

PRIPOVEDNA PROZA

Kar velja načelnega za liriko, je s podobno veljavo mogoče prenesti na sodobno slovensko pripovedno prozo oz. na pouk o njej. Da ne bi ponavljal, bi se zato uvodoma rad dotaknil možnosti, ki jih za takšen pouk oz. za pouk književnosti nasploh ponuja okvirni minimalni učni načrt, se pravi tisto osnovno ogrodje, ki ga mora pri sestavljanju svojega načrta upoštevati gimnazija, če želi biti verificirana, to je družbeno legalizirana.

Ta načrt na začetku razumno in večkrat zahteva, da je treba učenca sproti uvajati v živo književno dogajanje; hkrati svari pred pretiranim historicizmom, ki da lahko dijakovo zanimanje za književno delo utopi v rekah informativnih podatkov. Takoj po takšnem nedvomno sodobnem načelnem uvodu pa natančnejšim opredeljevanjem učne snovi naglo in osupljivo naivno zatre domala sleherno možnost za praktično uresničitev takšnih načel. — Kaj mislim s tem, naj ponazorim s kratkim izračunom. — Med drugim lahko v uvodu »Gradiva« (Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta za gimnazije, 1964) beremo, da naj učitelji ločijo monografsko obravnavo književnosti od pregledne: »Monografsko je treba obdelati najpomembnejše pisatelje zlasti 19. in 20. stoletja. Te teme naj obsegajo potreben avtorjev življenjepis in pregled njegove ustvarjalnosti. Tudi pri takih temah mora biti težišče na branju in analizi nekaterih poglavitnih del.« Monografske teme naj bi bilo mogoče iz načrta razbrati iz načina natisnjenosti. — Za tretji letnik, ko se po načrtu pravzaprav šele začenja pouk književnosti 19. stoletja, je ob vseh preglednih in splošnejših temah navedenih 65 imen, za katera moremo domnevati, da jim je pripisana tista pomembnost, ki naj ji je treba posvetiti pozornost s takšno monografsko obdelavo. — Pri pouku slovenskega jezika in književnosti je v tem letniku namenjenih 4 ure tedensko; polovico tega je treba odšteti za jezikovni pouk in različne oblike preverjanja znanja. Tako ostaneta dve uri. Recimo, da traja učinkoviti pouk na leto 35 tednov (kar se mi zdi dovolj visoka ocena) in izračun pokaže, da je za omenjenih 65 monografskih tem, za vse okvirne preglede, za spremljanje aktualnega književnega, filmskega, gledališkega dogajanja na voljo vsega 70 šolskih ur. Spet bodimo velikodušni, črtajmo okvirne in aktualne teme — recimo npr., da jih učitelj skrivaj in neodgovorno podtakne kvoti jezikovnih ur —, pa obstanemo pred dejstvom, da ima za monografsko obdelavo ustrezno predpisanih tem, to je za »pregled ustvarjalnosti«, za posredovanje življenjepisja in »za branje ter analizo poglavitnih del« takšnega »monografskega« avtorja po eno šolsko uro! — Kaj to praktično pomeni, ni težko ugotoviti: učitelj, ki se bo ravnal po takšnem učnem načrtu, bo kljub vsej dobri volji pouk književnosti zreduciral na golo leksikografsko, historicistično informacijo; pouk književnosti bo ostal na zakrneli, rudimentarni ravni: v najboljšem primeru se bo spremenil v pošteno memoriranje na poštevančni način. — Takšen učni načrt, kakršen je, ne narekuje potemtakem samo snovi, torej tisto, kar naj se dijak nauči, marveč tudi način, metodo tega učenja; žal moramo ugotoviti, da v nasprotju s sodobnostjo teoretskih izhodišč praktično najslabšo možno metodo.

— Nič bistveno boljše ni v četrtem letniku, kjer je za monografsko obravnavo predvidenih 57 avtorjev iz 20. stoletja + okvirne teme + specifične teme (npr. arabska in črnska lirika, književnosti Afrike, Azije in latinske Amerike) + dramatika in film + literarna teorija. — Od teh 57 imen je 28 slovenskih in 29 neslovenskih. Da ne bi ponovno prešteval imen in ur, izid bi bil podoben prejšnjemu, naj se ob tem razmerju dotaknem drugega vprašanja. — Govorimo o predmetu, ki nosi naziv »slovenski jezik s književnostjo«; kratek pregled predpisane snovi pa nam izkaže nenavadno oz. nepričakovano nesorazmerje: samo med monografskimi temami je razmerje med slovensko ter neslovensko tematiko v zadnjem letniku 28 : 29 v korist neslovenske, v tretjem 20 : 45 (v korist neslovenske!), v drugem 17 : 33 (spet v korist neslovenske), v prvem praktično slovenske tematike ni (izjemo predstavljajo Brižinski spomeniki in ev. ljudska pesem, ki se kot tema ponovi kasneje v poglavju o romantiki), pač pa je v prvem letniku predviden pouk »značilnosti in pogloblitnih obdobjih« stare egipčanske, babilonsko-asirske, hebrejske, arabske, perzijske, indijske, kitajske in japonske literature. — Nihče noče trditi, da to niso upoštevanja vredna poglavja iz zgodovine evropske in siceršnje civilizacijske preteklosti, toda negativno razmerje med slovensko in neslovensko tematiko, razmerje, ki ga je že po teh kratkih navedbah mogoče prepoznati kot pravilo, nazorno kaže, kako se je naš večni kompleks majhnosti v pričujočem načrtu še enkrat skušal kompenzirati z videzom provincialnega kozmopolitizma. In to na škodo pouka. To so ostre besede, cprostite mi jih, ampak nobena nacionalna kultura na širnem svetu, ki kaj da nase, si ne bi privoščila takšnega samoomalovaževanja. — Želimo biti odprti v svet, dijak naj spoznava vzhodno in zahodno kulturo z literaturo, hkrati pa ne bi smeli pozabljati, da je to navsezadnje le *slovenski* dijak in da so že zdavnaj mimo časi, ko je bilo mogoče vso slovensko književnost povezati v večji robec in jo nositi s seboj.

— Po tretji strani pa spet ne gre le za vprašanja malo bolj ali malo manj nacionalnega učnega načrta in ne samo za pouk na takšni ali drugačni historicistični ravni, za prenatrpanost učnega načrta na račun tako ali drugače svetovljanskega videza, gre še za en zelo pomemben moment, ki ga vsi skupaj pogosto spregledujemo — z učnim načrtom vred. Preprosto in laično: gre za upoštevanje nekakšne splošne psihološke ocene ustreznih sprejemnih sposobnosti pri dijaku na različnih stopnjah. — Pred leti sem po nagovoru pisal ciklus radijskih šolskih ur o najnovejši slovenski književnosti in ustrezne ocene nisem upošteval, marveč sem se pri odbiri snovi in besedil ravnal pretežno po tem, kako na to literaturo gleda oficialna znanost in publicistika. Na koncu sem si moral spokorniško priznati, da je bil ciklus prav zato popolna polomija. Namesto da bi z ustrežno odbiro, ki bi se ravnala po psihološki oceni sprejemne stopnje, učenec približal vsaj del te književnosti, sem jim jo iz sicer zdravega stremljenja po popolni informaciji docela in v celoti oddaljal; bojim se, da temu ali onemu kar priskutil.

Ni moja ugotovitev, marveč splošno znano dejstvo, da je pubertetnik oz. adolescent med štirinajstim in devetnajstim letom ves sredi silnega in dinamičnega razvoja: to je čas njegovega zorenja, eruptivnega doraščanja in oblikovanja v osebnost. Njegov sprejemni instrumentarij se iz leta v leto širi in samo pedagog-praktik ve, kakšna velikanska razlika je med skoraj še otrokom v prvem in med skoraj že odraslim ali kar že odraslim v zadnjem letniku srednje šole. — Tako

se samo od sebe zastavlja vprašanje, ali ne bi kazalo učni razpored snovi, ki se sicer ravna po kanonizirani, strokovni literarni zgodovini, kakorkoli prilagoditi takšnemu psihološkemu razvoju. Z drugimi besedami: ali je res najbolj smotno prenesti shemo kanonizirane literarne zgodovine (v zaporedju od Adama tj. babilonske literature v prvem letniku, do dandanašnjih dni — v zadnjem) kar neposredno v učni načrt, ko pa nam je eden izmed poglavitnih namenov storiti iz učenca »aktivnega«, to je samostojnega bralca (kakor predvideva že večkrat imenovani uvod učnemu načrtu)? Dovolite, da sem nekoliko heretičen in v to podvomim. — Mislim namreč, da bi morali predpisano učno snov do neke mere tudi razporeditveno prilagoditi dijakovemu sprejemnemu razvoju. Kaj naj mu sicer pove še tako podrobna obdelava književnega besedila, s katerim ne more na svoji izkustveni in interesni ravni vzpostaviti intimnejšega stika? (Če smo seveda prepričani, da literatura ni le leksikografski podatek, marveč tudi jezik, čustvo, podoba, zgradba, misel, etika, skratka karseda mnogostrana, mnogoplastna živa tvorba.)

Besedna umetnina naj bi bila v zvezi s takšno oceno za pouk odbrana tako, da bi vsaj z eno svojih plasti neposredno in prvi hip mobilizirala dijakovo zanimanje. Takšno porabno, atraktivno lastnost je treba iz teksta skrbno izluščiti in jo že vnaprej poudarjeno — kot nekakšno vabo — ponuditi učencu: gre za nekakšen »premostitveni kredit«, ki omogoča kasnejše pristnejše in zavzetejše ukvarjanje z besedilom. Vstopna faza »premostitvenega kredita« se mi zdi za obravnavo književnega besedila nenavadno važna, ker skuša po ustrezni psihološki oceni dijaka napotiti v umetnino skozi najbolj vabljiva, pa čeprav lahko zelo stranska vrata. Naj ne moti, četudi so to vrata za služničad, glavno je, da so odprta; kaj pomaga trkati na slavnostni vhod, ki je nepreklicno zapahnjjen z debelimi, trikrat okovanimi vrati!

Tako — improviziram — bi morali zlasti v nižjih razredih srednjih šol upoštevati razvojno še vedno prevladujoče dijakovo nagnjenje do bogato fabulirane pripovedi, to je do pripovednega tipa, ki je nasploh značilen za manj profiliranega, prvinsko naivnega bralca. — Če bomo v nasprotju s tem dijaka prav ta čas zasuli s plazom obdobj in značilnosti stare babilonske in siceršnje literature, smo lahko že močno v skrbeh za njegovo nadaljnjo naklonjenost literarnemu pouku. Namesto da bi ga prav ta čas zvito neopazno iz sveta akcijske otroške literature ali iz besedil tipa Karl May brez bistvenega presledka v razvojni in učnovzgojni kontinuiteti privedli v območje vrednejše literature; namesto da bi v tem smislu začeli literarni pouk npr. s književnostjo našega romantičnega realizma, ki bi mu bila s svojim neposrednim, fabulativno razgibanim izrazom najbližja, mu z vtepanjem daljših reči, o katerih ponavadi nimata prave predstave niti učitelj niti učenec, usodno potlačimo in zatremo željo po stiku s književnostjo nasploh. (Praktično: ali ne bi kazalo potemtakem premisliti, če le ne bi pouka književnosti v prvem letniku začeli s književnostjo 19. stoletja in prihranili tematiko starejše literature oz. osnov literarne teorije za nazadnje?)

S tem v zvezi se zlasti v prvih letnikih zdi nadalje potrebno upoštevati učenčevo naravno nagnjenje do konkretnega, se pravi njegov odpor do abstrakcije oz. njegovo omejeno sposobnost za abstraktno dojemanje. To sicer pomeni, da bo v lirski pesmi ob primerni razlagi jezikovno ali siceršnjo abstrakcijo še spre-

jel — pač zaradi njene kratkosti in zgoščenosti in ker učinkuje lahko tudi z obliko — včasih kar na pol likovno: v pripovednem tekstu jo bo zelo hitro zavrnil na najbolj samoumeven način: zehajoč bo odložil knjigo — in s tem usodno pokvaril ves učnovzgojni proces. Od pripovedi pričakuje pač mimezis živega sveta, ne pa formnih ali siceršnjih spekulacij.

Tretji takšen moment, ki se mi zdi kot možnost za realizacijo »premostitvenega kredita« zelo upoštevanja vreden, je naravna žeja mladega človeka po humorju. Ko se namreč vse bolj odpira navzven, svetu, ko vse bolj tudi na lastni koži spoznava socialno urejenost sveta, se nagonsko upira utesnjevalnosti tega sveta; kompenzativno se zateka v imaginarno svobodo — ki ga povrh še nostalgичno spominja na otroško *igro* — v humorno = svobodno, nevezano poigravanje paradoksalnih možnosti. — Spomniti se je treba živahnosti, ki jo je mogoče kljub prevladujoči abstraktnosti prav na ta način dijaku nenavadno približati.

Četrty takšen moment se mi zlasti v višjih razredih zdi mladeniška in dekliniška občutljivost za etična, moralna in družbena vprašanja; kot socialno bitje po usodi skuša mladi človek prav ta čas vzpostaviti, konstituirati svoj osebni moralni in družbeni nazor. Zato bo v pripovedni umetnini iskal ustreznih vprašanj, da bi se do njih opredeljeval. — V bližino sodi verjetno tudi emocionalna občutljivost oz. teoretično zelo znana sposobnost nagle in pristne identifikacije z literarnimi osebami in njihovimi odločitvami.

— Ker ni moj namen izčrpnjeje teoretizirati o teh vprašanjih, niti nisem za to dovolj strokovno poklican, naj ta nekoliko podaljšani uvod končam s splošno ugotovitvijo: gledano s teh vidikov se v današnjem učnem načrtu skrivajo velike rezerve — treba bi ga bilo zreducirati, kar bi hkrati pomenilo delno nacionalizacijo oz. ustrezno uravnovešanje tematike; ob tem pa bi morali misliti še na njegovo razumno preureditev glede na dijakov duševni razvoj. Seveda bi bilo to odgovorno, občutljivo delo, ki pa bi verjetno omogočilo vsaj približno vskladitev zapisanih teoretskih načel z možnostmi praktične realizacije sodobnega pouka književnosti v srednji šoli. Ob načrtu, kakršen je danes, je ustrezna vskladitev pač še čista iluzija.

Seveda si obstoječega učnega načrta nisem podrobneje ogledoval iz čistega veselja nad njegovimi pomanjkljivostmi, marveč so me v to prisilili docela praktični razlogi: najprej že kar banalno vprašanje, kje sploh dobiti ure za pouk sodobne slovenske književnosti; dalje vprašanje ustrezne selekcije piscev in končno me je k tem razmišljanjem in opredelitvam sililo tudi vprašanje odbire: kako, po kakšnem ključu odbrati tematiko za pouk sodobne slovenske pripovedne proze v srednji šoli. — V smislu nazorov, ki sem jih delno razložil — čeprav v obliki kritike obstoječega učnega načrta, — naj sedaj na kratko in kar se da konkretno razložim, kako si ta pouk tematsko predstavljam.

Torej.

Ko bi končal s t. i. slovenskim ekspresionizmom, bi na primeru Kreftove drame *Celjski grofje* (1932) ali Kranjčevega romana *Os življenja* (1935) skušal prikazati obraz novega realizma iz tridesetih let. Človek se je v slovenski literaturi iz kozmosa in raznoterih vizij spustil na realna tla. Pisatelj se obrača na

najširši krog bralcev: ker je prepoznal socialno neurejenost, želi preurejati svet, spreminjati ga, napoveduje revolucionarno prevratnost. Kreft in Kranjec podložita delovanje svojih literarnih oseb s temeljnimi postavkami marksističnega naziranja o razredni ureditvi družbe. — Takšna neposredna udeležba književnega besedila v družbenem dogajanju je kot smisel literature postala še očitnejša za časa NOB: slovstvo se takrat zredči na tiste najširše dostopne književne oblike, ki so zmožne najhitreje in najširše mobilizirati narodno-družbene sile zoper okupatorsko nasilje. Zato pripovednosti kot najbolj objektivizirajoče književnosti tačas skoroda ni — prevladujeta osebno navdušujoča lirika in tendenčno poantirana, spopad dvoje sovražnih sil izražajoča dramatika. Tako lahko v enobejevski književnosti vidimo nekakšno logično kontinuiteto oz. kar podaljšavo socialno delujočega realizma tridesetih let oz. ene njegovih temeljnih konstituant. — Po letu 1945 postane neposredna družbena funkcija književnosti uradna doktrina: slovstvo se mora sproti aktualno in politično udeleževati izgradnje nove družbe. Pripoved je zato zvečine reportažnega značaja. S tem doživi začetna zahteva, češ da naj književnost kar se da neposredno deluje na družbeni ravni, svoj ideološki vrhunec, hkrati pa verjetno najnižji estetski padec: gre za kratkotrajno obdobje našega socialističnega realizma, ko naj bi pripovednik-realist ne le odpodabljal človeka, marveč tudi kazal njegovo vizijo — kakšen da naj bo, da bo pač najbolj družbeno primeren oz. da bo kar najbolj pripomogel poti v socializem. Razlago je treba povezati z revolucijskim značajem bojev v letih 1941—1945 in hkrati opozoriti, da je mimo tega del pisateljev pred vojno in med njo mislil drugače in da je zato leta 1945 emigriral v tujino; hkrati je to tudi priložnost za opredelitev oz. označitev treh slovenskih zamejskih oz. zdomskih (emigrantskih) kulturnih središč: konzervativnega, zaprtega *koroškega* (Celovec), odprtega, heterogenega, z matico tesno povezanega *tržaškega* (Trst, Gorica) ter slogovno razmeroma modernega, ideološko pa še zmeraj — kar anahronistično — nestrpnega *argentinskega* (Buenos Aires). Nesmiselno bi bilo te stvari zamolčevati — še posebej, ker se v vseh — to velja zlasti za koroško in argentinsko, tržaško je bilo tako zmeraj odprto in široko — zlasti mlajše generacije močno tujijo aprioristični ideološki zadrnosti.

Okrog let 1948-50 je v zvezi s splošnim oddaljevanjem stalinističnemu političnemu konceptu prišlo do postopnih sprememb tudi v književnosti. Narekovanje, kaj da naj in česa da naj književnik ne piše, je bilo vse tišje in v zvezi s tem postaja vse kvalitetnejše tudi pripovedno slovstvo. Zato bi — po Prežihju — ves presledek od začetka do konca štiridesetih let posvetil prikazovanju lirike in dramatike; le če bi imel čas, bi značilno reportažno mobilizacijsko ali socrealistično pripovedništvo ponazoril s kakšnim kratkim besedilom Kljusovega Jože ali zgodnjega Lojzeta Kovačiča.

Zato pa bi se potem podrobneje zaustavil ob prerobenju pripovednega realizma okrog leta 1950. Podrobneje bi obdelal *Kosmačev Pomladni dan* (rev. 1950, knjiž. 1953), pri čemer bi si »premostitveni kredit« skušal izboriti z zgodbo o Kadetki, se pravi s fabulativno najbolj razgibano in hkrati najbolj plemenito razčustvovano plastjo v povesti: od tod bi opozoril na pisateljevo ukvarjanje s človeškimi vprašanji, ki so docela intimna, prav nič družbeno zaslužna ali škodljiva, dalje na liričnost, to je osebnost te pripovedi itd. ipd. (dodal bi seveda tudi splošno informacijo o Kosmačevem pripovedništvu).

Takoj za Kosmačem bi prikazal predstavnika mlajše generacije *Bena Zupančiča*: vendar ne s toliko reklamirano Sedmino, marveč s katero njegovih novel — z *Veselico* ali *Pogrebom* (Veter in cesta, 1954). Prvi most vanjo bi skušal spustiti z ostro zastavitvijo etičnega problema: aktualiziral bi pri nas še danes trdoživo vprašanje revolucionarske zaslužnosti in nezaslužnosti.

Na ta način bi v izhodišču vzpostavil predstavo o dveh poglavitnih tipih obnovljenega pripovednega realizma:

1.) v intimni notranji svet že kar lirsko vrtajoči tip in

2.) socialno kritični, torej nič več politično prilagodljivi tip pripovedi (obe lastnosti sta že značilni za tipologijo predvojnega realizma). — V tem smislu bi kar se da racionalno odbral — *bodisi* za podrobnejši pretres, *bodisi* za kratek opis, *bodisi* le za omembo — med temile avtorji in teksti: *Ivana Potrča Na kmetih* (1954, ev. še Srečanje, 1963), *Juša Kozaka Balado o ulici* (1956), *Miška Kranjca Mladost v močvirju* (1962, oz. kaj po osebni odbiri), *Ignaca Koprivca Pot ne pelje v dolino* (1965), *Mire Miheličeve April* (1959), *Lojzeta Kovačiča Ljubljanske razglednice* (1953) kakšno novelo *Borisa Pahorja* (iz zbirke *Kres v pristanu*, 1959) in iz *Pavleta Zidarja* (*Soha* in *oltarja domovine*, 1962), *Alojza Rebule* (*Votel je Kras* iz zbirke *Vinograd rimske cesarice*, 1956). — Vsem je skupen nekakšen lirsko subjektivizirajoči realizem (prim. pripovedovanje v 1. osebi kot eno najbolj enostavnih znamenj), nekakšna čehovljanska čustvena občutljivost in seveda odprtost socialnim pomanjkljivostim. Hkrati bi ponazoritveno opozoril, da pomeni vse bolj poudarjena osebnost pripovedovalca odmikanje od realizma. Na primeru drastično srhljive novele *Andreja Hienga Grob* (1954, knjiž. 1957) — uvodno zanimanje bi skušal zbuditi z vnaprejšnjim povzetkom nenavadne fabulativne situacije — bi prikazal, kako vpletanje podzavestnih prvin razkrajja realističnost pripovedi. Najbolj sprejemljive dijake bi opozoril na izid, kakršnega je dal takšen postopek v drugi Hiengovi noveli — *Sanja o razbitem avtobusu* (1954, 1957), kjer je avtor sanje kot izraz podzavesti prenesel tudi v zgradbo, tako da postane besedilo veliko teže razumljivo oz. za večino dijakov enostavno nerazumljivo. S tem tipom pripovedi v zvezi bi opozoril še na pripovedništvo *VI. Kavčiča*.

Sredi petdesetih let se je posebno med mlajšimi pisci razširila filozofija ekzistencializma. Na kakšni noveli *Edvarda Kocbeka* (*Strah in pogum*, 1951) kot predhodnika bi skušal prikazati vplet filozofije v pripoved. S tem v zvezi bi na bolj ali manj poudarjeni ravni (pretres, opis, opomba) upošteval še *Dominika Smoleta* (*Črni dnevi in beli dan*, 1958) in *Alojza Rebulu* (*Senčni ples*, 1960), vendar bi se prav tu spet za spoznanje umaknil iz pripovedništva in dal prednost liriki, še posebej pa dramatik. — V nasprotju z njima je pripovedna proza po naravi svojega obstajanja pač zmeraj — očitno ali skrivaj — naklonjena takšni ali drugačni meri realističnega objektivizma in sprejema zlasti v daljših tekstih — izmične novosti pač le kot sporedne plasti oz. variacije.

Šele v šestdesetih letih je potem prišlo do posamičnih poskusov rušenja realistične forme. Seveda tako ali drugače urejeno realistično slovstvo obstaja s polno paro še naprej, toda ob zelo široki verzifikacijski, dramatski ter siceršnji avantgardi je nekaj eksperimentalnega zagona odpadlo tudi na pripovedništvo. — Nekaj tega je nastalo pod zakasnelim vplivom francoskega novega romana,

o katerem je mogoče danes dobiti solidno informacijo že v domala slehernem literarnem leksikonu. Književnost se je naslonila na filozofijo o popredmetenju človeka (reifikacija), češ človek, ki je v tradicionalni književnosti središče vsega, je v potrošniški družbi zenačen s predmetjem in mora kot tak obstajati tudi v književnosti, kar privede do posebne stilizacije in tematizacije, ki ju je mogoče kot tip ustrezne pripovedi ponazoriti s *Triptihom Agate Schwarzkoblerjeve* (1968) *Rudija Šelige* (premostitveni kredit = komični efekti). — Druge nekaj te književnosti je neodadaističnega značaja in si prizadeva uresničiti prvobitno komunikacijo, to je neposreden prenos predstave v znak oz. v jezik; zato kombinira v izrazu likovne, slušne in siceršnje izrazne prvine. — Ker gre pri tem že za pisce, ki so dijakovi generacijski polvrstniki, je mogoče zanimanje za te izdelke (kot besedila jih je pogosto težko označiti) stimulirati tudi še po tej plati: opozarjati na izzivalni značaj te literature, ki je spočetka skušala provocirati tradicionalni okus in tradicionalnega bralca z razkrajanjem logično urejene jezikovne in siceršnje forme; ko pa se je bralec tovrstnega izzivanja že navadil, ko ga je asimiliral, se je provokator povrnil v tradicionalnejše oblike in skuša izzivati z logično idejo (o čemer zgovorno priča zadnja Šalamunova poezija v Katalogu 2, npr. pesem Zakaj sem fašist).

Tako smo prispeli do zadnjega, čeprav ne najmanj pomembnega trenutka pri pouku sodobne slovenske pripovedne proze v srednji šoli — do aktualnega odzivanja na sprotno književno dogajanje, se pravi, do opravila, ki ga navsezadnje predvideva tudi teoretski uvod v današnje oficialne učne načrte. — Koliko bleščeče, hkrati pa večkrat tudi sprenevedavo formuliranih provokativnih vprašanj zastavlja mlademu bralcu Javorškova knjiga *Kako je mogoče* (1968) in vsa polemika okoli nje! Zdi se mi, da bi bil pravi greh in neponovljivo zapravljen priložnost, če bi profesor ustrezen dogodek obšel na račun takšnega ali drugačnega memoriranja dolgočasnih in pogosto hitro pozabljenih reči; ob njej ima priložnost, na zanimiv način odpreti vrsto literarnih vprašanj (tudi najbolj banalno informativnih — kdo npr. da so Javoršek, Kocbek, Vidmar, Rebula, T. Kermauner), vprašanj mlade generacije, nacionalnega obstajanja itd. ipd. Ima dalje priložnost načeti cel kompleks vprašanj okrog naše vojne spominske literature s tako odličnimi pisci, kot so Kocbek, Juš Kozak in drugi — oz. pokazati na proces preoblikovanja spominske v »pravo«, fikcijsko pripoved pri vrsti »partizanskih« piscev (Hace, Svetina — Ukana!) — Podobno priložnost je ponujala polemika okrog Kataloga oz. Slovenske apokalipse itd. ipd.

Resda je to za profesorja naporno delo — sproti mora pazljivo slediti književnemu dogajanju, — ampak nič ne bo učinku njegovega dela bolj pomagalo kot takšna aktualna čuječnost in odprtost. Naj provokacijo iz literature prenaša v razred, na učence; naj izziva dialog, ki širi zanimanje za živo književno delo. Naj mu ne bo zamalo, četudi bo trkal na vrata, ki se mu po strokovni plati spočetka ne bodo zdela docela spodobna — če bo le potem — zvito — privedel dijakovo zanimanje do žive književnosti. — Nič ni bolj brezupnega in dolgočasnega od uhojene. stotisočkrat poglajene in polikane strokovne spodobnosti: kakor prespodoben učenec je — vse ve, ampak ničesar zares svojega in ničesar čisto od srca.

— Toliko v teh nekaj besedah, ki si še zdaleč niso prizadevale sestaviti precizen model pouka sodobne slovenske pripovedne proze na srednji šoli; ob izvajanjih

Borisa Paternuja in Jožeta Koruze so skušale opozoriti na možen »aksijski« načrt za tak pouk. Izoblikovati so skušale le nekatera temeljna, prejkone tematska vodila za tak pouk, pri čemer ostaja levji delež še zmeraj in nepreklicno — ponavljam misel prof. Paternuja — na plečih vsakokratne profesorjeve strokovne in pedagoške pronicljivosti, iznajdljivosti in delavnosti.

Jože Koruza

Filozofska fakulteta Ljubljana

DRAMATIKA

V dosedanjem razvoju slovenske dramatike po drugi svetovni vojni so razvidna tri razdobja, od katerih je prvo bolj enovito, drugi dve manj. Razen tega se v zadnjem času pojavljajo glasniki nove usmerjenosti, ki pa še v dramatikih ni polno zaživela.

Prvo obdobje je pravzaprav le zadnja faza socialnorealistične smeri, ki je v slovenski dramatikih prevladovala polnih dvajset let, od Kreftovih Celjskih groto (1932) do Potrčevih Kreflov (1952). Zanja je značilno marksistično ali vsaj dialektičnemu materializmu bližnje tolmačenje življenjskih oziroma družbenih pojavov ter realistično, z naturalističnimi prviniami oplojeno oblikovanje. Že v predvojnih letih so se izoblikovali trije tipi te dramatike: zgodovinska drama, zasnovana na trenjih in spopadih družbenih razredov; meščanska drama in komedija z ostro družbeno kritiko meščanskega razreda oziroma satiro nanj; kmečka drama s prikazovanjem nasprotij med vaškimi mogotci in kmečkim proletariatom. Medtem ko je prvi tip s pomočjo novega tolmačenja zgodovinskih dejstev le posredno opozarjal na sodobna trenja med kapitalističnim in delavskim razredom ter na nujnost družbene revolucije ter je imel prav zaradi zgodovinske perspektive možnost večje idejne neposrednosti, sta bila druga dva tipa, ki sta se neposredno spoprijela s problemi sodobne stvarnosti, zaradi cenzure prisiljena zabrisati prenekatero idejno ostrino. Kljub posrednemu in zabrisovanemu izražanju idejnosti pa je bil pred vojno razmah te dramatike zaradi nenaklonjene politične situacije močno omejen in se je mogla polno izživeti šele v prvih povojnih letih po zmagi družbene revolucije. V vmesnem, vojnem času se je v okviru socialnorealistične dramatike izoblikoval poseben tip, ki je zajemal snov iz narodnoosvobodilnega boja proti okupatorjem in njihovim sodelavcem in ki ni prikrival politično ozaveševalne tendence; tudi ta se je v nekoliko manj priostreni in tendenčni obliki prenesel v prva povojna leta. Tem tipom socialnorealistične dramatike se je z letom 1945 pridružil še neposreden vpliv ne le sovjetske dramatike in filma, ampak tudi normativne poetike socialističnega realizma. Ta zadnji dejavnik je kmalu zavrnil polet dramskega pisanja, ki je neposredno po vojni in družbeni revoluciji poleg književnikov zajel tudi vrsto neznanih talentov iz ljudstva in mladine. Socialnorealistična dramatika po letu 1945 je snovno posegla tudi v oblikujočo se novo družbeno stvarnost, pretežno v obliki iger o obnovi in kolektivizaciji vasi, ka-