

Književnost je mrtva, živjela književnost! – francuske polemike na početku 21. stoljeća

I.

U književnosti i oko nje mnogo se toga promijenilo tijekom zadnjih pedeset godina, otkad izlazi časopis *Književna smotra*. Tako se na početku 21. stoljeća sve češće propituje status književnosti u suvremenom društvu. U Francuskoj je Roland Barthes još krajem 1970-ih dao znak za uzbunu tvrdeći da književnost nije u krizi, već možda upravo umire. Tridesetak godina kasnije, pojavljuju se knjige čiji se autori oprastaju od književnosti (William Marx, *L'Adieu à la littérature*, 2005), upozoravaju da je književnost u opasnosti (Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, 2007) ili se pitaju koji je smisao (proučavanja) književnosti (Antoine Compagnon, *La Littérature pour quoi faire?*, 2007; Vincent Joue, *Pourquoi étudier la littérature?*, 2010).¹

Navedeni autori dijele osjećaj da je književnost (ali i humanističke znanosti u cjelini) ugrožena te da je francuski obrazovni sustav u krizi. Polemika se vjerojatno raspalsala i zbog potrebe za kritičkim osvrtom na stanje u francuskom školstvu četrdeset godina nakon buntovne 1968. kada su gotovo sve dotadašnje vrijednosti dovedene u pitanje. Ona se podudara i s nekom vrstom nacionalnog otrežnjenja: Francuzi su shvatili da je poljuljan status francuske kulture i jezika, odnosno da je okončano dugo razdoblje u kojem su francuska književnost i književna teorija bile utjecajne i cijenjene diljem svijeta, a francuski jezik pao je na dvanaesto mjesto po broju govornika i vjerojatno trajno izgubio bitku s engleskim.²

¹ Polemike su počele i nešto ranije, a potaknule su ih promjene školskih programa koje su se odvijale u valovima od 1995. do 2010. g. (1995–1998, 1999–2001, 2008, 2010). Osim navedenih autora – na čijim će se knjigama temeljiti ovaj članak – tim se temama bave i Dominique Mainguenu (Contre Saint Proust ou la fin de la littérature, 2006), Yves Citton (*Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires*, 2007), Jean-Marie Schaeffer (*Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature*, 2011) i dr.

² U europskom izdanju časopisa *Time* 21. studenog 2007. objavljen je članak *The Death of French Culture* u kojem američki novinar Donald Morrison iznosi tezu da Francuska više nije svjetska kulturna velesila. Premda su neke Morrisonove tvrdnje vrlo bliske razmišljanjima vodećih francuskih intelektualaca, taj je članak izazvao vrlo burne reakcije u Francuskoj. Čini se da je

Čitajući francuske polemike potaknute reformama školskog sustava može se zaključiti da se koplja lome upravo oko nastave književnosti,³ pa ne čudi da je toliki broj vodećih intelektualaca osjetio potrebu iznijeti svoja stajališta o toj temi. U ovom ćemo radu nastojati prikazati razmišljanja nekih francuskih (a dijelom i hrvatskih) teoretičara književnosti o trima ključnim pitanjima: zašto predavati književnost, što predavati i kako predavati književnost. Rad će se, dakle, baviti problemom statusa književnosti, književnog kanona i pristupa književnom djelu.

II.

U analizi statusa književnosti u društvu valja imati u vidu tvrdnju Milivoja Solaru da proučavanje književnosti biva jasno shvaćeno kao društvena potreba tek kada, i ako, se nešto bitno događa sa samom *sudbinom* književnosti (Solar 1995: 138). Takav se prijelom zbio u Grčkoj u vrijeme postupnog prijelaza usmene kulture na pisanu, piše Solar, te dodaje da smo možda i danas u sličnoj situaciji: prelazimo od civilizacije knjige na civilizaciju koja će i tiskane književne tekstove čuvati na sasvim drukčiji način no što je to bilo dosad (*ibid.*). U takvim razdobljima postajemo svjesni da književnost prenosi neka iskustva, znanja, uvjerenja i osjećaje, koji su društveno potrebni i korisni (*ibid.* 141) pa se proučavanje književnosti shvaća kao potreba očuvanja osobitog načina govora, što ujedno i pretpostavlja da jedan način komunikacije ne smije biti izgubljen kao osobita struktura u kojoj su svi elementi podjednako važni i

najbolje objašnjenje za to dao Antoine Compagnon u intervjuu časopisu *Le Magazine littéraire* (objavljenom u listopadu 2008): Francuzi, kaže on, imaju pravo na mazohizam, ali kada neki stranac, k tome Amerikanac, napiše da je kralj gol, smatra ga se frankofobom.

³ Na temelju *web*-stranice koja okuplja članke o tzv. Kurikularnoj reformi (URL: <https://sites.google.com/site/zareformuskolstva/drustvenohumanisticke/hrvatski-jezik>), moglo bi se zaključiti da je i kod nas tako. Naime, najveći je broj članaka posvećen nastavi iz predmeta Hrvatski jezik. Naše polemike oko nastave književnosti (i lektire) imaju brojne dodirne točke s francuskima.

nužni (*ibid.* 150). Kako bi se ta tradicija sačuvala, književnost se povezuje s obrazovanjem, a briga da se dijakronijska komunikacija ne prekine opstaje čak i u vremenima kada status književnosti nije osobito visok, drži Solar.

Solarova teza o proučavanju književnosti kao društvenoj potrebi vodi nas do pitanja kolika je doista moć književnosti u suvremenom društvu. To se pitanje, drži Antoine Compagnon, nije postavljalo u vrijeme kada je ta moć bila dokazana i neupitna. U svom nastupnom predavanju održanom na Collège de France – naslovljenom *La Littérature pour quoi faire? (Čemu književnost?)* – Compagnon iznosi i povijesni pregled stavova o moći književnosti: od antičke koncepcije zabaviti i podučiti, preko prosvjeteljske i romantičarske definicije književnosti kao lijeka protiv podložnosti autoritetima i religioznog nazadnjaštva, potom modernističkog uzdizanja poetskog jezika i književnosti kao sredstava za otkrivanje istine i protuotrova filozofiji, do suvremene, postmodernističke teze o nemoći književnosti.

O promjenama statusa književnosti kroz povijest u knjizi *L'Adieu à la littérature (Zbogom književnosti)* piše i William Marx. Po njegovu mišljenju, književnost je u 18. stoljeću bila čvrsto povezana s društvom i to je razdoblje njezine ekspanzije, u 19. je prekinula tu vezu i dobila autonomiju, a u 20. stoljeću je doživjela devalorizaciju, što se protegnulo i na početak 21. stoljeća.⁴

Stajalište o obezvrijeđenosti književnosti u suvremenom društvu zastupa i Tzvetan Todorov. U knjizi *La Littérature en péril (Književnost u opasnosti)* opisuje svoju preneraženost kada shvati da drugi ljudi književnosti ne priznaju povlašteni status koji joj je on dodijelio. Do obezvređivanja književnosti u francuskom društvu dovele su, drži Todorov, tri tendencije koje se mogu uočiti kako u znanosti o književnosti, tako i u suvremenim književnim djelima i nastavi književnosti. Riječ je o formalizmu (davanje prednosti formi u odnosu na sadržaj), nihilizmu (vjerovanje da su ljudi glupi i zli te da je uništavanje i nasilje istina o ljudskoj sudbini, a život katastrofa) i solipsizmu (opčinjenost svojim ja). Te parcijalne koncepcije obezvređuju ili negiraju vanjski svijet pa se zbog njih književnost smatra djelatnošću koja nema nikakvu značajnu vezu sa stvarnim životom. Ne čudi, stoga, pad zanimanja za književna usmjerenja u francuskim gimnazijama, zaključuje Todorov.

O toj tendenciji postoje i objektivni pokazatelji: u članku što ga je 2010. objavio *Le Figaro* navodi se da je u 20 godina broj gimnazijalaca na književnom smjeru pao za 28% te da je školska inspekcija koja djeluje pri Ministarstvu obrazovanja ustvrdila da tom smjeru prijeti brzo izumiranje (Ahr 2015: 7). Osim toga, uočeno je da kvantitativni pad prati i kvalitativni:

⁴ Marx (2005: 16) ipak ističe da tri faze (ekspanzija, autonomija, devalorizacija) nisu valjane za sve zemlje, kulture, žanrove i autore.

na književni se smjer, naime, ne upisuju najbolji gimnazijalci ni oni koje zaista zanima književnost, nego oni koji se ne mogu upisati na druge smjerove. Taj se izbor pokazuje lošim i po završetku školovanja: teže je pronaći posao, a primanja su gotovo upola manja od primanja onih koji su završili ne-književne smjerove i studije (*ibid.* 23–24).⁵

Razloge za ove tendencije zasigurno valja pripisati promjeni statusa književnosti u suvremenom društvu. Po Compagnonovu mišljenju, književnosti danas konkuriraju nove tehnike i suparnički diskursi (egzaktne i društvene znanosti, audiovizualno i digitalno). Slično razmišlja i Vincent Jouve koji u knjizi *Pourquoi étudier la littérature? (Zašto proučavati književnost?)* između ostalog piše i o tendenciji da se proučavanje književnosti utopi u druga znanstvena područja: lingvistiku, estetiku (filozofiju) ili kulturalne studije. S druge strane, novi mediji (televizija, radio, fotografija, film), a posebice suvremeni digitalni mediji (internet, računala, mobiteli) – koji su postali dio naše svakodnevice – mogu smanjiti zanimanje za knjigu i čitanje jer publici pružaju zadovoljstva koja je prije tražila od književnog teksta. Istraživanja provedena u Francuskoj između 1973. i 2008. pokazuju, međutim, da se još uvijek puno čita, ali se čita drukčije. Zbog kulture ekrana, naime, pojavili su se novi načini čitanja: dok knjiga nameće linearno čitanje, čitanje elektroničke književnosti je fragmentarno, diskontinuirano i interaktivno.⁶ Osim toga, često je riječ o čitanju koje nije književno u strogom smislu riječi: (mlađe) čitatelje zanimaju nove narativne forme (SF, *fantasy*, strip, manga) i novi, hibridni nosači (Ahr 2015: 213–2014).

⁵ I kod nas se zapošljivost ističe kao važan cilj obrazovne reforme (što je vidljivo i u nazivu Škola za život): potrebno je, navodi se u programu, učenicima pružiti obrazovanje koje će ih osposobiti za suvremeni život, svijet rada i nastavak obrazovanja (URL: <https://skolazivot.hr/en/>). Osim toga, i u Hrvatskoj je, kao i u Francuskoj, u prvi plan stavljeno tzv. STEM područje, a humanističke znanosti su gurnute u pozadinu (URL: <http://www.fabula.org/colloques/document1476.php>). Ni unutar humanističkih znanosti književnost nije dobro pozicionirana, što je – između ostalog – vidljivo u niskom koeficijentu (1) dodijeljenom području znanosti o književnosti (URL: <https://www.grf.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/09/Pravilnik-o-uvjetima-za-izbor-u-znanstvena-zvanja-ozujak-2017.pdf>).

⁶ Elektronički tekstovi ne ispunjavaju više očekivanja utemeljena na iskustvima s linearnim razumijevanjem tekstualnosti. Elektroničke priče, naime, nemaju unaprijed određen redoslijed, nego predstavljaju mreže mogućnosti koje čitatelj može aktivirati na više različitih načina i upotrebom elektroničke tehnologije sastaviti svoju posebnu priču. Tekst može početi čitati na bilo kojem mjestu, a kad prestane čitati, to za njega znači i kraj teksta (Grosman 2010: 263). Osnovni oblik elektroničkog teksta je hipertekst koji već u samoj osnovi mijenja dosadašnje razumijevanje teksta kao autorski određenoga redoslijeda proučavanja ponuđenih sastavnica, to jest tekstualnih podataka, pri čemu čitatelja zove na proizvoljan izbor i stvaranje vlastitoga redoslijeda ponuđenih sadržaja (*ibid.* 265). Osim elektroničke književnosti, na ekranima se sve češće mogu čitati digitalizirana djela tzv. tradicionalne, papirne književnosti, čime ta djela postaju dostupnija većem broju čitatelja, ali i djela koje autori koji su odustali od tiskanja objavljuju isključivo na internetu.

Može se, dakle, zaključiti da čitateljska publika nije nestala, odnosno da suvremeni čovjek još uvijek ima potrebu za čitanjem. Po Compagnonovu mišljenju, čitanje nije neophodno za život, ali ono ga čini lakšim, jasnijim i širim; književnost nas uči o nama samima i o drugima, nudi nam sredstvo za čuvanje i prenošenje iskustava drugih ljudi koji su od nas prostorno i vremenski udaljeni, ili ljudi čije se životne okolnosti razlikuju od naših (Compagnon 2007: 63). Slično razmišlja i Todorov: po njegovu mišljenju, književnost proširuje naš svijet, potiče nas da zamišljamo druge načine na koje ga poimamo i oblikujemo, omogućuje nam nezamjenjive doživljaje zahvaljujući kojima stvarni svijet postaje bogatiji smislom i ljepši, obogaćuje međuljudske odnose, potiče nas da sanjamo, pomaže nam da živimo, preobražava nas iznutra (Todorov 2007: 60). Književnost, međutim, nije važna samo za pojedinca, nego i za kolektiv jer svakome omogućuje da probudi svoja znanja o kulturi, kao i znanja općenito, odnosno da postane svjesniji i kritičniji što, u konačnici, kolektivu može samo koristiti (Jouve 2011). Upravo ta važna uloga književnosti, daje legitimitet i njezinom proučavanju i podučavanju, uvjeren je Jouve.

III.

Usprkos čestim kritikama, krizama i reformama školstva, čini se da važnost nastave književnosti ipak nitko ozbiljno ne dovodi u pitanje. Zbog toga se znatno više piše i polemizira o raznim vidovima te nastave – o tome što i kako predavati – nego o njezinoj svrhovitosti.

U razmišljanjima o nastavi književnosti često se susrećemo s opozicijama zabaviti – podučiti, obaveza – užitak, poštovati – voljeti, a pokušaj da odgovorimo na pitanje što uključiti u nastavni program, odnosno koje autore i djela izabrati da bismo ih prenijeli novim generacijama, nužno nas vodi do problematike kanona. Obrazovni sustav je, uz povijesti književnosti i antologije, jedan od ključnih elemenata kanonizacije. Kako u *Pojmovniku suvremene književne i kulturne teorije* pokazuje Vladimir Biti, značenje riječi kanon mijenjalo se tijekom povijesti. Tek se od 19. stoljeća, odnosno od nastanka povijesti književnosti, stvara potreba da se pojam kanon poveže s atribucijom djela pojedinom autoru (Biti 2000: 170). Tako se taj pojam postupno približava svojem današnjem značenju: skupina književnih djela kojoj je (obično) akademska institucija pripisala središnju važnost za jednu kulturnu zajednicu (*ibid.*). Kako nijedan kanon nije vječan, tako je ortodoksno shvaćanje kanona s vremenom ustupilo mjesto relativističkom, piše Biti. Naime, ne samo da se književne škole i pravci pomiču na hijerarhijskoj ljestvici već se, prema riječima Dominicka La Capre, u različitim grupama (neomarksisti, feministi, studenti popularne kulture, studiji o Trećem svijetu) javlja želja da se kanone decen-

tralizira ili čak uništi. La Capra se ne slaže s tim tendencijama – smatra da o svim tekstovima vrijedi razmišljati (*thinking about*), ali da postoje i tekstovi koji imaju trajnu vrijednost, oni s kojima razmišljamo (*think with*).

Tko vrši podjelu, odnosno tko ustanovljuje kanon? Dok Harold Bloom smatra da to u prvom redu čini sam pisac, potom drugi jaki pisci, te tek na kraju kritičari, Compagnon drži da se to u prvom redu očekuje od profesionalnih stručnjaka za književnost, ali istovremeno dovodi u pitanje objektivnost i postojanost njihovih sudova, odnosno kriterija prema kojima se vrše procesi uključivanja i (eksplicitnog ili implicitnog) isključivanja. Suočen sa shvaćanjem kanona kao nepomičnog popisa i zadanog poretka ili u potpunosti arbitrarnog popisa, Compagnon se odlučuje za umjereni relativizam: kanon nije čvrst, ali nije ni nasumičan i, što je najvažnije, ne mijenja se neprestano. On je relativno postojana klasifikacija, a ako se klasici mijenjaju, mijenjaju se na njegovu rubu, kao posljedica igre između središta i periferije (Compagnon 2007: 295). Ta je igra manje dinamična što idemo dalje u povijest, odnosno popis velikih pisaca⁷ i djela iz udaljenijih književnih razdoblja postojaniji je od kanona novije književnosti. Jednom od važnih osobina kanona Compagnon drži njegov nacionalni karakter: kanon promiče nacionalne klasike (...), uspostavlja svod za koji se više ne postavlja pitanje dive li mu se pojedinci: njegovi spomenici čine baštinu, skupno pamćenje (*ibid.* 263).

Nacionalni karakter kanona vidljiv je u izboru tekstova koji su dio školskog programa. Tako je u nastavi književnosti u Francuskoj nakon dominacije antičkih tekstova (što je potrajalo otprilike do kraja 19. stoljeća) uslijedilo razdoblje u kojem se naglašavao nacionalni karakter književnosti, a zadatak škole bio je prenijeti francusku kulturnu baštinu čija je nadmoć isticana i u predgovorima i u velikoj zastupljenosti francuskih (i frankofonih) djela u udžbenicima i čitankama. Tek se na prijelazu u 21. stoljeće može uočiti otvaranje prema drugim književnostima⁸ (Ahr 2018).

Osim nacionalnog kriterija, u odabiru književnih djela koja će biti dio školskog programa postoje i drugi kriteriji: estetski (odabiru se reprezentativna, antologijska djela različitih vrsta i tematske usmjerenosti), recepcijski (odabir se vrši u skladu s doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenica/učenika na pojedinim stupnjevima literarnoga i čitateljskoga razvoja) i pedagoški (pri izboru djela uzima se u obzir njihova odgojna uloga) (Rosandić 2005: 23).

⁷ Uz pojam kanon veže se i sintagma veliki pisci. Compagnon precizno datira njezino pojavljivanje u francuskom jeziku. Bilo je to 1870. godine, kada je izdavačka kuća Hachette lansirala biblioteku *Les grands écrivains français*. Taj je termin postupno zamijenio termine *illustre écrivain*, *céleste écrivain*, *fameux écrivain* i *bon écrivain*.

U francuskim (a i hrvatskim) polemikama često se problematizira estetski kriterij. Neke relativno nove književno-teorijske struje – feminizam, novi historizam, kulturalni materijalizam, dekonstrukcija, kulturalni studiji – revidiraju shvaćanje kanona kao poretka lijepe, visoke literature univerzalnih karakteristika i neprolazne estetske vrijednosti, demitologizirajući pojam književne vrijednosti, poništavajući stroge granice između visoke i popularne kulture, pokazujući da politiku kanona kroje oni što u rukama drže znanje, pare i političku moć (Slabinac 2006: 189). Pitanje popularne (zabavne, trivijalne) književnosti zanimljivo je, međutim, i autorima koji ne pripadaju ovim pokretima. Tako je Solar često pisao o dvjema institucijama – s jedne strane, postoji tzv. visoka književnost u kojoj se književna djela čitaju kao spomenici kulture, a obrazovni ih sustavi kao takve potvrđuju, to su djela klasika, djela trajnih vrijednosti; s druge strane, postoje djela trivijalne književnosti koja su, poput robe široke potrošnje, namijenjena za jednokratnu upotrebu. Solar se implicitno, a Todorov eksplicitno, zalaze da se i djela popularne književnosti, koja su učenicima bliska i lako razumljiva, uvrste u školski program. Todorov drži da svim sredstvima treba ohrabrivati čitanje djela popularne književnosti (od *Tri mušketira* do *Harryja Pottera*) jer su ona kod milijuna adolescenata razvila ljubav prema čitanju te im omogućila da stvore prvu koherentnu sliku o svijetu koju će buduća čitanja iznijansirati i učiniti složenijom.

Po mišljenju Sylviane Ahr, riječ je o dilemi književnost koja se podučava ili književnost koja se čita. Iz suprotstavljenih mišljenja koje navodi u svojoj knjizi može se iščitati oštrina polemike u kojoj jedni daju prednost kanonu, baštini i djelima koja su neka vrsta dragocjenih predmeta, protivući se tome da književnost postane tržište kojim upravlja sklonost prema lakom štivu, odnosno tome da škola prati modu kako bi se sviđela učenicima, dok se drugi zalaze za osoban pristup čitanju umjesto pedagoške dokse (koju nazivaju školskom liturgijom), za odbacivanje kulta koji održava školski sustav.⁹ Postoji i treća, umjerena

⁸ Za razliku od Francuske, kod nas su u srednjoškolskom programu hrvatska i svjetska književnost podjednako zastupljene te se naizmjenice uči o hrvatskoj i stranoj književnosti.

⁹ Kad su u pitanju naši kroatisti i/ili metodičari, može se uočiti da, kao ni kod Francuza, nema jedinstvenog stajališta. Dok je Vlado Pandžić daleke 1978. prisutnost djela popularne književnosti u nastavi držao opravdanom samo zato da bi se na prikladan način razotkrila bezvrijednost (uglavnom) takve književnosti (Pandžić 1978: 53), četrdesetak godina kasnije Marina Gabelica i Dubravka Težak blagonaklono gledaju na tzv. potterizaciju (Gabelica, Težak 2019: 216). S druge strane, Lahorka Plejić Poje bliža je Jouveovom načinu razmišljanja: drži da su za čitanje i razumijevanje pročitanog potrebna i neka znanja te postavlja pitanje jesmo li sigurni da bismo, sve kada bi u lektiri i bili isključivo 'zabavni' naslovi, dobili čete novih čitatelja, kao i pitanje što je u konačnici kome zabavno, odnosno koja je to lektira 'ultimativno' zabavna (Plejić Poje 2018). Dean Slavić je odlučniji i restriktivniji: "Mislim da bi lektirni kanon trebao, uz doista rijetke iznimke, biti posvećen prije svega umjet-

struja, čiji su zagovornici skloni nekoj vrsti kompromisa: popularnu književnost za mlade vide kao snažan aperitiv koji prethodi proučavanju zahtjevnijih književnih djela te polažu nade u odgovornost profesora koji mora odrediti dobar omjer jednih i drugih djela (Ahr 2015: 32–38). Po žestini francuskih, ali i hrvatskih polemika o nastavi književnosti te posebice o popisu (obavezne) lektire, može se zaključiti da su svi koji u njima sudjeluju svjesni važne uloge škole kako u oblikovanju učeničkog ukusa, tako i u procesu legitimacije književnih djela.

Polemike se vode i oko recepcijskog kriterija, odnosno oko primjerenosti djela dobi učenika. Književnost se predaje učenicima i studentima u dobi od 7 do 24 godine, a važnost tog velikog dobnog raspona ne smije se zanemariti u strukturiranju nastave. Učenici i studenti lakše čitaju i prihvaćaju suvremena književna djela jer su bliža njihovom senzibilitetu, pa se doista čini nelogičnim da se, kao što je slučaj kod nas, antička i srednjovjekovna djela, za čije razumijevanje valja uložiti više napora, obrađuju u prvom, a suvremena književnost u četvrtom razredu srednje škole. Slično je i u Francuskoj: primjerice, ulomci iz Racineovih tragedija nalaze se već u čitankama za osnovnu školu. O ovoj je temi na zanimljiv način pisao Pavao Pavličić: u pismu Vili Slovinci skreće pozornost na sasvim naopak princip na kojem počiva koncepcija našeg školstva po kojem se smatra da treba ići redom u dva smisla: najprije kronološki, a onda i po vrijednosti, odnosno od antike prema modernoj književnosti i od najvećih i najznačajnijih djela koja predstavljaju nesumnjivu kulturnu i nacionalnu vrijednost i klasiku (Pavličić 1995: 165) prema djelima suvremene književnosti. Po njegovu mišljenju, treba ići obrnuto nego dosad, odnosno od suvremene književnosti prema starijoj, od života prema literaturi, od prakse prema teoriji, od malih pisaca prema klasicima jer u određenoj su životnoj dobi važnije emocije i otkriće pustolovine nego vrijednost onoga što se čita. Slično razmišlja i jedan drugi književnik, Daniel Pennac, koji u eseju posvećenom čitanju i lektiri iznosi dojam da se škola ograničavala, svugdje i uvijek, na podučavanje tehnika i obvezatno objašnjavanje teksta, a zabranjivanjem svakog užitka pri čitanju prekidala izravan pristup knjizi. Čini se, piše Pennac, da od pamtivijeka, i u svim podnebljima, užitak nije bio predviđen školskim programima i da je znanje samo plod svekolike patnje (Pennac 1996: 81).

Na temelju proučenih polemika o estetskom i recepcijskom kriteriju pri izboru djela u školskom

nicima koji su živi još samo po svojem djelu. Konkretno, od biološki živih pisaca, valjalo bi uvrstiti možda pet tekstova. S druge strane, problem slobodnoga izbora može se riješiti na jednostavan način. Jedan od 35 nastavnih tjedana mogao bi biti posvećen svemu onomu što žele roditelji, učenici i nastavnik. Tu ne bi trebalo biti nikakvih drugih ograničenja. Preostala 34 tjedna valja jasno i nedvosmisleno odrediti tako da učitelji i učenici točno znaju što im je čitati za lekturu i što na satu" (Dean Slavić 2016).

programu moglo bi se zaključiti da je nužan kompromis, odnosno da je potrebno naći zadovoljavajući omjer kanonske i popularne književnosti te da ne treba slijepo slijediti kronološki princip koji, kako upozorava Pavličić, zapravo počiva na pogrešnoj ideji da se književnost razvija, odnosno da napreduje od jednostavnog prema složenom.

IV.

Jednako kao izbor književnih djela, i izbor pristupa djelu izaziva mnoge polemike, kako među teoretičarima književnosti, tako i među metodičarima. Budući da je u ovom radu težište stavljeno na razmišljanja koja dolaze iz pera teoretičara književnosti, tek ćemo se s nekoliko napomena osvrnuti na metodičare,¹⁰ čiji je rad neposredno povezan s nastavom književnosti na svim razinama školovanja, odnosno s praktičnim načinima prenošenja književnog znanja. Njihovi radovi sadrže i teorijska razmatranja o metodi nastave, ali u prvom su planu smjernice za obradu određenih tematskih cjelina ili pojedinačnih književnih djela, odnosno prijedlozi za tzv. metodičko oblikovanje nastavnih jedinica koji zasigurno olakšavaju rad osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima književnosti, koji je utemeljen na nekom metodičkom sustavu.¹¹

Iako se u Francuskoj tek 1990-ih metodika književnosti (*didactique de la littérature*) odvojila od metodike francuskog jezika, promišljanja o pristupu književnom djelu u nastavi započela su znatno ranije, kad je na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće uvedeno obavezno osnovno školovanje i počeo snažniji razvoj sveučilišta. Jedan od najistaknutijih zagovornika promjena bio je Gustave Lanson, autor znamenite *Histoire de la littérature française* (1895), sveučilišni profesor i aktivni sudionik reformi. S profesorom i prosvjetnim inspektorom Eugèneom Manuelom utemeljio je metodu *explication de textes* čiji je cilj bio gimnazijalce i studente naučiti čitati književna djela. Ta tradicionalna francuska interpretacijska metoda, dopunjena poviješću književnosti utemeljenom na pozitivističkom pristupu,¹² dovedena je u

¹⁰ Francuska metodička literatura izuzetno je bogata i raznolika, tim više što osim metodike jezika i književnosti obuhvaća i tzv. *didactique du FLE* (francuski kao strani jezik). Kad je u pitanju metodika hrvatskoga jezika i književnosti, svakako treba spomenuti bogat znanstveni opus Dragutina Rosandića i Vlade Pandžića.

¹¹ Dean Slavić navodi devet metodičkih sustava koji su se razvili u povijesti nastave književnosti: dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, problemsko-recepcijski, korelacijsko-integracijski, timski, komunikacijski i multimedijjski (Slavić 2011: 10–22).

¹² U toj metodi polazi se od proznog ili dramskog ulomka ili cjelovitog pjesničkog teksta koji se kontekstualizira (upućuje se na djelo iz kojeg je uzet), a zatim se detaljno analizira gramatički, književnoteorijski, književnopovijesni, sociološko-psihološki i

pitanje krajem 1960-ih, kada su pod utjecajem književnih teoretičara (među kojima je bio i Todorov)¹³ terminologija i pristup francuskih strukturalista počeli prodirati u nastavu književnosti. U tome se, smatra Todorov, ipak otišlo predaleko: učenike se počelo podučavati o disciplini – znanosti o književnosti, umjesto o predmetu te discipline – književnim djelima. Takav način predavanja književnosti, koji Todorov naziva skučenim i asketskim, uspio se nametnuti zbog toga što su fakulteti nakon 1970-ih bili pod snažnim utjecajem strukturalizma, a svi budući profesori predmeta francuski jezik nekadašnji su studenti tih fakulteta. Taj je pristup opravdan na fakultetu, ali ne i u školi gdje profesor mora znanja stečena tijekom studija pretvoriti u nevidljivi alat zahvaljujući kojem će učenici bolje razumjeti značenje djela. Kao što je skela nužna za podizanje zgrade, ali je ne može zamijeniti i nakon završetka gradnje mora nestati, tako ni proučavanje načina analize ne smije zamijeniti proučavanje značenja književnog djela, drži Todorov.¹⁴

I Jouve je protivnik skučenog pristupa u analizi književnih djela. Ne treba zaboraviti, piše on, da se književni tekstovi u prvom redu obraćaju čitateljima iz vremena kad su objavljeni pa se može dogoditi da njihovo inicijalno značenje s vremenom postane neprozirno. Stoga je prvi zadatak obrazovanja pružiti suvremenom čitatelju informacije potrebne da bi mu književna djela ponovno mogla govoriti.

Kako imati predodžbu što je predstavljala *Pjesma o Rolandu* bez minimuma znanja o feudalnom društvu? Kako otkriti implicitno u nekom Tolstojevu romanu a da ne znamo ništa o stanju u Rusiji u drugoj polovici 19. stoljeća? (...) Kako čitati Joyceova *Uliksa* ako ne znamo ništa o *Odiseji*?

etički vid teksta. Izabrani ulomak popraćen je bio-bibliografskim podacima o autoru u kojem najčešće prevladava pozitivistički pristup. Elementi tog pristupa vidljivi su i u šestodielnoj kolekciji Lagarde-Michard (srednji vijek, XVI, XVII, XVIII, XIX. i XX. stoljeće), najdugovječnijem srednjoškolskom udžbeniku francuske književnosti koji je od 1948. g. do danas doživio mnoga izdanja.

¹³ Todorov je jedan od najzaslužnijih za širenje razmišljanja ruskih formalista među francuskim teoretičarima književnosti pa je zanimljivo svjedočenje koje je o svom profesionalnom putu iznio u knjizi *La littérature en péril*. Todorov se, naime, prisjeća kako je tijekom njegove mladosti u Bugarskoj marksističko-lenjinistička dogma dominirala i znanošću o književnosti pa se stoga, nastavljajući se na učenje ruskih formalista, odlučio baviti formalnim vidom književnih djela, to jest teorijom književnosti. Taj put nije bio nepoznat samo u Bugarskoj, već i u Francuskoj, gdje se sveučilišna nastava književnosti temeljila na podjeli po nacijama i stoljećima. Nakon dulje potrage za znanstvenicima koje zanimaju njegove teme, susreo se s Barthesom i Genetteom.

¹⁴ Ne može se, međutim, za takav pristup kriviti (isključivo) profesore književnosti. Dobar dio odgovornosti leži na udžbenicima-čitankama. U analizi koja je 2005. napravljena na poticaj časopisa *Le Débat* iznosi se niz ozbiljnih prigovora na račun srednjoškolskih udžbenika: nestali su pojmovi autor, djelo, kronologija; književno djelo svedeno je na običan tekst; društvene znanosti pobijedile su književnost; didaktički komesari udružili su se s pedagozima, lingvistima i formalistima, a svi su oni sumnjičavi prema književnosti itd. (Ahr 2015: 58–68).

–pita se Jouve (2010: 187). Nastavnik, dakle, između ostalog, ima ulogu otkriti učeniku društveni kontekst u kojem je neko djelo nastalo te ga upoznati s obzorom očekivanja prvih čitatelja, ali i ukazati na elemente zbog kojih se neko djelo drži dijelom književnog kanona.

I Compagnon u svom nastupnom predavanju piše o različitim pristupima književnosti. Naime, iznoseći kratku povijest katedre za francusku književnost na *Collège de Franceu*, u njezinom radu uočava dvije tendencije: teorijsku ili sinkronijsku – koja književnost smatra vječnom i univerzalnom vrijednošću pa sva djela promatra kao suvremena; te historijsku ili dijakronijsku – koja djela proučava sa stajališta publike kojoj su bila namijenjena. Ta se podjela, smatra Compagnon, može svesti na opoziciju između retorike / poetike / teorije – koje su zainteresirane za opće u književnosti, njezina pravila i zakone, i književne povijesti / filologije – koje u djelima uočavaju jedinstvene i posebne osobine, a djela objašnjavaju pomoću njihovog konteksta. Alternacija poetike i filologije nije odlika samo nastave književnosti na *Collège de Franceu* – izmjenjivanje tih dviju koncepcija može se uočiti i na razini cjelokupne francuske znanosti o književnosti još od vremena Sainte-Beuvea, drži Compagnon. Po njegovu mišljenju, te se dvije tendencije mogu i moraju pomiriti.

Nešto drukčiju podjelu pristupa književnom djelu u nastavi iznosi Jean-Louis Dufays. Nastojeći razmrsiti glavna razmimoilaženja među stručnjacima koji vode rasprave o opravdanosti nastave književnosti, Dufays uočava segregacijsko i integracijsko stajalište u pogledu baštine ili kanona. Jednako tako uočava i suprotstavljavanje koncepcije distanciranog čitanja utemeljenog na pravima teksta i participativnog čitanja utemeljenog na pravima čitatelja. Dufays daje i kratki prikaz promjena u nastavi francuskog jezika iz kojeg je vidljivo da su se tijekom 400 godina (od 17. stoljeća do danas) mijenjali i korpus i metode i ciljevi nastave, ali i definiranje književnosti i njezine uloge u obrazovanju i društvu.¹⁵

¹⁵ U 17. stoljeću u književnosti se cijenila isključivo njezina gnomička vrijednost, a u kasnijim su se stoljećima počele isticati i njezine estetske, stilske i domoljubne vrijednosti te uloga u oblikovanju senzibiliteta i emocija. Sve do sredine 1960-ih književnost je bila temelj nastave francuskog jezika, imala je vrijednost baštine s jakom moralnom, kulturnom i humanističkom dimenzijom. Nastava književnosti bila je u prvom redu usmjerena prema upoznavanju s glavnim tendencijama u povijesti književnosti i sa životom i djelom velikih autora, a time je prenosila modele života, misli i pisanja. Međutim, nakon 1960-ih, dogodile su se velike promjene koje Dufays dijeli u četiri faze: tijekom 1970-ih nastava se otvara prema popularnoj književnosti i neknjiževnim tekstovima, odbacuje se hijerarhija među tekstovima, u obrazovanju se stavlja naglasak na ovladavanje analizom utemeljenom na strukturalizmu; 1980-ih ističe se potreba da čitatelj postane samostalan i kritičan, učenike se nastoji potaknuti na čitanje, uvode se spontane i ludičke aktivnosti; 1990-e su razdoblje kompetencija i utilitarnosti, učenici čitaju da bi postali kompetentni čitatelji koji će potom upotrijebiti svoja znanja; 2000-ih se javljaju dvije oprečne koncepcije čitanja:

Kao i pri izboru književnih djela koja će biti dio školskog programa, tako bi i pri izboru pristupa književnom djelu i nastavnih metoda trebalo izbjegavati kruta stajališta i biti otvoren za drukčija mišljenja. U nastavi književnosti valjalo bi postići ravnotežu između teorijskog i historijskog, sinkronijskog i dijakronijskog, segregacijskog i integracijskog pristupa. Jednako tako načine rada treba prilagoditi cilju nastave. Pojednostavnjeno rečeno, u školi se učenike uči čitati književna djela, dok je cilj fakultetske nastave naučiti studente (buduće profesore književnosti) kako da učenike nauče čitati. Odnosno, po Todorovljevim riječima, na fakultetu se proučava znanost o književnosti, a u školi književna djela.

V.

Na početku 21. stoljeća brojni su francuski retoričari književnosti (Todorov, Compagnon, Jouve, Marx i dr.) u svojim knjigama izrazili zabrinutost za sudbinu književnosti u suvremenom društvu. Iako nema sumnje da se nalazimo u nekoj vrsti kriznog razdoblja, čini se da ipak nema razloga za uznemirenost. Takav se zaključak može pročitati ili iščitati u svim djelima analiziranim u ovom članku. Malo je vjerojatno da je književna djelatnost osuđena na propast. Sve upućuje na to da je ona, kao i umjetnost, antropološka konstanta. Nema sumnje da nam je književnost potrebna, kaže Jouve (Jouve 2011). I Marx je optimističan: drži da ne nestaje književnost nego određena ideja o književnosti te da se prije treba kladiti na transformaciju književnosti nego na njezinu smrt. Kakva će biti ta nova, transformirana književnost? Po njegovu mišljenju, nitko o tome sa sigurnošću ne može ništa znati: ni koje će funkcije ispunjavati, ni koji će oblik poprimiti, čak ni kako će se zvati (Marx 2005: 167–169). Po mišljenju Sylviane Ahr, nije riječ o revoluciji, nego o evoluciji, nužnoj prilagodbi, kao što se već događalo u prošlosti (Ahr 2015: 235). Jer i prije je bilo kriznih razdoblja, kako za književnost, tako i za nastavu književnosti: Alain Viala tvrdi da od 1880. do danas kriza pogađa nastavu književnosti svakih 25 do 30 godina, odnosno sa svakom novom generacijom, što se može tumačiti i kao znak vitalnosti te vrste nastave koja sebe stalno propituje (Ahr 2015: 17).

Usprkos živim polemikama o statusu književnosti u društvu i svrsishodnosti nastave književnosti, o izboru djela u školskim programima i posebice lektirnih naslova, o metodama i ciljevima nastave književnosti potaknutima brojnim novinama koje nam je donijelo 3. tisućljeće, možemo se složiti s Williamom

s jedne strane, promovira se čitateljski subjekt za koga je književnost u prvom redu predmet osobnog iskustva; s druge strane, teži se oblikovanju učenika u skladu sa zahtjevima zajednice (Dufays 2017).

Marxom da kod svake promjene treba viknuti: Književnost je mrtva, živjela književnost! (Marx 2005: 14).¹⁶

LITERATURA

Ahr, Sylviane 2015. *Enseigner la littérature aujourd'hui: disputes françaises*. Paris: Honoré Champion.

Ahr, Sylviane 2018. Entretien: 'disputes' et justifications de l'enseignement de la littérature. Intervju vodili J. David i C. Gabathuler, u: *Transpositio*. URL: <http://www.transpositio.org/articles/view/entretien-disputes-et-justifications-de-l-enseignement-de-la-litterature>, pristup 15. kolovoza 2019.

Benoît, Eric; Sfaxi, Hafedh (ur.) 2011. *Impuissance(s) de la littérature?* Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Biti, Vladimir 2000. Kanon, u: *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 170–171.

Bloom, Harold 1996. An Elegy for the Canon, u: *The Western Canon*. London: Papermac, str. 15–41.

Compagnon, Antoine 2007. *Demon teorije*. Zagreb: AGM.

Compagnon, Antoine 2007. *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Collège de France, Fayard.

Dufays, Jean-Louis 2017. Apprendre la littérature, pour quoi faire? Du débat des experts aux discours des élèves, u: *Transpositio*, br. 1. URL: <http://www.transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves>, pristup 10. lipnja 2019.

Gabelica, Marina; Težak, Dubravka 2019. *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Ljevak.

Grosman, Meta 2010. *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

Jouve, Vincent 2010. *Pourquoi étudier la littérature?* Paris: Armand Colin.

Jouve, Vincent 2011. Entretien. Intervju vodila N. Kremer, u: *Fabula-LhT*, br. 8. URL: <http://www.fabula.org/lht/8/jouve.html>, pristup 10. srpnja 2019.

La Capra, Dominick 1994. Canons, Texts, and Contexts, u: *Representing the Holocaust: history, theory, trauma*. Ithaca, London: Cornell University Press, str. 19–41.

Marx, William 2005. *L'Adieu à la littérature*. Paris: Les Editions de Minuit.

Pandžić, Vlado 1978. Odnos učenika prema romanu i školskoj interpretaciji romana: II dio, u: *Život i škola*, br. 7-8, str. 50–53.

Pavličić, Pavao 1995. Vili Slovinki, u: *Rukoljub: pisma slavnim ženama*. Zagreb: Slon, str. 163–178.

Pennac, Daniel 1996. *Od korica do korica: uvod u čitanje i tajne lektire*. Zagreb: Irida.

Pleić Poje, Lahorka 2019. Još koja (p)o kurikulu, lektiri, hrvatskom, u: *Vijenac*, br. 653, URL: <http://www.matica.hr/vijenac/653/jos-koja-po-kurikulu-lektiri-hrvatskom-28856/>, pristup: 10. kolovoza 2019.

Rosandić, Dragutin 2005. *Metodika književnoga odgoja: (temeljni metodičkknjiževne enciklopedije)*. Zagreb: Školska knjiga.

Slabinac, Gordana 2006. Zapadni kanon i hrvatska književnost, u: *Sugovor s literarnim davlom: esej o čitateljskoj nesanicu*. Zagreb: Naklada Ljevak, str. 171–203.

Slavić, Dean 2011. *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil.

Slavić, Dean 2016. *Upitnik za istrjebitelje – prošireno izdanje*. URL: <https://www.vjeraidjela.com/upitnik-za-istrjebitelje-prosireno-izdanje/>, pristup: 10. kolovoza 2019.

Solar, Milivoj 1995. *Laka i teška književnost: predavanja o postmodernizmu i trivijalnoj književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.

Todorov, Tzvetan 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

SUMMARY

LITERATURE IS DEAD, LONG LIVE LITERATURE! – FRENCH DEBATES AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

The article sets out from the claim that when it comes to literature, we are currently in a period of crisis or a transitional period. Such a view can be seen in the books by French literary theorists which have been published over the last 15 years. The article presents the opinions of William Marx, Tzvetan Todorov, Antoine Compagnon and Vincent Jouve (as well as some other French and Croatian authors) on three key issues: why teach literature, what to teach, and how to teach it. The article therefore addresses the problem of the status of literature, the literary canon and approaches to literary works. The final part of the article argues that literature is not destined to imminent failure because it is able to adapt to the changes brought by the new millennium, so we can agree with Marx's proclamation, "Literature is dead, long live literature!"

Key words: contemporary literature, French debates, the status of literature, the literary canon, approaches to literary works

¹⁶ O žilavosti književnosti svjedoči i zgoda iz 2006, dakle iz vremena kada su objavljene neke od knjiga na kojima se temelji ovaj članak: tadašnji predsjednički kandidat Nicolas Sarkozy našao se na račun romana Madame de La Fayette *Princesse de Clèves* aludirajući da to djelo ne može biti zanimljivo nekoj zaposlenici na šalteru. Tijekom sljedećih pet godina Sarkozyjeve su podrugljive riječi dale zanimljive rezultate: roman *Princesse de Clèves* doživio je više od deset novih izdanja koja su se dobro prodavala, organizirana su njegova javna čitanja, bio je nadahnuće za snimanje jednog igranog i jednog dokumentarnog filma (URL: https://www.lemonde.fr/cinema/article/2011/03/29/et-nicolas-sarkozy-fit-la-fortune-du-roman-de-mme-de-la-fayette_1500132_3476.html).