vpliva na njihov občutek o lastnih interpretativnih sposobnostih. Če učitelj tako sodelovanje pravilno spodbuja, opaža in sproti nagraduje s pohvalo, se mu odpirajo velike vzgojne možnosti. Odveč je poudarjati zapletenost učiteljevega dela v primerjavi s predavano ali pisano interpretacijo, ki je pač na razpolago vsem potencialnim bralcem, da jo preberejo ali zavržejo v celoti, ali pa v tisti meri, kolikor se jim zdi na temelju njihovega lastnega doživetja sprejemljiva ali nesprejemljiva.

Že dejstvo, da mora učitelj stalno presegati svojo interpretacijo z vključevanjem predlogov učencev in hkrati stremeti k čim večji prepričljivosti, da slutiti nekatere posebne težave, s katerimi se učitelj srečuje pri pouku interpretacije in jih lahko premaguje le s poznavanjem širše problematike doživljanja leposlovnega besedila. Učitelj naj bi se ves čas zavedal, da pouk interpretacije v načelu pomeni soočanje toliko različnih doživetij obravnavanega besedila, kolikor je v razredu učencev, oziroma natančneje, kolikor učencev je prebralo delo. Čeprav so razlike med doživetji posameznih učencev včasih le neznatne, včasih pa še precej zmanjšane v pogovoru o delu med učenci (to opazimo zlasti v obliki nepričakovanih in nenavadnih podobnosti pri domačih nalogah), to ne spremeni dejstva, da vsak učenec drugače doživlja, in ne sme zapeljati učitelja v poenostavljanje. Učenci se tudi radi izognejo pogovoru o svojem odzivu tako, da se pridružijo mnenju enega ali drugega sošolca. To »taktiko« uporabijo zlasti, če so delo prebrali le površno ali pa ga sploh niso prebrali. Kljub temu mora učitelj računati z možnostjo, da je doživetje vsakega učenca idiosinkratično v tistem smislu, ki velja za sleherno literarno doživetje. Tako kot vsak bralec, učenec v svojem doživetju aktualizira tiste možnosti besedne umetnine, ki so mu najbližje, ki torej odgovarjajo njegovi osebni strukturi in o katerih že razpolaga z določenim pridobljenim znanjem. Zato bo izbral eno možnost tematske razlage in prezrl druge, čeprav so te lahko bolj relevantne. V skladu s svojo razlago bo opazil tiste elemente zgodbe in nadrobnosti pripovedi, ki to razlago podpirajo, zanemaril pa bo druge sestavine in nadrobnosti, če jih ne bo sploh povsem prezrl. Posebej intenzivno bo opazil in se bo identificiral s tistimi elementi (osebami, dogodki, vidiki dogajanja), ki so mu doživljajsko blizu in v katerih bo slutil ali prepoznaval podobnosti z lastnimi problemi. V svoje branje bo vnašal različne vrste zunanjih podatkov, ki bodo spet pogojeni z njegovimi konkretnimi izkušnjami in iz teh izvirajočimi prepričanji. Prav lahko se zgodi, da bodo v njegovem doživetju tako zelo prevladovali elementi osebne projekcije v prebrano delo, da bo njegovo razumevanje pričelo izgubljati vidno povezavo z obravnavanim besedilom.

Vse te idiosinkratične posebnosti v učenčevem doživljanju in razumevanju leposlovnega dela seveda niso nič drugega kot samodejna posledica dejstva, da konkretni učenci v razredu, podobno kot katera koli stvarna skupina bralcev, niso nikoli »idealni« bralci, v tistem smislu, v katerem mnogi kritiki uporabljajo ta pojem, kadar razpravljajo o tem, kako »naj bi« bralec doživljal leposlovje. Učenci v razredu so vedno konkretni, družbeno in zgodovinsko pogojeni učenci in učitelj tega dejstva ne sme nikoli niti za trenutek pozabiti. Čim bo z učenci ravnal kot z »idealnimi bralci«, ki naj bi brali »pravilno«, bo izgubil njihovo pozornost, sebe pa obsodil na vrsto razočaranj.

Povsem razumljivo je, da mora učitelj vsaj na začetku uvajanja pouka interpretacije pričakovati od učencev razmeroma nizko stopnjo kritičnosti. Le redki učenci bodo ob svojem branju pomislili na prej naštete možnosti in posledice izpuščanja posameznih sestavin dela, ki so samodejna posledica izbora drugih elementov, na druge možnosti razlage ali pa na to, da bi svoje branje podvrgli samokontroli s pomočjo primerjave in ponovnega branja besedila. Tako samovoljni izbor elementov kot tudi izkrivitve celega pomena izvirajo iz osebno pogojenega doživetja, zato tudi še na relativno višji ravni interpretacije le redki

učenci brez opozorila odkrijejo pomanjkljivosti svojega branja in subjektivno naravnost svojega razumevanja. Ne smemo pa pozabiti, da je prav preseganje takega nekritičnega branja prvi pogoj bolj celovitega doživljanja literature in zato tudi bistvena sestavina glavnega cilja pouka interpretacije.

Kot izkušen in kritično naravnan bralec lahko učitelj taka doživetja svojih učencev prepozna kot površna, pomanjkljiva in celo bolj ali manj izkrivljena. Kljub temu pa ne sme pozabiti, da je — ne glede na vse te pomanjkljivosti — prav tako spontano, avtentično učenčevo doživetje, to je doživetje znotraj učenčevega estetskega polja, vsaj sprva in v dani situaciji zanj edino možno literarno doživetje obravnavanega besedila. Pojem estetskega polja tu uporabljamo kot kratko sumarično ponazoritev vseh subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki skupno pogojujejo in formirajo literarno doživetje. Vsi ti subjektivni in objektivni dejavniki so zapletene spremenljivke, ki se jih učenci zvečine ne zavedajo, v katere pa mora učitelj poskušati prodreti in jih tudi upoštevati v svoji razlagi. To pa nalaga učitelju delo, ki je težavnejše od pisanja ali podajanja lastne interpretacije. Učitelj mora tako vseskozi posvečati pozornost vprašanju razmerja med objektivnim in subjektivnim delom branja in pri tem na subjektivni strani poleg lastnega doživetja upoštevati še subjektivno pogojene elemente odzivov svojih učencev, jih razčleniti, pretehtati in vključevati v končno podobo obravnavanega dela. Ko poskuša iz vrveža raznih sugestij in lastnega razumevanja zgraditi kar najbolj prepričljivo podobo obravnavanega dela, se mora pomuditi tudi ob razlikah v razumevanju in pri subjektivnih sestavinah odzivov. Teh razlik namreč ne more razložiti zgolj s pomočjo besedila, temveč šele z razčlenitvijo odzivov več učencev. Pri tem mora najprej sam spoznati vire takih razlik; pogosto je smiselno, da tudi učence opozori tako na družbeno, zgodovinsko kot tudi subjektivno pogojenost njihovih odzivov. Spoznanje, da je učenčevo doživetje zanj vsaj sprva edina možna avtentična poustvaritev smisla danega dela, učitelju narekuje posebno skrbnost in taktnost pri obravnavi raznih elementov učenčevega odziva. Takoj ko sprejme za pouk interpretacije nujno podmeno o avtentičnosti učenčevega doživetja, se mora tudi zavedati, da je učiteljeva opozorila, dopolnila in korekture v bistvu mogoče označiti kot posege v sicer avtonomno estetsko polje učenčevega doživetja. Nikoli ne smemo pozabiti, da je pouk interpretacije upravičen le v imenu navajanja k popolnejšemu in bogatejšemu doživljanju leposlovja. Interpretacija ne sme nikoli nadomestiti branja dela, nasprotno, učenca naj vrača k obravnavanemu delu, k ponovnemu branju z bogatejšim doživetjem.

Glede na orisane težave verjetno ni težko razumeti, zakaj učitelji dajejo prednost predavani interpretaciji, namesto da bi se ubadali s poukom interpretacije in potrpežljivim navajanjem učencev k ustvarjalnemu dožemanju leposlovja. Postavlja se vprašanje, kako lahko učitelj doseže za to zapleteno delo potrebno mero taktnosti in izpolni nakazane naloge.

Učitelj si najprej ne sme privoščiti polemične duhovitosti kritika, ki s preciznim skalpelom secira bolj ali manj očitne napake sokritikov. Ves čas se mora zavedati, da v razredu ni za to, da bi razkazoval svoje bleščeče interpretativne sposobnosti, marveč zato, da bi učenec pomagal razviti njihovo lastno sposobnost za polnejše doživljanje in pravilnejše razumevanje literature. To lahko

doseže le z izredno mero tolerantnosti, potrpežljivosti in predvsem odprtosti za sugestije učencev. Niti za trenutek si ne sme dovoliti misli, da pač »ne more iz svoje kože«; nasprotno, mora si zavestno prizadevati razumeti in razčleniti pravilne in nepravilne sugestije učencev.

Učenca lahko vodi k polnejšemu doživljanju le s postopnim in nevsiljivim odkrivanjem v besedni umetnini poprej neopaženih elementov, struktur, povezav in možnosti tematske razlage, to je z razvijanjem učenčeve sposobnosti celovitega dojemanja leposlovnega dela. Pri tem učitelj opozarja enkrat na takšne, drugič na drugačne sestavine dela in se pri tem spet ne ravna samo po lastnem izboru, marveč poskuša slediti vsakokratnim sugestijam učencev. Od tistih elementov, ki so jih učenci najprej opazili, bo prešel k onim, ki so jih prezrli, in poskušal prikazati celoto. Ob uporabi različnih pristopov se interpretacija poskuša gibati od temeljnih elementov k višjim strukturam in njihovim povezavam. Preden lahko pravilno doume le-te, mora učenec leposlovno delo najprej čim bolj temeljito spoznati v vseh nadrobnostih. Učitelj pa mora paziti, da ne bo zgolj našteval, opisoval ali definiral elementov, da se torej ne bo omejil le na nepovezано opozarjanje na posamezne formalne značilnosti ali na dolgočasno ugotavljanje metrične sheme, posameznih tropov in podobnega. Ko skupaj z učenci doseže sporazum o nekem elementu, tropu, metrični značilnosti itd., posveti pozornost tudi njegovi konkretni funkciji v obravnavanem delu in njegovi odzivnosti pri učencih. Če se mu zazdi, da odzivnost pri učencih ni zadostna, bodisi zaradi nezadostne izkušnosti, bodisi zaradi pomankljivega poznavanja izraznih sredstev, žanrskih značilnosti in literarne konvencije določenega obdobja, mora učitelj dopolniti razlago s potrebnimi informacijami. Tako pouk interpretacije poteka v stalni izmenjavi med učencem kot subjektom in obravnavanim delom kot objektom. V tej izmenjavi si učitelj prizadeva biti predvsem posrednik med učenci in obravnavanim delom. Čeprav se v razlagi nujno opira na lastno doživetje, se mora izogibati temu, da bi svojo osebno percepcijo in idiosinkratične posebnosti svojega razumevanja uveljavljal kot splošno veljavne ali normativne. To bi po eni strani zaviralo njegovo lastno odprtost za odzive učencev, medtem ko bi po drugi zaviralo poskuse učencev, da sami prodrejo v obravnavano delo. Podobno se mora pri pouku učitelj izogibati tudi raznim bizarnim interpretacijam, ki so utemeljene na posebno idiosinkratičnem izboru posameznih elementov leposlovnega dela, in razlagam, ki slone predvsem na spretno uporabljenih metaforičnih opisih lastnih doživetij. Z duhovitostjo in domiselnostjo ta dva tipa interpretacij sicer hitro dosežeta veliko prepričljivost, ne prispevata pa k razvijanju učenčeve lastne sposobnosti za polnejše doživljanje in k njegovi interpretacijski spretnosti. Čeprav učenca sprva zelo pritegneta, mu bosta kmalu nato vcepila občutek, da spretnost literarne interpretacije presega njegove moči.

Šele ko se prepriča, da so učenci temeljito spoznali glavne sestavine obravnavanega dela, preide učitelj k obravnavi bolj zapletenih struktur, medsebojnih strukturalnih povezav elementov, možnih simbolističnih pomenov ter mitoloških in tematskih razlag. Tudi vrednostna razprava je najbolj umestna šele na tej ravni. Odlaganje vrednotenja ni smiselno zgolj zaradi logičnega premisleka, saj je naravno, da predmet temeljito spoznamo, preden ga poskušamo ovrednotiti, ampak tudi zaradi vzgojnega učinka. Dobro poznavanje leposlovnega dela veča

možnosti, da ga učenci vzljubijo, in preprečuje nevarnost njihovega preuranjenega odklanjanja, ki večkrat izvira iz neprijetnega občutka neznanega. Dobro poznavanje tako širi odprtost učencev.³ Nasprotno pa občutek, da je delo nerazumljivo in tuje, vodi učence k samoobrambnemu odklanjanju, s katerim se ubranijo občutka lastne nesposobnosti in nemoči spričo tuje besedne umetnine. Tako odklanjanje lahko sprožijo učitelju težko razumljive »malenkosti«, npr. uporaba učencem še neznane pripovedne tehnike ali druge pripovedne inovacije. Podobno vzročno povezanost med odklanjanjem in nepoznavanjem lahko zasledimo tudi pri literarnih kritikih, saj v marsikateri sodbi, da je delo odmaknjeno, tuje, neupravičeno ali nepotrebno modernistično, brez težav prepoznamo pomanjkanje temeljitega pripravljalnega dela ali relativno indolenco pri iskanju sredstev za dojetje novega. Iz tega izhaja, da temeljito poznavanje dela neposredno prispeva k preraščanju učenčevih osebnih omejitev, s tem pa tudi k splošnemu širjenju njegovih receptivnih sposobnosti.

Sam proces vrednotenja oziroma, natančneje, poskus, da bi učenci in učitelji prišli do skupnih, vsem ali vsaj večini sprejemljivih vrednostnih sodb, spet nalaga učitelju skrajno skrbnost in taktnost. Učitelj mora vsaj na začetku paziti, da ne uveljavlja svojega osebnega mnenja in preferenc.⁴ Tega ne narekuje samo spoznanje, da okusa preprosto ni mogoče mehanično prenašati na druge ljudi, ampak tudi dejstvo, da je razmerje med učenci in učiteljem različno od razmerja bralcev do pisane interpretacije. V odnosu do učitelja učenci niso le mlajši, nedorasli in manj izkušeni, marveč si tudi ne morejo privoščiti tega, da bi učiteljevo interpretacijo preprosto zavrgli. Medtem ko učitelj po eni strani svojo vrednostno sodbo prezentira kot izrecno osebno mnenje in jo mogoče poudari ali pa primerja še z drugimi ocenami, ali pa prikaže tudi že zgodovinske spremembe v vrednotenju obravnavanega dela, mora biti po drugi strani kar se da prizanesljiv pri obravnavi ocen učencev. Ne sme pozabiti, da je učenčev okus možno vzgajati le z razvijanjem njegovih spoznavnih in receptivnih sposobnosti in da običajno le manj aktivni učenci privzemajo tuje mnenje in ocene zato, da bi se izognili trudu, ki ga nalaga oblikovanje lastne sodbe.

Pri obravnavi učenčevih odzivov naj bo učitelj zelo takten. Vsaka netaktna zavrnitev ali popravek ima namreč lahko za posledico učenčev umik in prenehanje sodelovanja. Učitelj mora ves čas vedeti, da netaktna graja in popravek pri učencu ne povzročita le občutka, da ne obvlada snovi, ker se je pač ni naučil, kot velja za literarno zgodovino, ampak občutek, da nima za interpretacijo potrebne sposobnosti, da se ne more naučiti samostojnega dojetja književnosti. Da je interpretacija skupaj s književnostjo in še zlasti poezijo nekaj, kar ni zanj oziroma za kar on ni. To pa končno vodi k opuščanju poskusov ustvarjalnega branja in k temu, da se nikoli ne nauči samostojno doumeti leposlovje, največkrat pa tudi h hkratnemu zmanjševanju zanimanja za literaturo nasploh.

³ Vsakdo, ki se dalj časa ukvarja s poukom interpretacije, ve, kako pogosta je utemeljitev učencev: »Vseč mi je, ker je (lahko) razumljivo.«

⁴ V tem pogledu so učiteljeve pravice omejene v primerjavi z bralcem, ki ima vedno pravico uveljavljati svoje mnenje in okus. Na vzporedne implikacije, ki sledijo iz učiteljeve odgovornosti do učenca, opozarja Boris Paternu na straneh 421 in 423 dela *Pogledi na slovensko književnost*, II. knjiga, Ljubljana, 1974.

Učitelj mora biti posebno pazljiv pri zavračanju in razčlenjevanju učenčevih nepravilnih sugestij in ocen, pri opozarjanju na vdiranje nerelevantnih osebnih elementov v njegovo doživetje in na napake, ki izvirajo iz tako pogojene preosebne percepcije. Tu je večkrat umestno, da s pomočjo sklicevanja na besedilo ne le razloži, zakaj take sugestije ne more vključiti v končno podobo dela, ampak da tudi opozori na nastanek in genezo zmotne sugestije. Pri tem gotovo ne bo odveč, če podčrta, da so take in podobne zmote v interpretaciji sestavni del nastajanja vsake interpretacije in da so prisotne v mnogih »prominentnih« kritikah, čeprav včasih postanejo vidne šele iz poznejše literarno zgodovinske perspektive. Čeprav učitelj v končno podobo dela lahko vgrajuje le take interpretativne predloge učencev, ki izhajajo iz pravilnega razumevanja obravnavanega besedila, se mora izogibati temu, da bi vzpodbujal le izražanje pravilnih predlogov in destimuliral tiste, ki izražajo učenčevo začudenje in negotovost spričo obravnavanega dela, oziroma navajal učence k temu, da se oglašajo in nadaljujejo s svojim prispevkom le, kadar bo učiteljev obraz izdajal pritrdilno odobravanje. Pri težjih, še zlasti pri nekaterih časovno ali kulturno zelo odmaknjenih ali zelo modernističnih besedilih mora učitelj računati z možnostjo, da bodo učenčevi spontani odzivi vsebovali precejšnjo mero negotovosti in zbeganosti. V tem primeru je edino pravilno, da učenec tak občutek tudi ubesedi in nato skupaj z učiteljem in v korist vseh ostalih učencev spozna njegove vzroke. Zato naj učitelj učence praviloma navaja k temu, da poskušajo ubesediti vse svoje misli in občutke, tudi tiste in še zlasti tiste, ki ga navdajajo z negotovostjo, saj prav tu učenec najbolj potrebuje učiteljevo pomoč. Le takšno obravnavanje odzivov bo učence toliko sprostito, da si bodo upali brez zaskrbljenosti odkrito razpravljati o svojih doživetjih in razumevanju obravnavanega besedila. Ko jim bo nekajkrat uspelo premagati običajni »socialni strah« pred učiteljevim odklonilnim mnenjem in bodo spoznali posebni značaj pouka interpretacije, bo njihovo sodelovanje postalo vse bolj spontano in sproščeno. Sproščena obravnavava vseh spornih vprašanj pa je hkrati tudi nujni predpogoj za to, da učitelj dobi dovolj poglobljen vpogled v učenčevo razumevanje. Brez takega vpogleda namreč ne bo mogel uspešno posredovati med učenci in leposlovnim delom. Sproščena obravnavava vseh odzivov, ki ne povzročajo občutkov negotovosti, najbolj vzpodbuja intenzivno sodelovanje vseh učencev. Le tak pouk interpretacije dosega svoj namen in prerašča v resnično ustvarjalno sodelovanje učencev in učitelja, ki je ves čas za vse zanimivo in poučno.

Iz tega orisa nekaterih značilnosti pouka interpretacije ni težko spoznati, da je tako zastavljen pouk za oba, učenca in učitelja, bolj zahteven od golega posredovanja in obnavljanja snovi in tudi od predavane interpretacije. To velja še zlasti za učitelja, saj od njega terja veliko potrpežljivosti in odprtosti ter stalno pripravljenost, da se poglobi in skuša razumeti vse učenčeve interpretativne pobude. Hkrati je to tudi tisti del pouka književnosti, kjer zaradi neprestane potrebe po dejavnem sodelovanju učenec postane subjekt pouka v polnem pomenu besede.

Za tako zasnovan pouk pa govori tudi spoznanje o trajnosti pridobljene spretnosti. Ko učenec enkrat obvlada spretnost interpretacije in jo, kot pravimo o spretnostih, »avtomatizira« z vajo, jo lahko uporablja pri branju leposlovja, ne da bi ob tem zavestno posvečal pozornost procesu svojega branja. To svojo

sposobnost bo samodejno poglobljal z vsakim nadaljnjim branjem. Ker mu bo ustvarjalno branje dajalo polnovredna in raznolika literarna doživetja, je verjetno, da ne bo opustil branja na tisti stopnji, kjer je prenehal njegov redni šolski pouk. Nakazane možnosti pouka interpretacije so nedvomno tako aktualne, da ni potrebna dodatne utemeljitve zahteva, naj učitelji navajajo učence k obvladovanju ustvarjalnega branja prav na vseh stopnjah pouka.

Jože Koruza

Filozofska fakulteta v Ljubljani

ZAČETKI SLOVENSKE POSVETNE DRAMATIKE IN GLEDALIŠČA *

O prvih pojavih slovenskega gledališča lahko govorimo v zvezi z nekaterimi šegami in navadami, ki izvirajo iz nepregledne davnine in ki so se deloma ohranile v spremenjeni in novim okoliščinam prilagojeni obliki še v naš čas. Seveda pojmujeemo pri tem gledališče v najširšem mogočem obsegu. Mislimo predvsem na nekatera poganska verska obredja starih Slovanov ob menjavi letnih časov, ki so jih ohranjevala plemena, naseljena po vzhodnem obrobju Alp in v zahodnih predelih Panonske nižine. Nekatera teh obredij so Slovenci očuvali v bolj ali manj krščanstvu prirejani obliki tudi v poznejši čas. Nekoč so bila ta obredja nedvomno domena izbrancev v rodovni družbi, s pokristjanjevanjem Slovencev proti koncu prvega tisočletja naše ere pa so po večini ostala še vedno stvar specializiranih nosilcev, ki pa niso imeli več avtoritete nekdanjih svečenikov ali rodovnih starešin, ker je cerkveno oblast prevzela katoliška cerkev. Sčasoma so izginili tudi ti izvajalski privilegiji in ohranjevanje starih obredij, zdaj le še šeg, je prešlo na najširše sloje. Nekatero takšne šege so se ohranile v naš čas okrnjene v obliki otroških iger, kar pomeni zadnjo stopnjo pred izginitvijo. Večina teh šeg vsebuje poleg tradicionalnega obrednega pantomimično-plesnega ali obhodnega ceremoniala ter obrednih pesmi, pogosto v obliki spevov in odpevov dveh zborov, še posebne momente, ki dopuščajo ali obvezno vključujejo tudi igralsko improvizacijo, ponajveč komične narave. Njihov izvor pa ni povezan z nekdanjim poganskim prazničnim ceremonialom samim, marveč korenijo v njegovem skorajda obveznem spremljevalnem pojavu — veselici. Ta je imela že v praslovanski dobi druge specializirane nosilce, prve 'polprofesionalne umetnike' v še rodovno urejeni družbi. Tvorci, ohranjevalci in animatorji prvobitne komične sinkretične kulture oziroma umetnosti

* Več sistematičnih področnih raziskav iz starejše gledališke zgodovine slovenskega etničnega ozemlja, nekaj novo odkritih ali zgolj na novo opaženih dejstev o slovenskih prireditvah gledališkega značaja in pomembnejša tuja literatura zadnjih desetletij narekujejo revizijo pogledov na najstarejša obdobja slovenske gledališke zgodovine, ki pa bo v sintetični obliki mogoča šele po sistematičnih raziskavah z novih gledišč. Pričujoči prispevek je zamišljen kot skica obravnave starejše slovenske dramatike in gledališča iz zornega kota postopnega javljanja in uveljavljanja potrebe po slovenskem posvetnem gledališču.