

O BRANJU IN INTERPRETIRANJU

Der Halfgebildete betreibst selbster Haltung ohner Selbst.

Theodor Adorno

109

Leta 1997 je izšlo besedilo Groverja A. Zinna z na prvi pogled trivialno tezo, da je spis Huga Svetoviktorskega (ok. 1096–1141) *De scripturis et scriptoribus sacris*, katerega osrednja tema je interpretacija Biblije, osnova eksegetskih razvijanj v ostalih besedilih istega avtorja, ki so se ohranila v preučevanje.¹ V letih, ki so sledila, se je pogled na figuro znamenitega srednjeveškega misleca drastično spremenil. Popularna podoba učitelja Illichevega svobodnega komentarja *Didascalicon*,² nedolžne priče temeljite transformacije zahodne kulture, se je počasi umaknila strožjim tekstnoanalitskim poskusom, katerih avtorji so smeli upati na pozornost in upoštevanje širše učene javnosti. To vsekakor ne bi bilo mogoče, če ne bi v dvajsetem stoletju močna linija preučevalcev družbenopolitičnega življenja srednjega veka globoko posegla v utečene predstave preteklosti in pred bralstvo svojega časa postavila podobo

1 Grover A. Zinn, »Hugh of St. Victor's 'De scripturis et scriptoribus sacris' as an *Accessus* Treatise for the Study of Bible«, *Traditio* 52 (1997), str. 115.

2 Ivan Illich, *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalicon*, The University of Chicago Press, Čikago in London 1993.

srednjega veka kot nekakšne renesanse brez religioznega razcveta.³ Čeprav je bil uspeh te rehabilitacije izjemen, se zdi, da je le malo pripomogel k vključitvi srednjeveške samostanske tekstne produkcije v širšo evropsko kulturno zavest. Razlog za to je bržkone iskati v predpostavkah, ki so zamejevale njen fokus: srednji vek dvajsetega stoletja je zrasel na ozadju dobro znanih premikov v zgodovinopisju od preučevanja uradnih dokumentov k raziskovanju vsakdanjega življenja in posvetnih opravkov preteklih družb. Ne v neskladju s skrbno določeno in relativno stabilno institucijo kanona katoliške misli, ki pretežno temelji na čisti sholastični doktrini, so se raziskovalci posvetili dokumentiranju reševanja praktično-organizacijskih zadev posameznih samostanov in briljantnim spekulacijam o zasnutkih pismenske tehnologije, katerih dediči smo prav mi sami.⁴ Tako nas ne sme začuditi, da se je zdelo, da nas misleci, kot je Hugo, sami silijo, da jih kar naprej odkrivamo in se jim puščamo navdihniti v praktičnih zadevah, jih ne toliko preučevati kot aktualizirati oziroma jih preučevati za aktualizacijo, predstaviti v tem, v čemer so nam po našem mnenju podobni, ter izkazati njihovo vrednost za našo sedanost. To je utegnulo koristiti njihovemu slovesu na škodo zapisanega. Če je tako, so Zinnu naklonjeni odpori proti toku, katerega eden poslednjih predstavnikov je Ilich, vsaj deloma upravičeni, četudi utegnejo vzbuditi dvom o tem, da je Hugov opus brezhibno enovit in zaokrožen protosistem medsebojnega napotovanja najrazličnejših dejavnosti in področij človeškega udejstvovanja. Pričujoči prispevek zanimata omenjeni Hugovi deli, *Didascalicon* in *De scripturis* in je poskus osvetlitve nekaterih vidikov spremembe vsebinskih poudarkov, ki jih je prinesel obrat poudarka od prvega k drugemu.

Vpraševanje, ki zadeva razmerje med Hugovimi deli, je toliko bolj zanimivo, ker so njegovi zanamci kar najbolj cenili prav celovitost njegovega ustvarjanja. Slavna Bonaventurova izjava zadeva tri resnice Svetega pisma, namreč resnico vere, morale in končnega smotra obeh,

3 Prim. npr. Johan Huizinga, *Jesen srednjega veka*, prev. Bogdan Šteh, Studia Humantatis, Ljubljana 2011. Gl. tudi Leidulf Melve, »The Revolt of the Medievalists.‘ Directions in Recent Research on the Twelfth-Century Renaissance«, *Journal of Medieval History* 32 (2006), str. 231–252.

4 Prim. Illich, nav. d. str. 3; Georg Steiner, »The End of Bookishness?«, *Times Literary Supplement* 8 (1988), str. 754.

ter klasifikacijo velikih naukov krščanske misli glede nanje: Avguštin je učil prve, Gregor Veliki druge in Dionizij tretje resnice. Bonaventura se takole izreče o svojih sodobnikih oziroma neposrednih predhodnikih: »Anzelm sledi Avguštinu, Bernard Gregorju, Rihard (Svetoviktorski) Dioniziju. Tako se Anzelm odlikuje v umovanju, Bernard v pridigi, Rihard v kontemplaciji; a Hugo (Svetoviktorski) v vseh treh.«⁵ Paul Rorem v svojem lepem prikazu Hugovega opusa sledi tej shemi, poda svojo klasifikacijo področij, s katerimi so se ukvarjali najslavnejši viktorinci, ter v zvezi s širino Hugovega zanimanja doda: »Morda je bil obseg njegovega dometa prevelik, da bi mu lahko kateri od naslednikov sledil, zato so se ti morali specializirati.«⁶ Iz navedenih izjav je mogoče razbrati naklonjenost obsežnosti, razumljeni kot celovitost nasproti zasilni fragmentiranosti. Toda ali je razlog za to, da je Hugov projekt razpadel, res le v količini materiala, ki jo lahko obvlada le izbranec? Odgovor je toliko bolj nezadosten, kolikor se zdi, da je bila ena od gonilnih sil tako Hugovega kot številnih drugih srednjeveških kurikulov, problematika razmerij med področji in človeškimi dejavnostmi, nič manj pa tudi apropiacija materiala tem dejavnostim s strani učenca kot nekoga, ki z vednostjo, ki jo mora osvojiti, še ni nujno ugašen in se mora nanjo ustrezno pripraviti. Že samostansko šolniška praksa je s tem v zvezi narekovala rešitve. Četudi ni rečeno, da moramo imeti te rešitve za vsepovprek uspešne, je več kot očitno, da je vpraševanje o razmerju med Hugovimi deli njegovemu podvzetju notranje.

Da je eno osrednjih vprašanj Hugove pedagogike vprašanje, kaj brati in v kakšnem zaporedju, je številne raziskovalce premamilo, da so material presojali v luči dokumentiranih indeksov, ki se nekako v istem času iz nekako istih razlogov ukvarjajo z nekako istim problemom.⁷ Pedagoški prikaz ni ne kronološki ne tematski oziroma predmetni, z njima se ujema zgolj po

5 Nav. po: Paul Rorem, *Hugh of Saint Victor*, Oxford University Press, Oxford 2009, str. 13. Odlomek je v slovenskem prevodu ustreznega besedila izpuščen.

6 *Ibid.*, str. 12.

7 Takšen je Roremov prikaz, ki si izrecno prizadeva obnoviti Hugov kurikularni model, četudi je samo informirano z izsledki sodobne tekstne analize, ki tovrstni metodologiji izrazito nasprotuje, in z njimi izrecno soglaša.

naključju in v posameznih točkah ter jima v okvirih organiziranja učnega procesa predhaja. Presoja težavnosti snovi, ki jo mora učenec osvojiti, ostaja v ozadju njene razvrstitve glede na obliko učenčeve aktivnosti. Gilduinova izdaja se tako prične s *Kronikami* oziroma *De tribus maximis*,⁸ vadnico v pomnjenju zgodovine s spodbudnim predgovorom, ki pred učencem ne prikriva temeljnih pedagoških premis, poglobljeno razvitih v *Didascaliconu*. Učenec prične z memoriranjem antičnih vladarjev, judovske zgodovine ter vladarjev in papežev, seznanjani pa se tudi s tem, da bodo biblična imena in dogodki, ki so za enkrat razvrščeni v tabele in diagrame, v nadaljevanju njegovega študija osvetljeni v luči biblične eksegeze. V zvezi s tem postavimo dve vprašanji. Prvič, je omenjena napoved, da bo pomnjenju sledila doktrinalna eksegeza, pravilna? In drugič, čemu Hugova novica sploh seznanja s svojimi pedagoškimi načeli in ga napotuje na poglavja, ki jim še ni kos? Če bi bilo slednje za silo mogoče razumeti kot svarilo, naj učenec sam ne proizvaja nekakšnega divjega kvazidoktrinalnega pomena, kakor se to dogaja tistim, ki se ne pomudijo pri dobesednem pomenu, so razsežnosti pedagoških opazk tolikšne, da določajo nič manj kot zvrst besedila in toliko terjajo posebno pojasnilo.

112

Kar zadeva prvo vprašanje, bi bilo *Kronike* napak razumeti kot začetek biblične eksegeze, s katero se ukvarjajo *De Scripturis*, in sicer že zato, ker pokrivajo vednost, ki se ne opira le na biblično pripoved. Glede na to, da so številni Hugovi bralci v tem, da je na določenih mestih njegovih besedil razlika med svetimi in posvetnimi spisi zabrisana, videl pozitivno prvino njegovega dela, je treba opozoriti, da odsotnost tematizacije tega vprašanja na mestih, kjer do te opustitve prihaja, terja, da se obrnemo na dela, ki ga jemljejo kot enega svojih prvenstvenih problemov. »Narava je bila ustvarjena v šestih dneh in človek se bo prenovil v šestih stopnjah,« povzame Hugo zgodovino sveta, ki, četudi se opira na Avguštinov nauk, z veliko žlico presega pripoved svetega pisma. Šele v primerjavi z dejansko obravnavo delitve zgodovine na *creatio* in *restauratio* ter izpeljava bibličnega pomenjanja iz nje, se bo pokazalo, da analogija šestih dni in šestih stopenj kvečjemu generira kvazidoktrinalni pomen, lasten golemu pedagoškemu pripomočku, ki bi ga bilo napak ontologizirati.

8 Prim. Mary Carruthers in Jan M. Ziolkowski, *The Medieval Craft of Memory: An Anthology of Texts and Pictures*, University of Pennsylvania Press, Filadelfija 2002, str. 32.

V tem oziru *Kronike* napotujejo na *Didascalicon*, a tudi pokrivanje predgovora *Kronik z Didascaliconom* nima prave podlage in zdi se, da prve prej zamejujejo domet slednjega kot pa da bi bile preduvod v študij branja in tako sovpadle s pedagoškim kurikulumnim zastavkom slednjega. Novicev študij se prične s pomnjenjem videnega, ne prebranega, zaradi česar učenja nikoli ne bo mogoče povsem izenačiti z branjem. Pomnjenje kot eminentna dejavnost prvega se kaže kot predpogoj branja, a hkrati se zdi, da vizualni pripomočki bolje kot pisana beseda preperečujejo, da bi se ujeli v pasti kvazidoktrinalne pomene.⁹ Videti je, kako postaja razmerje med posameznimi dejavnostmi, učenjem, branjem, razumevanjem ipd. vse bolj nejasno. Res, je, da je imel Hugo v vsem, kar se je ohranilo v branje, v mislih svoje poučevanje. Ponavljanja in povzemanja osnovnih premis v vseh njegovih delih so nemara posledica tega pedagoškega prizadevanja in služijo pomnjenju, vendar ta slogovna posebnost ne more zabrisati trenja med deli samimi, ki v svojem jedru drug drugega ne povzemajo in si ne služijo.

Če odmislimo Hugova eksegetska razvijanja, je fascinacija preteklega stoletja nad obema pedagoškima deloma razumljiva in ji je mogoče pripisati relativno koherentnost. Kot rečeno, je dejanska bližina *Kronik* in *Didascalicon* povezana z okoliščino, da v obeh ločnica med Biblijo in sekularnimi spisi ne igra

9 V Gilduinovem indeksu je *De scripturis* uvrščena med *Kronikami* in *Didascaliconom*. Ta okoliščine utegne napeljati na to, da bi prevzeli domnevo, da naj bi se spis, v katerem je izpeljana tropomenska eksegetska shema, na eminenten način ukvarjal z anagogičnim pomenom svetega pisma, v skladu z isto domnevo pa je po eksegetski shemi mogoče uvrstiti tudi številna druga Hugova dela. Hugo je v nekaterih delih eksegetsko raven tudi res ekspliciral. Toda za *Kronike* to vsekakor ne velja in *De scripturis* ne moremo opreti nanje. Predstava o ujemanju eksegetske in pedagoške linije Hugovega opusa je bila do nedavnega tako utečena, da se zdi, da je moralo biti neskladje *Kronik* in zgodovinskega pomena domala izumljeno. Sicer ne v *De Scripturis*, temveč v *De Sacramentis* se Hugo skliče na kompendij zgodovinskega branja svetega pisma. Šele Jan W. van Zweiten je prvi domneval, da se delo ne more nanašati nanje in nadaljnje raziskave temu pritrjujejo. Čeprav ne gre za razmerje med deli, ki nas zanimajo v pričujočem prispevku, lahko opozorimo na podobno neskladje. Biblična interpretacija se prvič razgrne šele v *De scripturis* in danes številni raziskovalci menijo, ne gre le za zgodnje delo, katerega tematiko je Hugo dokončno izdelal in umestil v *Didascalicon*, temveč da je razloček med svetim pismom in ostalimi deli dejansko temelj celotne eksegeze.

odločilne vloge.¹⁰ V okviru tehnologije opismenjevanja je Sveto pismo zgolj ena od knjig in v okviru *Kronik* je zgolj eden od virov zgodovinopisnega materiala, ki ga mora novic osvojiti. Znana sestavina Hugovega pedagoškega zastavka v *Didascaliconu* je vpeljava (svojevrsne različice) klasičnega humanističnega kurikulumuma v samostansko poučevanje, dopolnjena z martianusovimi mehanskimi umetnosti, obsega širok nabor poganske knjižne modrosti. Poudarjanje dobesednega pomena, kot nastopi v obeh delih, se (za razliko od danes) kaže kot rehabilitacija sekularne znanosti. Dejansko je v teh točkah že poudarke na kontemplaciji in tropologiji, ki jih je v doktrino šole Svetega Viktorja vnesel Hugov naslednik Rihard, mogoče videti kot kompromis. To je še podžgalo ugibanja o tem, da Hugov nauk prav na teh mestih skriva neko posebno zakopano resnico tako svojega kot našega časa.

114

Toda iz načela neodpravljalnosti zgodovinsko-dobesednega pomena Svetega pisma še neposredno ne izhaja znamenita misel, ki narekuje kurikulum z *Didascaliconu*, da je vednost kot taka prvo, za kar si smemo prizadevati, po katerem vse znanosti ne le koristijo za razumevanje Svetega pisma, temveč imajo veljavo same po sebi.¹¹ V Hugovem delu nikoli zares tematizirana predpostavka tovrstne izenačitve neposredno zadeva teorijo pomenjanja, ki je, kot bomo videli, v popolnem neskladju z dejansko tematizirano teorijo pomenjanja v *De Scripturis*, in sicer, da je edina razlika med svetimi in posvetnimi spisi v tem, da prvi obsegajo zgolj dobesedni, zgodovinsko-pripovedni pomen, Sveto pismo pa poleg njega tudi druge pomenske ravni.

Izjemen obseg vednosti, ki ga je zajemala viktorinska pedagogika, pa nas prav tako ne sme zapeljati v prepričanje, da dobijo vse dejavnosti v življenju posameznega meniha in v načinu življenja meniške skupnosti pedagoško noto. Nasprotno, pedagogiki nujno gre posebno mesto, vezano na institucijo samostanske šole, te pa ni mogoče odmisлити kot zgolj zunanjega okvira Hugovega podvzetja. Pa vendarle je treba ovrednotiti to, da pedagogika v *Didascaliconu* pljuska čez robove zastavljenega kurikulumuma brez ustrezne utemeljitve. Že res, da ima proces učenja sam pomembno funkcijo v tem, kar bi danes bolj ali

10 Pravilneje bi bilo reči, da v luči vprašanja branja ta razlika ne pride do izraza, in sicer prav zato, ker branje ni eksegeza.

11 Prim. *Didascalicon I*, 741C.

manj previdno imenovali vzgoja, in znano je, da so v samostanskih šolah to že od vsega začetka eksplicirali odločneje kot v formacijah, iz katerih se je razvila univerza.¹² Šolski sistem, kakršnega je vzpostavil, danes žanje hvalo predvsem po sinteznosti. Vendar to, da je bil sposoben v samostansko življenje inkorporirati posvetno znanje, kontemplacijo s protosholastniko, ne pomeni, da je šlo tudi za sintezo razvojnega in poklicnega principa. Nasprotno, pri Hugu gre za elementa ene in iste pedagoške strukture, ki se medsebojno podpirata in omogočata. Vprašanje pa je, kaj iz te tehnologije morale izostane. V nadaljevanju bomo poskušali pokazati, da je to nekaj, kar bi prav lahko imeli za razsežnost branja, vsaj kolikor gre za branje Svetega pisma, eksegeze.

Vsekakor ne gre spregledati pomembnosti vidika, po katerem si je branje prav v Hugovih stoletjih utiralo svojo pot nadvlade nad ostalimi sposobnostmi, kakršni sta denimo vadba, lov, igranje na instrument ali petje in druge dejavnosti, s katerimi je svoje dneve zaposlovalo takratno plemstvo. Ko govorimo o srednjeveški pedagogiki, pogosto govorimo prav o učenju branja ter kompleksnem področju njegovega ustoličenja. Vendar kljub Hugovi bogati teoriji pomenjanja, ki bi se utegnila umeščati v ta lok, pri njem vendarle v prvi vrsti ne gre za enačenje učenja in branja. Ne le, da raziskovalci radi opozarjajo na izredna mesta, ki jih je namenil denimo praktični geometriji, sami pa smo že opozorili na avtonomnost dejavnosti memoriranja prek vizualij. Iti moramo še dlje: kakšen je domet alfabetizacije, poknjižnjenja besedila in

12 Okoliščine ustanovitve samostana Svetega Viktorja so kakopak zgledni primer tega razkola. »Znano je, da je Viljem iz Champeauxa pred njegovo ustanovitvijo deloval kot vplivni pariški nadškof in vodil tamkajšnjo katedralno šolo, kjer je tudi poučeval vse do spora s svojim študentom Abelardom. Učenec zatrjuje, da je izpodbil in porazil učitelja, ki mu ni preostalo drugega kot upokojitev v skupnost najtesnejšega kroga študentov. Po drugi strani Viljemovi zagovorniki zatrjujejo, da je bil umik posledica odločitve na podlagi lastnega duhovnega ideala, poučevanje pa naj bi nadaljeval na željo svojih študentov. Kakorkoli že, Viljem je pet let po ustanovitvi samostan zapustil in se vrnil v javno življenje, medtem ko je Abelarda njegov čas obsodil najhujše moralne sprijenosti. Za izčrpni prikaz konteksta formiranja katedralnih in meniških šol gl. C. Stephen Jaeger, *The envy of Angels. Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950–1200*, University of Pennsylvania Press, Pensilvanija 1994. Delo je dovolj občutljivo za pogosto premalo upoštevan a izjemno širok manevrski prostor, ki so ga v času po gregorijanski reformi imeli snovalci načina življenja posameznih samostanskih skupnosti.

drugih procesov, ki jih zasleduje Ilich v okviru *Schriftlichkeitsgeschichte*, če je iz njih nenehno treba izvzemati eno samo besedilo, ki bi v okviru predstavljenih tehnologij moralo biti le knjiga med knjigami? Ali ni Hugove pedagogike, katere cilj je zasnovati osnovni krščanski pouk, mogoče uporabiti za skorajda vsakršen pouk, razen za krščanskega? Pri slednjem se namreč nujno znajdemo na razpotju: če ne upoštevamo teže najširšega znanja za razumevanje svetih besedil, denimo najznamenitejše prisposodob, Kristusa kot spečega leva, ni jasno, na kakšen način naj bi znanosti (kvečjemu z izjemo teologije) vodile k bogu in se nanj navezovali. Če pa njihovo funkcijo za eksegezo upoštevamo, pa to še ne pomeni, da smemo proces pridobivanja potrebnih znanj brati v analogiji s to eksegezo povezano teologijo, kakršno Hugo razvija v *De scripturis*.

116

To ne pomeni, da imamo opravka z dvema samostojnima stališčema. Hugo ni prevzel samo vsebine korpusa praktične vednosti, temveč tudi in predvsem oblikoval metode urjenja in discipline, s katerim jih osvajamo. Urjenje in osvajanje znanja postane kompleksen problem, ki v vsem prekaša problem opismenjevanja. Res je, da je jedro konceptualne utemeljitve pedagogike pokvarljivost človeške vrste, zaradi katere je človeku naloženo delo restavracije, in ni mogoče zanikati, da je Hugo goreče zagovarjal metodiko vednosti kot obliko približevanja bogu. A pridobivanje vednosti je treba razumeti drugače kot vednost samo, kot dejavnost, način discipliniranja in osvojitve materiala. Zato je napor pedagogike, razlog njene veličine prav v tem, da ni nikakršnega samodejnega ujemanja med restavracijo človeštva in potjo, po kateri stopa vedoželjni. Če upoštevamo še ugotovitev, da napredovanje pedagoškega procesa ne sovпада z bralčevim napredovanjem po posameznih eksegetskih ravneh, moramo priznati, da sta osrednja motiva *De scripturis*, tj. biblična eksegeza v skladu s trojnimi razumevanjem biblije ter ostra delitev med *conditio* in *reparatio*, le epizodi v širjenju učenčevega znanja, ki se ne moreta meriti z razgrnitvijo pedagoških temeljev metodike vednosti, tega domnevnega »temelja temelja« celotnega Hugovega nauka, uspešno ali neuspešno prikazanega v *Kronikah* in *Didascaliconu*.

Eksegeza temelji na postavki o dveh božjih delih, delu stvaritve (tega, česar ni bilo) narave, dane človeku v rabo, in delu restavracije (tega, kar je bilo izgubljeno), ki človeštvo povzdigujejo v odrešitev. Ločnica med svetimi in posvetnimi spisi zadeva predmet obravnave: posvetni spisi radostijo in

učijo številne resnice stvaritve, ne pa resnice odrešitve. Toda pozor, različen je tudi način obravnave, kolikor je resnica stvaritve v svetih spisih prikazana na čistejši način. V dobesednem pomenu torej ni mogoče videti nekakšne nične točke razlikovanja med svetimi in posvetnimi spisi, saj slednji dobesednega pomena, razumljenega v okviru Hugovega nauka, strogo vzeto nimajo. Potreba po eksplicitnem interpretativnem momentu se hrani s to nezadostnostjo predmetnih kategorij. Za razliko od kronološkega pregleda oseb, krajev in dogodkov je zgodovina, v kateri se razkriva bog, le zgodovina kot restavracija in le zgodovina kot restavracija je neodpravljliva v svoji dobesednosti.

Preostane nam, da se na konflikt ozremo to, kar je znano o družbenih okoliščinah viktorinske pedagoške prakse. K problematiki vloge učitelja pri Hugu lahko morda pristopimo s pomočjo dobro znanega paradoksa, ki v zvezi s to temo obvladuje Avguštinovo misel (in ki jo je za silo opustil že Tomaž Akvinski). Tako pri Avguštinu kot pri Akvinskem imamo opravka z postavitvijo vrhovnega učitelja, boga in s tem nazadnje z nezmožnostjo pedagoškega procesa.¹³ Če v skladu z Illichevimi poudarki k *Didascaliconu* rečemo, da je Hugo mesto učitelja razpustil v knjigo oziroma besedilo kot nosilca stabilnega pomenjanja ali pa v zapomnjeno vednost, ki črpa iz nje, naša trditev nedvomno ni dovolj jasna, a s tem se težave ne prenehajo kopičiti. Za katero knjigo gre? Seveda za Biblijo, nič manj za knjigo sveta (v ozkih okvirih, v katerih je to Hugovo primeru mogoče vzeti resno), vendar tudi za *Didascalicon* in njegov pedagoški zastavek.¹⁴

Zdi se, da je od tega, katero izmed treh knjig izberemo, odvisno, kdo bo tisti, ki ga bomo nagovorili, in za koga ga bomo mi sami imeli. Koga je nagovarjal Hugo? Zamislimo si lahko, da je današnjemu času povsem tuje poučevanje novica o pedagoških metodah povezano z institucionalnimi okoliščinami meniških šol. Za novica-učenca, ki samostana predvidoma nikoli ne bo zapustil, se predpostavlja, da bo nekoč tudi sam postal učitelj (oziroma vsaj učitelju enak). Poučevanje metodike vednosti tako ni le podajanje orodja za to, da se bo lahko učil sam, temveč nič manj za to, da bo lahko poučeval. Zdi se

13 Gl. Miran Božovič et. Al (ur.), *Bog, učitelj, gospodar*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana 1991.

14 Za primeru knjige sveta gl. *De tribus diebus* 3; PL 176, 814B.

torej, da določilni element obravnave v *Didascaliconu* formacija samostanske šole, ki omogoča neprodušni pretok vednosti v skupnosti menihov, ki jih ne le zanima prav vse, temveč je prav pedagogika tisto področje, s katerim se morajo seznaniti prav oni, ne pa denimo zunanji obiskovalci samostanskega pouka. Lahko bi šli še dlje in trdili, da gre pedagogiki posebno mesto med področji, s katerimi se seznanja v šoli, kolikor se učenec v pedagoških pripombah in obravnavah srečuje s svojo lastno dejavnostjo tu in zdaj. Ali to ne pomeni, da pedagogika sovpaše z nekakšno tropologijo, prek katere učeči se ozavesti svojo lastno dejavnost in tako vstopi v intimni odnos s snovjo, ki jo mora osvojiti? Namesto da bi se moralo okolje strukturirati tako, da bi ustoličilo učitelja, ki bi nato lahko prek transferja podajal svoje znanje, je treba okolje samo strukturirati tako, da bo poučevalo. Poleg tega, da je treba, prvič, organizirati samostanski prostor in svet organizirati v vizualizacijske sheme, danes ne more biti več samoumevno, da se je pedagogika vzpostavila predvsem prek neodpravljljive sekvence, ki mora biti sama zase tako trdna, da njene neodpravljlivosti ni treba zagotavljati posameznikom, se pravi z neprehodnostjo. Ali ni to, kar je kasneje postalo lestev, ki jo je treba odvreči, pri Hugu neodpravost zgodovinskosti, ki jo razume kot neodpravljlivost lastnih imen in podobe, ki ni konceptualno razločena od strukture (in tako nikakršna podoba več) in v učnem procesu kumlinira v vizualizacijske miselne vzorce ter ima podlago v konceptu tekočega stopnjevanja po stopnjah znaka od besed (imen) do stvari in globljega pomena, ki ga niti govoreča bitja ne moremo zaobjeti s procesom označitve, temveč on zaobjema nas oziroma naše življenje? Kompleks boga in stvarnosti bi bil tako strukturiran kot avguštinski znak in njegova miniaturna bi bila zakrament.

Odgovor je odločen ne. V skladu z že omenjenimi dognanji Groverja A. Zinna je treba skrbno zamejiti *Didascalicon* od Hugovega dejanskega poučevanja oziroma razvijanja. Prav tako smo posvarili pred tem, da v okviru Hugovih prizadevanj bodisi posvetnim spisom pripisali pomenjanje, ki gre izključno svetim spisom, bodisi na njegovo pedagogiko aplicirali verovanje, značilno za evropsko pedagogiko kasnejšega časa, namreč verovanje v čudno ujemanje napredovanja posameznika in človeštva. Nemara bi lahko tvegali trditev, da nejasnosti v besedilu, ki smo jih v pričujočem prispevku prevajali v nejasnosti in neujemanja med dvema linijama spisov, priklicujejo tovrstne prehitre zaključke po meri nekega Hugu tujega časa. Tako se zdi, da prav

Didascalicon funkcionira kakor da bi bil namenjen zunanjim obiskovalcem samostanskih šol, denimo plemstvu, ki se je v tistem času množično učilo brati. Četudi se kar ukvarja z organiziranjem samostanske edukacije, je dejansko kar najbolj pripraven za to, da postane znanilec posvetne edukacije, kolikor se od prve razlikuje in toliko povsem zgreši svoj namen, osnovati pedagogiko, ki bi bila v svojem jedru krščanska.

VIRI

Hugova dela so obravnavana po PL, dostopni na <http://mlat.uzh.ch/MLS/xanfng.php?corpus=2&lang=0>. Izjema so Kronike, ki so obravnavane glede na Carruthers M. in Ziolkowski J., *The Medieval Craft of Memory: An Anthology of Texts and Pictures*, University of Pennsylvania Press, Filadelfija 2002, str. 32–40.

LITERATURA

Bok N., *Communicating the Most High*, Brepolis (Bibliotheca Vicorina VII), Pariz 1996.

Carruthers M. in Ziolkowski J., *The Medieval Craft of Memory: An Anthology of Texts and Pictures*, University of Pennsylvania Press, Filadelfija 2002.

Huizinga, Johan, *Jesen srednjega veka*, prev. »Bogdan Šteh, Studia »Humantiatis, Ljubljana 2011.

Illich, Ivan, *In the Vineyard of the Text*, The University of Chicago Press, Čikago in London 1993.

Jaeger S. C., *The envy of Angels. Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950–1200*, University of Pennsylvania Press, Pensilvanija 1994.

Jaeger S. C., »Humanism and Ethics at the School of St. Victor in the Early Twelfth Century«, *Medieval Studies* 55 (1993), str. 51–79.

Melve L., »‘The Revolt of the Medievalists.’ Directions in Recent Research on the Twelfth-Century Renaissance«, *Journal of Medieval History* 32 (2006), str. 231–252. Besedilo je dostopno na <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1016/j.jmedhist.2006.07.006#.VClA>

F_1_sfl.

Rorem P., *Hugh of Saint Victor*, Oxford University Press, Oxford 2009.

Steiner G., »The End of Bookishness?«, *Times Literary Supplement* 8 (1988), str. 754.

Zinn, Grover A., »*Historia fundamentum est*: The role of history in the contemplative life according to Hugh of St Victor«, v: Shriver G. H. (ur.), *Contemporary Reflections on the Medieval Christian Tradition*, Duke University Press, Durham 1974.

Zinn, Grover A., »Hugh of St. Victor's 'De scripturis et scriptoribus sacris' as an Accessus Treatise for the Study of Bible.« *Traditio* 52 (1997), str. 111–134. Besedilo je dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/27831947>.