

zaporedne stopnje z bistvenimi premiki, glavni nosilci in ustvarjalci teh gibanj ter končno njune značilnosti. V poglavju Dadaizem in nadrealizem pri Slovencih pa se Berger posebej ustavlja pri omembah in člankih do l. 1945, pri odnosu Srečka Kosovola do teh dveh gibanj in pa pri prevzemu določenih prvin nadrealistične in dadaistične poetike po vojni. K nazornosti in informativnosti veliko prispeva tudi posrečen izbor citatov iz manifestov, avantgardnih del, prav tako pa tudi navedba nekaterih najznačilnejših primerkov dadaističnih in nadrealističnih izdelkov ali manifestacij, pri čemer ima tudi (sicer nujno zelo omejena) anekdotičnost svojo ceno. Vendar pa pri študiji, kljub temu, da je zamišljena kot leksikonski prispevek, pogrešam koherentnejšo problemsko orientacijo. Študija sloni žal vse preveč na pozitivističnih metodoloških

postavkah (kljub temu, da sprejema nekatere izrazite sodobne teze), katerim zlasti manjka upoštevanje posebne avantgardne (lahko bi uporabili tudi kakšen drug izraz) strukture. Le-ta bi lahko veliko pripomogla k razumevanju družbenega položaja obeh gibanj, njihovih globalnih odnosov do sočasnih ideologij kot tudi do tradicije, njeno idejno-estetsko naravnanoost, skratka ves tisti »metatekst«, v okviru katerega se pojavljajo posamezni avantgardni simptomi, ki jih Bergerjeva študija dokaj dosledno in tudi plastično beleži. Samo s takšno strukturo je najbrž mogoče pojasniti, zakaj se, sočasno z dado in neodvisno (genetično) od nje, v ZDA s F. Picabio in M. Duchampom uveljavljajo povsem identične težnje.

Marko Juvan
Ljubljana

Zapiski

Pripombe k novemu učnemu načrtu za pouk književnosti v usmerjeni srednji šoli*

Naslov se nanaša na že sprejeti učni načrt – njegov avtor ni naveden – za prvi dve leti šolanja, na referat Silva Faturja O možnosti drugačnih načrtov pouka književnosti v usmerjenem izobraževanju – objavljen je bil v 2. št. JiS 1980/81, s. 68–73, in na osnutek načrta za zadnji dve leti, ki ga je razposlal šolam Zavod SR Slovenije za šolstvo decembra 1980 brez navedbe avtorstva. Pregledovanje vseh treh stopenj novega učnega načrta zajema samo njihov strokovni vidik.

I

Sprejeti učni načrt je objavljen pod naslovom Skupna vzgojnoizobrazbena osnova v usmerjenem izobraževanju (izdal Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1979, s. 31–52). V njem je zapisano, da mora učitelj seznaniti učenca ob starih orientalskih in antičnih besedilih s »temeljnimi pojmi o književnosti« (37), vendar ni pri tem poudarjeno, kateri so ti pojmi. Zanimivo je, da učni načrt za pouk jezika natančno ločuje funkcijske zvrsti jezika in med njimi tudi umetnostno. Možnost učinkovite povezave med literarnim in jezikovnim poukom je ostala neizkoriščena, poleg

tega pa učni načrt ne precizira značilnosti književnega besedila, saj ne poudari njegove fiktivnosti, po kateri se razločuje od neumetnostnih. Sploh je že na prvi pogled očitno, da je učni načrt za jezikovni pouk neprimerno bolj pretehtan, ker upošteva dognanja sodobnega jezikoslovja, medtem ko učni načrt za književnost ne vključuje ugotovitev sodobne literarne vede. Dokaz za to je spet Pojasnilo k poglavju o orientalski in antični književnosti, ki pravi, da mora učitelj razložiti oz. utrditi pojme »kot so npr. snov, vsebina, misel, avtor« (37). Pri tem se je sestavljalec načrta očitno samo spogledoval s Kmečlovo Malo literarno teorijo (Lj., 1976), sicer ne bi mogel povzeti iz nje pojma »vsebina«, katerega strokovno neustreznost priročnik natančno opredeli. Še huje je s pojmom »avtor«, ki je res omenjen v naslovu enega izmed podpoglavij priročnika, toda ta je le izhodišče za razlago pojma »literarni subjekt«, ki spada med poglavitne literarnoteoretične pojme, ki bi jih moral učenec spoznati, razen tega je tudi v skladu z že omenje-

* Avtor nam je poslal članek že na začetku meseca aprila t.l., vendar ga v zadnji številki prejšnjega letnika (JiS XXVI, št. 7-8) nismo mogli objaviti, ker je bila posvečena samo Jurčiču in Levstiku. Zda ga objavljamo zaradi nekaterih zanimivo zastavljenih vprašanj, čeprav se zavedamo, da zaostaja za dogajanjem. – Uredništvo.

nim pojmom literarna fikcija. Toda učni načrt ne omenja niti enega niti drugega, kar pomeni pomanjkljivost, iz katere so nastale še mnoge druge. Obeh pojmov sicer ne bi bilo treba razlagati pretirano natančno, kljub temu pa tako – in z besedili, da bi učenec doumel njuno potrebnost za analizo vsakega literarnega dela. Namesto zahteve po razlagi teh dveh in še nekaterih literarnoteoretičnih pojmov, ki se navezujejo nanju, zahteva učni načrt, da učenci »v bistvenih črtah spoznajo ob obravnavanih besedilih tudi idejne in življenjske nazore ter družbene odnose, sredi katerih so nastala umetniška besedila« (37). S tem se pouk književnosti sprevrže v pouk zgodovine: književnost postane privesek zgodovine, začinen še s sociologijo. Ta strokovna napaka izvira iz neargumentiranega zanikanja ali nepoznavanja sodobne literarne vede, ki ugotavlja fiktivnost sveta, upodobljenega v literarnem besedilu, in iz vztrajanja pri preživelu, vulgarnem nazoru, da je literarno besedilo samo odsev zunajliterarnih dogodkov. Tudi v vseh naslednjih Pojasnilih se kar naprej pojavljajo iste zahteve, ki ustoličujejo vulgarno historiografiziranje in sociologiziranje pouka književnosti. Zaman pa iščemo v njih navodil, kakšne naj bodo analize posameznih literarnih besedil in do kod naj seže razlaga značilnosti posameznih literarnih tokov. Učni načrt vsebuje še eno veliko napako: ne opozarja, da je literarno besedilo večpomensko in tako nadčasovno. V Pojasnilih bi moralo biti navedeno, da literarna besedila ne pritegujejo bralcev zaradi sočasnih zgodovinskih in družbenih snovi, ampak zaradi umetnostnih informacij, ki jih dajejo tudi tistemu bralcu, ki živi v popolnoma drugačnih družbenih razmerah, kot so tiste pred npr. tisoč leti, ko je nastalo neko literarno besedilo. Na vse to učni načrt ne opozarja, kaj šele na novejše literarne tokove. V poglavju o slovenski književnosti ob koncu 19. in v začetku 20. st., ki je spet neustrezno poimenovan »moderna« namesto nova romantika, sploh ni omenjen niti impresionizem (npr. ob Murnu) niti simbolizem (npr. ob Cankarju, čeprav je besedilo Na klancu primerno za pojasnitev tega literarnega toka). Pač pa spet beremo zahtevo, da je treba »ori(sati) politične in kulturne razmere v Evropi, ki so narekemale idejno in umetniško usmeritev moderne umetnosti« (41). Sicer so omenjene tudi »stilno jezikovna analiza« in »slogovne funkcije« (41), toda nikjer ni nobenega konkretnega navodila, ki bi ga učitelji najbolj potrebovali. Vulgarno sociologiziranje doseže vrhunec na koncu 2. letnika, ob sodobni književnosti. Zanimivo bi bilo slišati, kako bi sestavljalca učnega načrta razložil Strniševe Žabe »z razumevanjem protislovij, ki spremljajo rast samoupravne socialistične družbe« (47), kar je zapisal v Pojasnilo k po-

glavju Sodobna književnost, v katerem je omenjeno tudi Strniševu dramatsko delo.

Ker so nadaljnja Pojasnila napisana po istem kopitu, jih ne bom več navajal. Čudno je le, kako si je mogel neimenovani sestavljalca privoščiti – ob tako majhnem številu učnih ur – razkošje, da je uvrstil v seznam besedil in avtorjev nekaj tujih ustvarjalcev, ki niso pomembni za razvoj evropske književnosti. Pred slovensko novo romantiko zaman iščemo Baudelaira, v poglavju Književnost ob moderni, pred Misterijem žene Zofke Kvedrove (ta naj bi predstavila slovenski poskus naturalizma) najdemo Reymontove Kmete, čeprav bi bil edino primeren odlomek iz kakega Zolajevega naturalističnega romana. Učni načrt tudi ne utemeljuje uvrstitve odlomka iz Matere Maksima Gorkega. Če je pisatelj požel politično pohvalo na račun tega romana, še ne pomeni, da je njegovo najboljšo delo, še manj pa, da ga morajo spoznati učenci slovenske srednje usmerjene šole, ki se ne bodo mogli seznaniti z vrsto slovenskih avtorjev zaradi pomanjkanja časa. Ali naj bi odlomek predstavil socialistični realizem? Njegov namen ostaja nejasen. Drugi izraziti odvečni primer je Bezruč. Ali je treba obremenjevati z njim učenca, če je njegove pesmi bral Kosovel? Kakšna potrata dragocenega časa in kakšno pomanjkanje uvrstitvenih meril! Tuji ustvarjalci, ki so vplivali na Prešerna in Cankarja ter so nedvomno večja imena kot Bezruč, pa niso omenjeni. Spet gre za primer pretiranega upoštevanja literarnih del s socialno motiviko, kljub temu da niso njihovi avtorji evropsko pomembni. Učni načrt bi moral raje priporočiti obravnavo kake pesmi Boža Voduška. Upati je, da ga obravnavajo vsaj v vzhodnoslovanskih šolah, če smo se mu Slovenci odpovedali v svoji usmerjeni šoli v korist malopomembnih tujih avtorjev. Značilen je tudi izbor domačih ustvarjalcev za poglavje Sodobna književnost in pripadajoče Pojasnilo, iz česar je razvidno, da se učni načrt izogiba prikazu raznovrstnosti današnje slovenske književnosti. Ne upošteva niti Tomaža Šalamuna (najbrž ga hrani za 4. letnik!), čeprav bi bila kaka njegova pesem (morda Maline so Il) gotovo blizu večini današnjih srednješolcev. Vedeti je namreč treba, da ti niso več takšni, kot so bili v njihovi starosti sestavljalci učnega načrta. Današnja generacija sprejema sodobno nekonekcijsko pop glasbo (Marko Breclj, Jani Kovačič, Pankrti) in njena besedila, ki so daleč od sentimentalne povojne slovenske lirike, ki jim jo ponuja učni načrt, misleč, da česa drugega niso sposobni dojeti. Kakšna zmeta!

Pojasnilo k poglavju Sodobna knjiga in besedna kultura na Slovenskem (47) zahteva tudi »obravnav(o) in vrednot(enje) knjižn(ih) novosti, iz-

virn(ih) in prevodn(ih).« Kako bo to uspevalo, ko pa učenec ne bo seznanjen – po zaslugi predhodnega učnega načrta – niti z besedili, ki pomenijo pogloblitve prelome v evropski in slovenski književnosti, niti ne bo poznal literarnoteoretičnih pojmov, s katerimi bi se lahko lotil analize novih literarnih del. Zakaj je potrebno učenca seznanjati s Smoletovim Popotovanjem v Koromandijo, ko bi si še v drugem letniku lažje zapomnil Antigono in njen spor z oblastjo? Le zakaj hrani sestavljalca Antigono za četrti letnik, ko bi jo bilo mogoče tedaj obravnavati le bolj poglobljeno ali pa preiti h Krstu pri Savici istega dramatika, ki je bolj pomembno besedilo kot Popotovanje v Koromandijo. Izbor besedil priča, da je učni načrt narejen po preveč naivni ali celo infantilni podobi današnjega učenca; ta je sposoben razumeti več, kot si zamišlja sestavljalca; samo zadeve mu je treba primerno posredovati. Sestavljalca pa mu vsiljuje pretirano izravnano podobo sodobne slovenske književnosti, namesto da bi mu podal diferencirano s pomočjo najbolj izrazitih besedil (brez pretiranih podrobnosti), ki bi si jih učenec lažje zapomnil.

Pomanjkljivosti učnega načrta za prvi dve leti usmerjenega izobraževanja se kažejo v pretiranem historiografiziranju in sociologiziranju, ki je dobilo tolikšen obseg, da je razvrednotilo književnost v privesek pouka zgodovine. Posledica tega je dejstvo, da učni načrt ne posveča dovolj pozornosti literarnoteoretičnim pojmom, ki so edino sredstvo, s katerim lahko učenec začenja strokovno preučevati literarna dela. Sedanji učni načrt tega ne omogoča, ker ne upošteva doganjanj literarne vede.

II

Načrt za pouk književnosti v tretjem in četrtem letniku srednje usmerjene šole še ni sprejet, toda pojavil se je Faturjev referat s predlogi zanj. V njem izrazi avtor med drugim bojazen, da bo najbrž ostal pouk v prvih dveh letnikih – po že sprejetem učnem načrtu – »na informativni ravni« (69), ker ne bo časa za kaj višjega. Potem pa očita, da »so bili (so) dosedanji učni načrti v bistvu evrocentristični in neskladni z našim odpiranjem v svet, še posebej v tretji svet« (69). Pri tem pozablja, zakaj je (bilo) temu tako. Evropska književnost je namreč neprimerno bolj vplivala na slovensko kot npr. afriška. Res je, da se odpiramo v tretji svet, toda moramo se zavedati, da doslej še ni prišlo do tesnejših stikov med slovensko in tretjesvetovno književnostjo. Ko se bo to zgodilo, bo kak sestavljalca prav gotovo spremenil učni načrt v korist teh stikov. Zdaj pa ni nobene podlage, da bi tratali čas za seznanjanje s tujimi književnostmi (o njih nimamo niti dovolj strokovnih

del), ki so same po sebi zanimive, vendar nimamo dovolj ur niti za to, da bi dijaka seznanili s celotno slovensko književnostjo. Saj ga učitelj ne bo mogel niti smel (po veljavnem učnem načrtu za prvi dve leti) seznaniti z vsemi najpomembnejšimi Prešernovimi deli (npr. s Soneti nesreče). Doslej ni še nihče sporočil, da bi kak tretjesvetni učni načrt (saj ni nujno, da bi bil tudi ta »usmerjen«) vključeval književnost dvomilijonskega naroda v vzhodnih Alpah.

Po ekskurzu k »dosežk(om) osnovn(e) šol(e)« se avtor povrne k novemu srednješkemu načrtu za prvi dve leti in k nastajajočemu učbeniku. Pove, da bodo v njem predstavljena literarna dela »kot svojevrstne estetske tvorbe« z »razlag(o)« »temelj(nih) literarnoteoretsk(ih) pojmv(ov)« (70). Koliko bo ta sprejemljiva obljuba uresničena, se bo mogoče prepričati, ko bo učbenik zagledal beli dan. Že zdaj je zanimiva napoved, da učbenik »skuša oblikovati pogled na književne tokove (...) tudi v dialektični izprepletenosti z najširšimi družbenoekonomskimi in političnimi tendencami« (70–71). Po izkušnjah, ki jih imamo z dosedanjim načinom obravnavanja književnosti v srednjih šolah, z večino literarno-zgodovinskih priručnikov in s sprejetim učnim načrtom za prvi dve leti usmerjenega izobraževanja, kjer poskušajo avtorji prav tako razplesti »dialektično izprepletenost«, se je bati, da se ne bo mogel izogniti tudi novi učbenik vulgarnemu sociologiziranju in historiografiziranju. V referatu namreč mrgoli napovedi za to, toda soustvarjalca učbenika si zaradi tega ne dela nobenih skrbi, ampak zaradi »dejstv(a), da so izbrana besedila (= učbeniška, op. M. D.) odbrana po estetskih kriterijih, zato pa sila mnogoplastna, mnogopomenska, zapletena in tako za mladostnika in njegovo življenjsko izkustvo zahtevna in včasih, pogosto prezahtevna.« (71) Medtem ko je temeljna ugotovitev sodobne literarne vede, da je vsako literarno besedilo po svoji naravi večpomensko in zato nikoli dokončno razločljivo, vzbuja to spoznanje v sooblikovalcu učbenika malo manj kot pretres. Zakaj neki? Prepričan sem, da je treba srednješkoga učenca s tem nazorno seznaniti (primerov je dovolj) in mu demokratsko povedati, da razlaga, ki mu jo posreduje učitelj, ni edinozveličavna, ker obstajajo še drugačne, in da se lahko sam dokoplje do lastne. Seveda bo to priznanje šok za diktatorskega učitelja, ki ne prenese, da bi lahko njegovi učenci razlagali neko besedilo drugače, kot ga on. Hkrati je to trenutek, v katerem lahko postane učenec subjekt učnega procesa, za kar se avtor zavzema. Vsako prikrivanje večpomenske narave literarnega besedila s poenostavljanjem »najširše družbenoekonomske in politične tendence«, povrh tega pa še v nedefinirani »dialektični izpreplete-

nosti«, je večja »bogokletn(a) misel« (71), kot vsak poskus seznanjanja »poprečnega mladostnika« z »veličin(o) Prešernove pesmi« (71). Tudi avtor referata si predstavlja današnjega najstnika preveč pootročenega. Nedvomno pa je eno: čim večja malika bo učitelj koval iz Prešerna ali Cankarja, tem bolj zoprna bosta današnjim najstnikom.

Za tem preide avtor k svojim predlogom za »dru-gačn(e) učn(e) načrt(e)« (71). Prvi predlog naj bi slonel na »možnost(i) dialektične sleditv(e) človekove leposlovne dejavnosti skozi zgodovino, možnost(i) uzaveščanja razvojnih procesov ob-čega razvoja človeške družbe.« (71) Ko dojamemo smisel teh besed, se izkaže, da se njihov avtor zavzema, naj bi postal pouk književnosti pouk zgodovine ali sociologije. Sicer omenja tudi literarni vidik, vendar ga v isti sapi pravzaprav odpravlja: »Vsekakor bi bila v ospredju književna dela sama. Iz njih bi bilo treba izluščiti odseve leposlovne preteklosti in refleksije dobe, kakor tudi sevanje leposlovne umetnosti v čas in prostor.« (71) Očitno pomenita »refleksija dobe« in »sevanje (. . .) v čas in prostor«, da ostaja literarni delo predvsem dokument sočasnih zunajliterarnih dogodkov. Torej uprizarjajo gledališča Shakespearovega Hamleta zato, da bi se gledalci poučili o srednjeveških fevdalnih razmerah na danskem kraljevem dvoru; Cankarjeve Hlapce pa zato, da bi še pozni rodovi lahko videli, kako klavrno se je obnašalo učiteljstvo v deželi Kranjski ob volitvah leta 1907! – Zaman pričakujemo vsaj splošnih navodil, kako naj bi učitelj obravnaval npr. lirska besedila in kako naj bi jih »na koncu strnil v sistem literarnih tokov«, če se bo moral poprej ukvarjati predvsem z »refleksijo dobe«. Toda še preden avtor izdela svoj predlog do konca, preide k novemu.

Obravnavava slovenske književnosti naj bi se osredotočila »okoli treh, štirih jeder: Prešeren, Cankar in moderna; Kosovel in njegov čas, socialni realizem s književnostjo NOB, vključujoč tematiko narodnoosvobodilne vojne in revolucije v povojnem ustvarjanju« (71). V tem predlogu ni težko prepoznati nekoliko spremenjenega sistema literarnih »generalov«: tako imenovani velikani slovenske književnosti naj bi bili obravnavani monografsko, preostali ustvarjalci pa bi bili bolj ali manj neznani ali prezrti »vojaki«, katerih delež bi bil v literarnem razvoju še manjši, kot je bil dejansko. Razen tega je v tem predlogu opazno romantičistično pojmovanje nacionalne književnosti kot glorifikacija nadnaravno talentiranih posameznikov, v katerih se je utelesil genialni duh. Odločilnost literarnih tokov naj bi bila ob njih nepomembna zadeva. Menim, da bi uresničitev tega predloga učencu samo zamegljevala

literarni razvoj, ker bi bila v njem redukcija književnosti prevelika. Kako naj bi se pri tem predlaganem, izrazito individualističnem sistemu »uspešneje sooblikoval(1) marksističn(i) pogled na književna dogajanja« (71), ni jasno. Znano je, da poudarja marksizem odločilnost množic v zgodovinskem dogajanju, ne pa posameznikov. Sploh pa ne obstaja en sam »marksistični pogled« na književnost, ampak »pogled« Plehanova, Mehringa, Lukácsa, Goldmanna in še koga. Vedeti je treba, da je bil oklican za »marksističnega« tudi tisti, ki ga je razširjal Ždanov; njegovo »blagodejnost« je čutila posebno do 1. 1948 tudi slovenska književnost. Zaradi te raznoličnosti bi bilo potrebno precizirati pojmovanje »marksističnega pogleda«, kajti v takšni obliki, kot je sedaj omenjen, ne pove ničesar.

Kako naj bi izgledalo poučevanje književnosti po predlogu »generali – vojaki«, se je mogoče prepričati iz avtorjevega primera, ki zajema Kosovela. Ob tem pesniku avtor priporoča, naj bi učitelj posvetil pozornost vprašanjem, ki so za srednješolski pouk nepomembna: npr. razmerju Kosovel–Cankar; problematično je tudi pretirano poudarjanje Kosovelove socialne poezije (Rdeči atom), ki se ne more kosati z njegovimi ekspresionističnimi in konstruktivističnimi pesmimi. Če bi že sprejeli način priključevanja vprašanj z različnih stopenj literarnega razvoja k enemu samemu ustvarjalcu, potem bi bilo treba pri Kosovelu opozoriti na sočasno evropsko liriko (dadaizem, vsekakor pa na nadrealizem) in na slovensko avantgardo po 1. 1966 (skupina OHO–Katalog, vizualna poezija itd.). Ne, predlagalec raje priporoča obravnavo Kosovelovega prodiranja v svet, kot da bi imel učitelj na voljo neomejeno število učnih ur (ob nekom si je pač treba lajšati komplekse neodmevnosti slovenske književnosti!). Kdo bo naredil po tem predlogu učbenik, ko nimamo niti učbenika, ki bi zadovoljivo prikazal literarne tokove in njihova najbolj značilna besedila, ki bi bila literarnoteoretično razčlenjena, seveda primerno srednješolski ravni, se ne ve. Kako bi bilo mogoče z uresničitvijo tega predloga »preseči zacementirani evrocenzurizem«, tudi ni jasno. Če natančno premislimo, kaj prinaša predlog »generali – vojaki«, potem je treba povedati, da paberkovanje v različni smeri (sociologiziranje, poenostavljene primerjave med osebnostmi različnih literarnih tokov, za srednjo šolo nepomembne kulturne malenkosti), predvsem pa redukcije celotnih literarnih tokov zato, da bi kar najbolj zasijal genialni duh posameznikov.

Četrti predlog je pravzaprav različica prejšnjega: namesto posameznikov, naj bi izpostavili književnost 20. stoletja. Pouk književnosti naj bi

se začel z »moderno« (doklej bodo nekateri uporabljali to neustrezno poimenovanje?), da bi tako prisilili učitelje, da bi se lotili tudi sodobne književnosti. Kako bi jo poučevali, predlagalec ne pove; zadovolji se le z omembo Baudelaira in Dostojevskega kot začetnikoma moderne lirike in romana, o vsem drugem pa molči. O tem, da bi bila književnost pred novo romantiko zreducirana, ni mogoče dvomiti.

Po naslednjem predlogu naj bi poučevali književnost kot razvoj posameznih žanrov: »npr. pojav in razvoj balade« ali pa romana (72). Predlagalec se ne zaveda, da bi bil takšen način uspešen samo takrat, ko bi učenec že dobro poznal celoten literarni razvoj, kajti drugače ne bo zmožgel povzeti iz razvoja žanrov posameznih literarnih tokov, ki so vendarle odločilno vplivali na njihovo pojavljanje (npr. simbolizem je omogočal razcvet lirike, ne pa romana). Predlagalec sam ugotavlja na začetku svojega referata, da bo ostal pouk prvih dveh let informativen, torej si bo pridobil učenec premalo znanja, da bi bil lahko deležen pouka po tem predlogu.

Najbolj sporna pa je predlagalčeva »šesta možnost« (72). Pouk naj bi potekal »na dveh vzporednih ravneh. Ena raven bi bila zgodovinska, kjer bi leposlovje obravnavali kot dokument časa, dobe, vzporedno in interdisciplinarno z zgodovinarji (...). Vzporedno pa bi tekkel kurz, ki bi ga imenoval interpretacijski (...).« (72-73) S tem predlogom je avtor razkril razklanost svojega pojmovanja književnosti: ta je zanj najprej odsev zunajliterarnih dogodkov, zato jo je treba podrediti pouku zgodovine; šele potem bi si jo lahko ogledali drugače. Predlog sicer vsebuje tudi modno sklicevanje na interdisciplinarnost; toda ta pomeni tokrat skoraj uničenje raziskovalnega predmeta neke stroke v korist druge, ki doslej ni bistveno pripomogla k njegovemu pojasnjevanju.

Vsi predlogi so strokovno nesprejemljivi, ker ne upoštevajo dosežkov sodobne literarne vede, temveč se v resnici zavzemajo – kljub sklicevanju na estetski vidik književnosti – za razvrednotenje pouka le-te v vulgarno historiografiziranje in sociologiziranje.

III

Medtem je prišel v javno razpravo nepodpisan predlog Učnega načrta za tretji in četrti letnik srednje usmerjene šole. V prvem poglavju Vzgojno-izobraževalni smotri beremo, naj bi dijak »odkriva(l) osebne in družbene vrednote v književni umetnosti (...); se vzgaja(l) za kritično sprejemanje besedne umetnosti; se usposobi(l) za vzpostavljanje sproščenega, ustvarjalnega in

kritičnega stika z besedno umetnino« (s. l). Lepo in prav! Toda nikjer ni zapisano, da se bo seznanil s strokovnimi ugotovitvami literarne vede; vztrajanje samo pri nastetih smotrih pomeni, da pojmuje učni načrt književnost le kot vzgojni pripomoček. Zanimivo pa je, da je naveden v odstavkih, ki se nanašajo na jezikovni pouk, tale smoter: dijak »spozna (...) tudi temelje sodobne teorije jezika« (1). V drugem poglavju Vzgojno-izobraževalna vsebina sta značilna še dva podnaslova: »1. Spoznavanje jezika« (1) in »3. Književna vzgoja« (4; oboje podčrtal M. D.). Tudi nadaljnja primerjava predloga učnega načrta za jezik s tistim za književnost pokaže, da je prvi – tako kot že v načrtu za prvi dve leti – na visoki strokovni ravni, ker upošteva sodobno jezikoslovje. Tega pa ni mogoče trditi za načrt o književnosti, saj v njem zaman iščemo kakšno omembo temeljnih dognanj literarne zgodovine o posameznih literarnih tokovih in tudi česa iz literarne teorije. Sestavljalec načrta pravi v Pojasnilu, ki naj bi veljalo za tretji letnik:

»Vsebine književne vzgoje so oblikovane v motivnih krogih, ki pomenijo poskus zgostitve književnih tokov okoli sedmih jeder. Ta upoštevajo družbene, filozofske in estetske sorodnosti književnih besedil. Na ta način učenec vsaj v osnovi dobi celovit pogled na najbolj tipične književne pojave, ustvarjalce in književna besedila dvajsetega stoletja v okviru slovenske, jugoslovanske in evropske književnosti. Starejša besedila so prisotna samo tedaj, kadar pomenijo iztočnico za sodobno književno snovanje.« (5)

Iz citata je opazno, da pojmuje sestavljalec književnost kot goli odsev sodobnega zunajliterarnega dogajanja (kar je značilno tudi za učni načrt prvih dveh letnikov), zato reducira celoten Cankarjev opus na dva dramska odlomka. Namesto da bi poudaril nadčasoven pomen Cankarjeve dramatike in njegovih najbolj značilnih pripovednih del, raje osiromaši njegovo dramatiko tako, da naredi iz nje poročilo o takratnih družbenih razmerah, kot da ne bo tega izvedel že pri pouku zgodovine. Zakaj potem slovenska gledališča kar naprej uprizarjajo Cankarjeve drame, saj smo si v sezoni 1980/81 lahko ogledali celo dve postavitvi Hlapcev? Prav gotovo ne zato, da bi hodili gledat nekdanjo »liberalno in klerikalno družbo«, ampak da bi videli, kaj je v njih še danes aktualno. Presvetli Anton Mahnič in drugi klerikalci so si prizadevali, da bi bila književnost vzgojno sredstvo v varstvu Cerkve, zdaj pa smo priče prizadevanju, da bi bila književnost vzgojno sredstvo in privesek pouka zgodovine v varstvu nepremišljenih učnih načrtov usmerjene šole. Resnično, zgodovinski napredek naše šole, vreden Cankarjevega satiričnega peresa.

Sodeč po naslovu prvega »jedra« naj bi tovrstna »književna vzgoja« predstavila učencem Cankarja samo kot bojevnik proti liberalcem in klerikalcem. Toda ta »vzgoja« se bo nepričakovano zapletla, če se bo oglasil kak bolj razgledan učenec, ki bo povprašal učitelja, kaj se je dogajalo s Cankarjem v sarajevski škofijski palači, kako naj si razlaga geslo v Podobah iz sanj »Mati – Domovina – Bog«, predvsem pa dejstvo, da je Cankar sprejel pred smrtjo zakramente katoliške Cerkve, ki mu jih je podelil g. župnik Finžgar. Kakšna blamaža za učitelja!

Zastavlja se tudi vprašanje, zakaj ni sestavljalec uvrstil v predlog učnega načrta drame Lepa Vida, ki je vendarle značilen primer slovenske simbolistične dramatike. Merilo je jasno: učenec sme spoznati le socialno književnost; tisto, ki vsebuje drugačno motiviko, pa je treba omejiti ali pa povsem izločiti. Kakšna diskriminacija! Kakšno prikrievanje literarnega razvoja! Opravka imamo z enostranskostjo, kakršne ni bilo niti v starem učnem načrtu. Namesto da bi pomenil novi učni načrt napredek, pomeni občutno nazadovanje. Značilnosti prvega »jedra« se pojavljajo tudi v večini preostalih, ki jih zaradi pomanjkajna prostora ne bom natančno pretresal, zadostujejo naj samo nekateri njihovi naslovi:

– »Tragedija evropskega človeka ob grozljivi izkušnji prve svetovne vojne; konfrontacija humanizma z destruktivnimi silami kapitalistične družbe« (4);

– »Socialna, moralna in psihološka stvarnost slovenskega kmeta v tridesetih letih dvajsetega stoletja; kolektivni roman; vzporednica z jugoslovanskim prostorom« (5);

– »Moderna subjektivizacija elementov ljudske poezije; mitski motivi; trganje navezanosti na vas in zemljo; sodobni osamljeni (odtujeni intelektualci« (5).

Ob tako sestavljenem učnem načrtu se ni mogoče ubraniti vtisa o njegovi sorodnosti z literarnogodovinskimi prikazi o slovenski književnosti, ki izhajajo na Vzhodu. V njih je celotno bogastvo različnih smeri, ki jih premore naša književnost, zoženo na eno samo: na social(istič)ni realizem in na besedila, ki naj bi dišala po njem – s poudarkom, da se ta smer vedno bolj krepi. Glede na izkušnjo iz leta 1948 je odveč razlaga, iz kakšnega enostranskega pojmovanja nastajajo ti tuji prikazi naše književnosti. Zato ni treba, da še sami zanikujemo širino slovenske književnosti.

V Pojasnilu k navedenim »jedrom« spet pogrešamo opozoril in navdil o pouku posameznih li-

terarnih smeri in literarnoteoretičnih pojmi. Ob Cankarju ni niti enkrat omenjen simbolizem, opuščeno je celotno njegovo pripovedništvo. Mrgoli pa izjav o »korelacij(i)« književnosti »z zgodovino« in »z likovno in glasbeno vzgojo« (6), ne da bi bila ta bolj natančno pojasnjena. Tako kot je pojem uporabljen, objublja samo izroditev v improvizirane primerjave in osredotočenje na zunajliterarne zadeve. Pojasnilo vzbuja občutek, da je pri pouku književnosti dovoljeno vse, samo dosledna literarna analiza komaj kdaj. Najbolj zanimiv primer pa je vsekakor omenjanje Krleža v »jedru«, katerega naslov obsega »marksistično pojmovanje lepote v umetnosti« (4), in uvrstitev istega avtorja v »marksistično idejno ozadje« (6) predvojne »socialne drame in poezije« (6). Kako se časi spreminjajo! Zdaj si je Krleža prislužil sprejem med marksiste, pred vojno pa so ga nekateri izmed njih zavračali, o čemer se lahko vsakdo prepriča iz knjige Stanka Lasića Sukob na književnoj ljevici 1928–1952 (Zagreb 1970). Če hočemo biti objektivni potem moramo spregovoriti tudi o tem sporu, saj je z njim povezano vprašanje socialističnega realizma. Spregovoriti bi morali tudi o tem, da edino zveličavna marksistična estetika (še) ne obstaja, ne pa vtepati učencu v glavo »marksistično pojmovanje lepote v umetnosti«, saj gre le za – če ostanemo pri imenih, omenjenih v Pojasnilu – Krleževe in Brnčičeve nazore, ki niso istovetni z nazori drugih marksistov (Lukács, Garaudy itd.). Predlog učnega načrta se očitno nagne na tem mestu h katekizemskemu posredovanju večnih resnic, čeprav dejstva pričajo, da te ne obstajajo. V Pojasnilu ni najti utemeljitve, zakaj bi morali učenci spoznati Tihi Don Šolohova, ko gre v bistvu le za obnovitev romanopisnega modela iz 19. st. Ta se ne more kosati v evropskem merilu z novostmi, kot so Proustovo Iskanje izgubljenega časa, Joyceov Ulikses in Kafkov Proces. Predlog učnega načrta te znamenite trojke svetovnega romanopisja 20. st. ne omenja, čeprav je ne spregleda noben splošen literarnogodovinski pregled evropske književnosti našega stoletja. Naši učenci pa se bodo – kot si domišlja sestavljalec predloga – lahko brez njihovega poznavanja lotili književnosti, »ki nastaja sproti« (13). Kam bodo postavili streho, ko ne bodo imeli niti hišnih temeljev?

Po apotezi socialne književnosti v 3. letniku pričakujemo, da bodo v zadnjem 4. letniku predstavljeni literarni tokovi, ki ne poudarjajo socialnih motivov, da bo učenec dobil kolikor toliko objektivno podobo slovenske književnosti. To pa se ni zgodilo. Enostranska, okrnjena predstavitev Prešerna (brez Sonetov nesrečel), ki jo predpisuje sprejeti učni načrt za prva dva letnika ni z ničimer dopolnjena, prav tako ne Cankar iz 3. letnika. »Književna vzgoja« se začneja v 4. letni-

ku s »(p)omembnimi dosežki slovenske, jugoslovske in evropske ljubezenske lirike med obema vojnama« (9). Sestavljalec določi izmed Slovencev samo Gradnika, Boža Voduška in Antona Vodnika pa v Pojasnilu le priporoča za obravnavo, kar pomeni, da bosta v praksi oba izpuščena, ker ne bo dovolj časa. Tolažimo se lahko z mislijo, da ju obravnavajo v srednjih šolah tujih narodov, ko mi tako širokosrčno upoštevamo v naši usmerjeni šoli njihove tretjerazredne pisce. Tudi v 4. letniku so vsa »jedra« poimenovana opisno, pri čemer včasih omenjajo kakšen literarni tok, največkrat pa ne. Spet je deležna največje pozornosti socialna književnost; ta je poudarjena tudi takrat, ko terjajo besedila drugačno obravnavo. Npr. v četrtem »jedru«, ki se imenuje »Spopad zavesti nacionalne svobode in samobitnosti s fašistično, imperialistično zatiralsko ideologijo« (9), je omenjena Kosmačeva Balada o trobenti in oblaku, ob kateri bi moral učitelj razložiti dijaku tehniko asociativnega psihološkega romana, toda Pojasnilo o tem molči. Hemingwayev roman Komu zvonil je dobil milost v sestavljalčevih očeh, ker vsebuje motiviko iz španske državljanske vojne, kljub temu da ni pisateljevo najboljšo delo niti ne pomeni kaj izjemnega v svetovnem merilu. Vedeti bi bilo treba, da pomembnost nekega realnega, zunajliterarnega dogodka ni v premem sorazmerju s pomembnostjo njegove literarne upodobitve! Izbor Mojstra in Margarete Bulgakova je upravičen, toda kako naj bi ta roman razložil o okviru »jedra« »Spopad zavesti nacionalne svobode in samobitnosti s fašistično, imperialistično zatiralsko ideologijo« (9–10) ve najbrž samo sestavljalec predloga. V naslednjem »jedru« »Sodobne različice klasičnih mitov v dramatikii« končno najdemo Smoletovo Antigono, ki bi morala biti uvrščena že v 2. letnik. Predzadnje »jedro« »Novejša osebnoizpovedna lirika« (1), ki bi sodila v 3. letnik, zajema namreč Koviča in Zajca, katerih lirika pomeni predstopnji k tisti, ki jo piše skupina, sestavljajoča zadnje »jedro« 3. letnika (Šalamun, Makarovičeva itd.). Zadnje, sedmo »jedro« 4. letnika se imenuje »Sodobni psihološki roman in novela«; upravičeno se začne z Dostojevskim, potem pa manjkajo Proust, Joyce in Kafka; njihove opustitve ni mogoče utemeljiti niti s pomanjkanjem časa – tega je očitno dovolj za tretjerazredne evropske literate. Izmed novejših slovenskih ustvarjalcev pa manjkata pripovednik Rudi Šeligo in dramatik Dušan Jovanović.

Za vse tri stopnje novega učnega načrta za pouk književnosti (že sprejetega, veljavnega za prvi dve leti; za Faturjeve predloge za naslednji dve leti in za predlog, nanašajoč se na isti dve leti) je mogoče po tem pregledovanju reči, da se strokovno oporečni.

Menim, da pouk književnosti ne sme postati nadomestek pouka zgodovine (saj ni nikjer povedano, da bi bil ta učni predmet odpravljen) niti njegov pastorek, ker se zgodovinopisje razločuje od literarne vede. Znanje, ki ga bo učenec potreboval za razumevanje zgodovinskega vidika književnosti, mora dobiti pri pouku zgodovine. Matematične operacije, ki jih učenec uporablja pri fizikalnem pouku, spozna pri matematičnem pouku in ne obratno! – Učni načrt za pouk književnosti bi moral izhajati iz razločka med neumetnostnim in umetnostnim besedilom, pri čemer bi moral poudariti odločilnost umetnostnega oblikovanja s tem, da bi seznanil učenca s poglavitnimi literarnoteoretičnimi pojmi (npr. literarni subjekt, pripovedna perspektiva). Ti bi morali biti navedeni v učnem načrtu, sicer se bo pouk najbrž izrodil v vulgarno historiziranje ali pa v sentimentalno obnavljanje zgodbe s publicami o »sočnem« jeziku in »klenih« besedah. Potrebno bi bilo tudi poudariti, da prav različni oblikovalni načrti ustvarjajo ubesedeni, fiktivni svet umetnostnega besedila, ki ga ni mogoče poistovetiti z zunajliterarnim niti takrat, ko se zdi, da je besedilo najbolj neposreden »odsev« le-tega. Učenca bi bilo treba seznaniti z večpomenskostjo literarnih besedil, te pa naj spoznava v zaporedju literarnih smeri. Izbor besedil naj bo ostro diferenciran (upoštevata naj najbolj pomembne tuje pisatelje), da bo lažje doumel njihove značilnosti. Časovno zaporedje literarnih smeri naj bo ohranjeno tudi v tretjem in četrtem letniku šole, ker si bo učenec tako lažje zapomnil književni razvoj. Znanje o besedilih, ki si ga je pridobil v prvih dveh letnikih, naj učenec sam ponovi, najpomembnejša besedila pa naj bi bila deležna poglobitve (npr. Sonetje nesreče, Krst pri Savici, Hlapci). O tem, do kod naj bi segla ter o številu in obsegu literarnoteoretičnih pojmov, s katerimi mora učitelj seznaniti učenca, bi bilo treba razpravljati posebej, ne pa v tem članku, katerega namen je osvetliti tri faze novega učnega načrta.

Marjan Dolgan
SAZU v Ljubljani

O delu na slovenski zgodovinski slovar na Slovenski akademiji znanosti in umetnosti

V začetku junija 1980 je bilo končno popolno izpisovanje občnih imen in deloma tudi lastnih imen najboljšejeje in enega najpomembnejših besedil slovenskih protestantov 16. stoletja, poznanega pod imenom Dalmatinova Biblija iz leta 1584. To je razmeroma velik uspeh, zato bo verjetno prav, da nekoliko nadrobneje spregovorimo o delih za zgodovinski slovar slovenskega jezika, ki zdaj tečejo na Slovenski akademiji znanosti in umetnosti.