

SODOBNA (SLOVENSKA) KNJIŽEVNOST V GIMNAZIJI

Marko Trobevšek
Gimnazija Poljane, Ljubljana

UDK 373.5.016:821.163.6"198/20"

Prispevek pretresa pomen novejše (slovenske) književnosti pri gimnazijskem pouku v danem zgodovinskem kontekstu. Zavzema se za večji delež sodobnih del, posebej pri domačem branju, in poudarja vlogo novejša literature pri sproščanju morebitnih togih šolskih stališč v zvezi z literarno zgodovino, teorijo in interpretacijo.

poučevanje sodobne književnosti, teorija, interpretacija

The paper addresses the current importance of contemporary (Slovene) literature in secondary education. The author advocates the introduction of more contemporary works, particularly for home-reading, emphasising their role in the process of changing sometimes rigid educational attitudes towards the history and theory of literature and interpretation.

teaching of contemporary literature, theory, interpretation

O literaturi je vedel vse, samo uživati v njej ni znal.

J. Heller

Največja vrednost romanov, ki sem jih nosil s seboj v šolo, je bila v tem, da jih ni bilo v učnem načrtu. Nihče me ni izpraševal. Tistih vrstic mi nihče ni bral čez ramo; mojega druženja z avtorji nihče ni motil. Ko sem jih bral, nisem vedel, da se izobražujem, da te knjige v meni budijo žejo, ki bo preživela celo spomin nanje.

D. Pennac

Secirali so knjige, ki so jih brali, in bolj ko je bilo truplo mrtvo, uspešnejša je bila avtopsija.

I. B. Singer

Najboljše in edino možno pojasnilo nekega dela bi bilo ponovno branje.

D. Kiš

Ko razpravljamo o slovenski književnosti v letih med 1980 in 2010 v gimnaziji, se znajdemo pred čisto lahko – ali pa zelo težko – nalogo, kajti v učnem načrtu je je malo. Od povojnih del je za šolsko branje predvidenih devet pesmi, štiri drame in štiri romani. Med domačim branjem ni ničesar iz časa po 1980, lahko pa učitelj v dogovoru z učenci enkrat ali dvakrat na leto predpiše delo po izbiri. Zaradi kronologije takšno delo najverjetneje pride na vrsto v četrtem letniku, tako se skupno število zmanjša na 1 ali 2. Ta literatura je tako predmet pogovora pretežno *in absentia*, a se vklaplja

v vprašanje sodobne književnosti v gimnaziji nasploh.

Od 1980 smo doživeli tri evforije, bolj ali manj povezane z literaturo, in tri streznitve. Prva je bila zgodovinska, prinesli sta jo osamosvojitve Slovenije in uvedba demokracije. Slovenci smo, v primerjavi z drugimi narodi bivše države, ostali v dovolj lagodnem položaju; to je za literaturo zmeraj slabo. (Po drugi strani z vzhodom delimo občutek opeharjenosti: socializem nam je zgnil, kapitalizem pa podivjal; ne eden ne drugi, se zdi, ni utegnil vzcveteti.) Dobra posledica tega razvoja,

čeprav nekoliko povezana z izgubo zgodovinskega spomina, je manjša ideološka obremenjenost sedanjih generacij šolarjev. Druga evforija je bila informacijska; od nje smo se morda najmanj streznili, literaturi pa je najnevarnejša, ker lajša dostop do komodnejših oblik – in plehekjše vsebine – občevanja. Tretja evforija je bila literarna, imenuje se postmodernizem. Ta je združil poudarjen občutek pripadnosti z nedefiniranostjo stila ter postal nekakšno literarno gibanje brez prave vsebine. Zdaj se, z nekaj distance, zdi očitno, da bera kvalitetne slovenske postmodernistične literature ni velika.¹

Naš čas naj bi bil tudi globalno gledano nenaklonjen literaturi. Sprememba in naglica sta postali slepilo naših dni, sami sebi se zdimo ukleščeni v duha časa, ki ga najbolj odlikuje ravno odsotnost duha.² Kritične ocene stanja v zadnjih desetletjih na zahodu so si podobne – vse povezujejo kapitalizem, potrošništvo in storilnostno naravnost z osebnostnimi, družinskimi, socialnimi in intelektualnimi primanjkljaji; razlikujejo se po stopnji črnogledosti ali pristranskosti. Med onimi, ki vidijo najbolj črno, je francoski pisatelj Michel Houellebecq. V eseju *Appro-*

ches du désarroi (morda: *Pota v zmedo*; Houellebecq 1989: 57–80) razmišlja o sodobnem zahodu, ki ga imenuje kar »supermarket«, in o mestu literature v njem. Meni, da v potrošniškem svetu boga nadomešča reklama, ki teži za tem, da se človek podvrže njeni logiki sprememb in pospeševanja čutnih zaznav ter kot subjekt povsem izhlapi. Literatura, zlasti zato, ker je pojmovna umetnost, logiki reklame nasprotuje – zahteva stalnost in bralca, ki je trden subjekt.

Houellebecq nistem izbral zato, ker bi menil, da njegove trditve kar povprek držijo, ampak zato, ker učitelju književnosti postavlja tarčo, se pravi zariše tisto, čemur literatura po svojem bistvu nasprotuje, v čemer je nujno vzgojna in v čemer je vzgojen pouk književnosti: za branje je potreben trden, bolj ali manj stalen subjekt. Dodajmo: subjekt, ki zmore duhovni pretok, kakršnega ponuja in zahteva knjiga in ki ga ne more nadomestiti nobena podoba, naj bo še tako tridimenzionalna, gibljiva in pisana. Sodobna književnost je s tem vprašanjem povezana bolj kot starejša.

Če zanemarimo modernistične nezmernosti zadnjega stoletja (in veristične nezmer-

¹ Ker kaže, da je problem postmodernizma (med drugim) v nekako neuravnovešenem razmerju med teorijo in prakso pisanja, moramo opozoriti, da je o zelo sorodnih problemih razmišljal že mladi Ivan Cankar, in sicer v Epilogu k *Vinjetam*, ki je gimnazijsko šolsko čtivo: »Ko bi bil kdo o pravem trenutku vrgel med nas besedo simbolizem – satanizem – misticizem, – dobro, lomili bi kopja za simbolizem, satanizem ali misticizem.« [...] »Kakor sem rekel – globoko sem užaljen, da nimam nikakega opravka z rubrikami. Jaz nimam tiste moči, da bi vklepal samega sebe v kakršnekoli okove.« [...] »K vragu vse teorije!« (Cankar 1986: 208–211.)

² Dotikam se teme, ki se ji ne bom mogel posvetiti niti odreči, namreč vloge izobraževanja pri upadanju izobraženosti. Približek tako stanja kot ideala, o katerih govorim, vsebuje razprava Teorija neizobrazbe: »Nasproti redno oznanjanim izobraževalnim katastrofam torej stojijo velike laži izobraževanja. Te z velikimi besedami varajo glede resničnih zmožnosti in smotrov izobraževanja. Medtem ko se znanje prodaja kot naglo rastoči resurs prihodnosti, o čemer priča neumna metafora eksplozije znanja, pa splošna izobraženost upada z osupljivim tempom. Luknje v izobrazbi tako imenovanih političnih elit, ko gre za najenostavnejša zgodovinska ali kulturno-zgodovinska vprašanja, so eklatantne in triumf mnenjskega žurnalizma je hrbtna plat dejstva, da nihče več ničesar ne ve.« (Liessmann 2009: 40.) In o idealu: »Izobraževanje, ki se obrača k antičnemu idealu in humanističnemu konceptu, je v prvi vrsti veljalo za program samoizobraževanja (Selbstbildung) človeka, oblikovanja in razvoja telesa, duha in duše, talentov in nadarjenosti, s katerimi naj bi posameznik dosegel razvitje individualnosti in postal samozavesten pripadnik skupnosti in lastne kulture. Izobrazba je obenem veljala za edino možnost, kako človeka popeljati iz barbarstva v civilizacijo, iz nedoslednosti v avtonomijo. Merilo in izraz tega je bil spoprijem s paradigmatiskimi vsebinami, ki niso bile podvržene ne naključju ne diktatu aktualne uporabnosti.« (Liessmann 2009: 42.) (Naj se za vsak primer ogradim od elitističnega pozerstva – to je v šoli enako zoprno kot topoumna zagretost pri usvajanju trendovskih puhlosti.)

nosti prejšnjih), je dostopnost in zanimivost literature za mlade obratno sorazmerna z njeno starostjo. Drugače ne more biti: vsako delo je plod svojega časa, nagovarja najprej svoje sodobnike in na nek način je samo branje sodobnih del lahko pristno, saj bralec živi v okoliščinah, ki omogočajo razumevanje in doživetje, ki osmišljajo branje in s katerimi bi se sicer moral šele seznaniti. Če želimo učence pridobiti za literaturo, morajo sodobna dela dobiti v šoli veliko pomembnejše mesto, predvsem pa z njimi ni moč čakati do četrtega letnika, ker tako zamudimo tri leta mladostnikovega razvoja. Upošteva se splošni trend demokratizacije izobraževanja, se pravi upadanja znanja, lahko predvidimo celo nekakšen črni scenarij. Po njem bo gimnazija, čeprav bo le še podaljšana osnovna šola, vztrajala pri »klasiki«, s katero se bo komaj kdo še sposoben in voljan ukvarjati, medtem ko bodo učenci glede sodobnih del prepuščeni sami sebi, družinam, prijateljem ..., bolj izgubljeni za literaturo, dovtetnejši za kvarne kulturne vplive okolja. (Podoben problem bo – oziroma je že – nastopil za boljše učence: bolj ko so v manjšini, manj lahko šola naredi zanje.)

Na prvi pogled je težko kaj ukreniti. Poučujemo kronološko; začenjamo s staro književnostjo in v četrtem letniku končamo s sodobno. Učni načrt učitelju že dovoljuje, da se ne drži zgodovinskega zaporedja, ampak po lastni presoji dela drugače, v skladu z dovtetnostjo učencev. To kratkoročno ne pomeni dosti, ker bodo učitelji delali naprej tako, kot so vajeni, dolgoročno pa obstajata dve možnosti učinkovanja, slaba in dobra. Verjetno se bo uresničila prva, s čimer se bo pouk književnosti vklopil v razvoj, za katerega je značilen

nekakšen *laissez faire*, odsotnost enotne zasnove, in ki povsod, še najbolj pa v znanju, prinaša razdrobljenost in nepreglednost. Ta trend je tudi drugo ime za nepovezanost različnih predmetov, njegova najvidnejša posledica, vsaj z vidika humanistične izobrazbe, pa je prevladujoče pomanjkanje osnovne zgodovinske orientacije pri gimnazijskih maturantih. Druga možnost je bolj utopična, a dobra; pelje namreč v večjo povezanost predmetov. Če se učiteljem pri slovenščini ni treba držati določenega zaporedja obdobj, jih lahko razvrstijo (za začetek, denimo) čim bolj tako, kot jih obravnavajo pri predmetu zgodovina, temu se lahko prilagodijo še drugi historični predmeti ... in nazadnje bodo učenci posamezno dobo (antiko, srednji vek ...) obravnavali obenem pri vseh historičnih predmetih.

Da bi se pri pouku bistveno več posvetili sodobni književnosti v vseh letnikih, torej ni pričakovati, še posebej kolikor želimo ohraniti dragoceni kronološki princip.³ Kar ostane, je domače branje. To ni slabo. Domače branje je najpomembnejši del pouka književnosti, ker pomeni normalen stik s knjigo. (Naj iz pouka delamo še takšno znanost, ta vendarle ne more biti kaj več od razlaganja knjig, ki jih učenci ne preberejo, izvzemši kakšen odlomek; to je odtujeno ukvarjanje z literaturo.) Domače branje trenutno obsega kakšnih pet del na leto in večina jih je iz rednega programa, kar pomeni, da niso sodobna. Nezanemarljiv delež učencev jih sploh ne vzame v roke – ali pa jih *samo* vzame v roke – in si pri nalogah rajši pomaga z obilnim gradivom na t. i. internetu, učitelji pa težko preverjamo, kdo zares bere in kdo ne. Če bi težišče čtiva prenesli na sodobno književnost

³ Zaradi tega načela se denimo šestnajstletniki poglobljajo v Sofoklesa. Sicer pa je to usoda šole – že avstro-ogrsko gimnazija je najstnike silila brati literaturo, ki je daleč presežala njihovo izkušnjo, in tako »najposobnejše pripravljala na rokovanje z abstrakcijami«, kot meni W. M. Johnston (2000: 68). Če se zavedamo, da je bila gimnazija pred prvo vojno elitna šola in da tedaj ni obstajala teorija niti interpretacija v današnjem smislu, potem jasneje vidimo problematičnost morebitnih pretiravanj na teh dveh področjih; v bistvu vodijo v nekakšno abstraktno obvladovanje snovi, ki je odtujena že na ravni doživljanja. (Johnstonova knjiga je poučna tudi kot zgodovinski uvid v avstrijske korenine birokratskega duha naše dežele in šole.)

in, ob dveh ali treh »klasičnih« delih na leto, enkrat na mesec predpisali za branje krajši sodobni roman, učencem ne bi več odtujevali novejšo književnosti. Še posebej če bi lahko učenec sam izbral romane s seznama, če bi torej bral tisto, kar bi ga privlačilo, bi branje moglo postati sebi zadostna spodbuda – v tem je velik, a slabo izkoriščen potencial.⁴

*

V filmu *Smisel življenja* je zanimiv prizor: John Cleese kot učitelj v razredu pred učenci zaradi nazornejšega pouka koitira z ženo. Sproti komentira dogajanje, pa tudi graja učence, ker so nepozorni. Tragičnost položaja lahko dojame samo učitelj: »tostran« šolskih vrat celo seks postane nezanimiv. Ne ve se natančno, od kod šoli magična moč, da lepo in dobro naredi nezanimivo, del odgovora pa se gotovo skriva v njeni togosti. Menim, da tudi v zvezi s tem sodobna književnost lahko odigra neko vlogo. Pravzaprav dve.

Sodobnih del se v šoli težje lotevamo z običajnim aparatom; včasih se mu izmikajo, včasih ostajajo za interpretacijo ali razvidna

ali dovolj odprta, zato učenec težje »čisto fali«. S tem se omili sama težnja po interpretiranju (ki je širok pojem) in to je dobro. Tako ostaja več prostora za literarno doživetje, brez katerega je branje leposlovja le pogojno smiselno, ki razumevanje itak vključuje in mu sam rajši rečem užitek. Vera v »pravilno« interpretacijo je včasih prava nesreča, ki v skrajnem primeru, če učitelj pobija učenčeve razlage, lahko zatira veselje do literature.⁵

Drugo, čemur se sodobna literatura upira bolj od tradicionalne, je teoretično (pa tudi literarnozgodovinsko) razglabljanje, ki v šoli praviloma pomeni predalčkanje,⁶ najsi gre za verz, figuro, tematiko ...; tudi v tem pogledu lahko sodobna dela odigrajo sproščujočo vlogo. Zdi se sicer, da je teorija pri pouku književnosti že omejena na smiseln obseg, torej na poznavanje osnovne terminologije,⁷ vendar njena problematičnost še ni stvar preteklosti. Kaže se najbolj tedaj, kadar od učenca zahtevamo, naj nekaj »poimenuje« (največkrat menda vrsto figure). Če takšno vprašanje izključuje preverjanje razumevanja

⁴ Zmotno se domneva, da je učence moč motivirati posebej; spodbuda izhaja iz branja. A propos: zmotno je tudi misliti, da je šolska snov nekakšna didaktično predelana znanost. Predmet pouka književnosti je književnost, ne veda o njej. To ne pomeni, da veda učitelju ni v pomoč ali da v šolskih rečeh nima besede, pomeni pa, da je pouk usmerjen v branje in da šola ni laboratorij za preizkušanje literarnovednih abstrakcij. Do kratkih stikov rado prihaja ravno v zvezi s strokovnimi vprašanji, torej na stiku vede in šole, zato novejša literatura tudi v tem pogledu prinaša ugodnost: zadevne težave izključuje, ker je v razmerju do vede pretežno *virgo intacta*.

⁵ Učenec protestira (češ »kdo pa ve, kaj je pesnik hotel«) ali pa resignira (češ »jaz itak nisem za književnost«). Na začetku lahko sprejmemo čisto vsako njegovo razlago – vsaka je na ravni učinka resnična. S tem sicer besedilo jemljemo, po G. C. Lichtenbergu, kot »piknik, za katerega je avtor priskrbel besede, bralec pa smisel« (Eco 1992: 77), a nenazadnje enako ravna tudi učena razlaga, kadar temelji na »mistiki interpretacije brez meja« (Eco 1992: 74). Potem učitelj učenca strpno »popravi« – ne toliko njegovo interpretacijo kot njena izhodišča, ki so *lahko* objektivno napačna. Glede razlaganja je zmeraj (bolj) aktualen esej S. Sonntag *Against Interpretation* iz leta 1966, kjer med drugim beremo: »Interpretacija, ki temelji na zelo dvomljivi teoriji, da je umetnina setavljena iz elementov vsebine, posiljuje umetnost. Iz umetnosti dela uporaben predmet, da jo lahko umesti v mentalno shemo ali v kategorije.« (Sonntag, 2001: 10.)

⁶ Ne želimo poenostavljati problema klasificiranja; gotovo je v človeški naravi in se v veliki meri prekriva z govorom in mišljenjem. (Med kakšnimi štiristo človeškimi vedenjskimi univerzalijami D. E. Browna najdemo poleg klasificiranja nasploh še dvanajst konkretnih vrst klasificiranja (Pinker 2002: 435–439).) Žal se razvrščanje rado izrodi in postane v šoli čisto birokratski postopek – »pura ordenación clasificatoria«, kot pravi R. S. Sánchez (2002: 32), ki pojav pripisuje izobraževanju kot javni instituciji in ga zanimivo zgodovinsko razlaga, začenši s srednjeveškimi univerzami, z vplivom zunanjih, administrativnih dejavnikov, tujih naravi izobraževalnih vsebin.

⁷ Teorijo precenjujemo in količinski razmah visokega šolstva bo položaj poslabšal. Po Tonyju Judtu se je ta razvoj začel v 60. letih prejšnjega stoletja, ko se je pojavil »trg za vsakovrstne 'teorije', ki ga ni vzdrževala izboljšana intelektualna ponudba, pač pa nenasitno povpraševanje odjemalcev.« (Judt 2007: 399.)

smisla in povezavo z vsebino dela, morda z obdobjem, je samo brez vsebine, se pravi čisto teoretično, prazno. Sorodnih primerov je kar nekaj (denimo razpravljanje o tem, kateri literarni vrsti pripada delo, ki ga učenci niso brali; določanje metrične sheme; iskanje zapleta, vrha in razpleta v neprebranih dramah, uvrščanje (neprebranih) del v obdobje/stil ipd.), skupno pa jim je to, da obravnavo literature večinoma vodijo proč od doživetja in tudi razumevanja. (Najbolj grozno je seveda, da ima del učencev najrajši ravno naloge, kot so »poimenuj stilno sredstvo« ali celo »določi vrsto rime« – nedvomno zaradi eksaktnosti.)

Togih pojmovanj je v šoli še veliko; sodobna literatura se jim izmika bolj od stare in bi lahko v pouk nasploh vnesla več dinamičnosti, se pravi stvarnejše, bolj življenjsko razmišljanje. Rad bi opozoril še na nekaj delitev, ki bi jih bilo dobro pretresti in razrahljati, preden same razpadejo. Škodljive niso toliko zato, ker ne ustrezajo dejstvu oziroma ker so tako posplošene – pomen naučenih delitev in definicij je itak marginalen.⁸ Kleč je bolj v posledicah za samega duha književnega pouka. Če denimo vztrajamo pri delitvi na *visoko* in *trivialno*, s tem potegnemo mejo med dvema skrajnostma, ki je v resnici ni, saj je prehod stopnjevit. Tako se morda odrečemo mnogim delom, ki so ravno prav resna in privlačna za množico srednješolcev. Če vztrajamo pri delitvi na *leposlovno* in *stvarno* (neleposlovno) literaturo, lažemo, kajti ostre ločnice ni (v Ameriki je menda od devetdesetih let v rabi pojem *creative non-fiction*; zadostuje pa že misel na literarne avto/bio-

grafije). Ko izključujemo stvarno literaturo, tudi izgubljam bralce – vsakdo pač ni za leposlovje. (Omenimo še možnost, da pri čitvu kombiniramo roman in neleposlovno knjigo o isti temi, denimo *Ali je to človek* P. Levija in *Psiholog v taborišču smrti* V. Frankla.) Če književnost delimo na *nacionalno* in *svetovno*, spet lažemo – o čemer med slovenskimi pisatelji najbolj nazorno priča zgled L. Adamiča – in učencem škodimo, ker ustvarjamo čudno zgodovinsko predstavo o izoliranosti Slovencev, celo o narodu, ki je bil do leta 1991 brez domovine.

Lahko bi nadaljevali, se na primer posvetili še ločevanju med motivom in temo, obliko in vsebino, telesno in duhovno ljubeznijo ..., a bomo raje seznam posplošili: posledica delitev je ta, da se deli tudi resnica, da obstajata dve: ena življenjska (bolj analogna) in ena šolska (bolj digitalna), in da je potem šolo težko imeti rad (v duhovnem smislu, kajpak). Enako težko jo je imeti rad učencu kot učitelju, samo da bi slednjega to moralo bolj skrbeti – že zato, ker bo v šoli ostal, pa tudi zato, ker se v nasprotnem primeru lahko zgodi, da bo v prihodnosti med skrajnostma, ki dandanašnji zamejujeta vlogo učitelja književnosti – birokratstvom in donkijhotstvom⁹ – vse manj prostora.

Literatura

- CANKAR, Ivan, 1986: Vinjete. *Dela*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- ECO, Umberto, 1992: *Die Grenzen der Interpretation*. München, Dunaj: Carl Hanser Verlag. (Prevod dela *I limiti dell' interpretazione*, 1990.)

⁸ Eden od jezikovnih učbenikov *umetnostno besedilo* definira kot tisto, ki »govori o domišljijem svetu«. (Celo če gre za ponesrečeno zgoščeno tezo o kvazirealnosti, se moramo vprašati: kaj bi na to rekli V. Vertlib, I. Kertes, F. McCourt, L. Kovačič, A. Solženicin, M. Proust ... Homer?) Učenec si mora seveda trditev zapomniti, ne da bi skušal – kot se glasi ljudski očitek šoli – razmišljati s svojo glavo. Zaradi lingvističnega nagnjenja k formalizmu sta si književnost in jezik pri slovenščini precej vsaksebi; tako se predmet v času t. i. medpredmetnega povezovanja težko povezuje s samim seboj.

⁹ Prim. von der Weppen: »Nenehno spreminjajoče se in pogosto povsem nasprotujoče si politične zahteve, ki se postavljajo učiteljem, ne da bi se vsaj skušalo prisluhniti njihovim povsem razumnim ugovorom, spodbujajo nastajanje zgolj dveh tipov učiteljev-uradnikov, tako da imamo na eni strani sprva idealistični in kasneje resignirani tip, na drugi pa oportunistični in prilagojeni tip, ki slepo sledi svojemu delodajalcu oziroma vsakokratnemu trendu. Ne en ne drug tip resnično ne koristita prav nikomur.« (2007: 59.)

- FERLOSIO, Rafael Sánchez, 2005: *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Ediciones Destino.
- HOUELLEBECQ, Michel, 1989: *Interventions*. Pariz: Flammarion.
- JOHNSTON, William M., 2000: *The Austrian Mind. An Intellectual and Social History 1848–1938*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- JUDT, Tony, 2007: *Postwar. A History of Europe Since 1945*. London: Pimlico.
- LIESSMANN, Konrad Paul, 2009: Teorija neizobrazbe. *Problemi* 42. 6–7.
- PINKER, Steven, 2002: *The Blank Slate, The Modern Denial of Human Nature*. London: Penguin Books.
- SONNTAG, Susan, 2001: *Against Interpretation*. London: Vintage.
- VON DER WEPPEN, Wolfgang, 2007: Izguba avtonomije izobraževanja. *Nova revija* 26. 307–308.