

### KRATKO, JEDRNATO, RAZUMLJIVO, PREGLEDNO

(Boža Krakar-Vogel: *Skice za književno didaktiko*, Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1991; 32 str.)

Avtorica knjižice je brez dvoma ena od osrednjih slovenskih strokovnjakov za književno didaktiko; to trditev upravičuje tako njena strokovna bibliografija (ob člankih v Prosvetnem delavcu še njen Metodični sistem šolske interpretacije umetnostnega besedila v lanskem Jeziku in slovstvu, izredno zanimiv in koristen prispevek k teoriji šolske interpretacije, tudi glede njene povezanosti s teorijo človekovega spoznavanja oz. izkustvenega učenja nasploh) kot strnjen prikaz poglobitvenih problemov, ki jih pred slavista postavlja književna didaktika, v njenem najnovejšem delu *Skice za književno didaktiko*.

V *Uvodnih pojasnilih* avtorica najprej razloži nastanek Skic, sledi protipostava izrazov didaktika in metodika, pa še prikaz omejitev »dometa« didaktike. Razdelek *Usposobljenost za poučevanje književnosti* prikazuje zapletenost in težavnost dela v razredu, saj mora biti učitelj strokovno, specialno didaktično in pedagoško komunikacijsko usposobljen. (Kar v praksi ni vedno tako, op. I. S.) Osrednji razdelek nosi naslov *Smotri pouka književnosti* in je tudi najboljše in najbolj sistematičen. Po opredelitvi pojma *smoter* (po slovenistični jezikoslovni tradiciji) avtorica postavi nekaj zanimivih trditev, in sicer:

- da na izoblikovanje smotrov vpliva bistvo predmetnosti,
- da so odločujoči temeljni vzgojni smotri kake družbe (trditev se veže na jezikovno didaktiko, ki jo pri nas razvija Olga Kunst-Gnamuš), a tudi posebnosti učencev in okolja,
- da so smotri: 1. razvijanje bralne kulture (glavni smoter), 2. razvijanje bralne sposobnosti, 3. Pridobivanje književnega znanja.

Smotri niso postavljeni kar tja v en dan, ampak so rezultat primerjave in povezave stališč in spoznanj slovenske literarne vede v delih M. Grosman, J. Kosa in B. Paternuja, ob tem pa so upoštevana tudi nekatera didaktična/metodična načela (V. Poljaka oz. D. Rosandića). Tako se v veliki meri pokaže, da je književna didaktika resnično interdisciplinarna, saj zajema v svoj strokovni instrumentarij (ki ga mnogi praktiki po krivem pojmujejo kot »orožarno« – op. I. S.) raznovrstna, včasih celo protislovna stališča tega ali onega strokovnjaka oz. te ali one znanstvene discipline. Delo Bože Krakar-Vogel je tudi v tem izredno korektno in koristno, saj, ne da bi se spuščalo v kritizerstvo, povezuje posamezna spoznanja v izviren, trden sistem, ki je uporaben kot teoretično izhodišče poučevanja književnosti. Velja poudariti, da je teza o osrednjosti razvijanja bralne kulture posebej privlačna, saj gre za stališče, ki književnosti ne pojmuje kot »suhega/mrtvega/sterilnega« dejstva, ki ga je treba na kar najbolj razumarski način prežvečiti in predelati v kupček podatkov in posplošitev, ampak opozarjajo tudi strokovnjaki s področja literarne vede. Vendar pa privlačnost s tem ne skopni: bralna kultura kot temeljni smoter je lahko vodilo interpretacije leposlovnega besedila tudi v osnovni šoli, saj narekuje ustrezen pristop k besedilu, torej tak, ki npr. Požrešnega volka (T. Pavček) ne bo nategoval na zgolj vzgojno ali poučno kopito. Leposlovje je pač, kot piše avtorica, »trajna človeška vrednota«, »možnost za duhovno bogatitev in osebnostno rast« (Skice, st. 9), oz. z besedami M. Grosman »razširitev razprave o življenjskih možnostih« (M. Grosman: Bralec in književnost, st. 23). Vprašanje kot *Ali pri nas še živijo volkovi in ali napadajo vasi* bo Pavčkovo besedilo zvedlo na (za povrh še neustrezno) informacijo o stvarnosti, s tem pa se bo smoter razvijanja bralne kulture zastrl, saj informacijo človek najde pač drugje, in sicer hitreje in bolj temeljito kot v leposlovju. Navedene misli in pripombe ob njih še zdaleč ne izčrpajo kompleksnosti problema, ki bi se mu lahko reklo *izkrivljanje besedila* v šolski interpretaciji *v smeri moralizma in gnoseologizma* (O tem glej: J. Kos: Očrt literarne teorije, poglavje Bistvo besedne umetnosti.); želijo le opozoriti na premik, ki naj bi nastal v šolskem obravnavanju literature, če se upoštevajo smotri, kot jih razvrsti didaktična obdelava literature v Skicah. Ob tem

velja prikazati še *načeli*, zajeti v tej obdelavi – to sta: 1 *individualnost* stika z besedilom (osnova je konkretni učenčev stik), 2. *nadgraditev* prvotnega doživljanja preko sodelovanja učencev in učitelja (*kolektivnost* interpretacije), in sicer ob upoštevanju metodoloških zakonitosti in terminologije literarne vede.

Šolska interpretacija je zaporedje posebej poimenovanih in opredeljenih faz, ki jih je avtorica prevzela od D. Rosandića in jih dooblikovala z vnosom nekaterih ostalih opredelitev (npr. slovaškega jezikoslovca Josefa Mistrika). Uvodnim pojasnilom sledi prikaz posameznih faz; od uvodnega seznanjanja, motivacije in najave (naj omenimo zanimiv prikaz konkretnih motivacij), preko interpretativnega branja (kjer avtorica opozori na temeljni vir za dvig ravni glasnega branja besedila v šoli, to je na pogl. Fonetika besedila Slovenske slovnice Jožeta Toporišiča, ob še ostalih razmišljanjih o problemu ustreznega branja), do končnih in najkompleksnejših faz šolske interpretacije, to je šolske analize in sklepnih postopkov. Velja opozoriti na prikaz zahtevnosti šolske analize, tako glede na učiteljeve dejavnosti kot glede na razumske spoznavne dejavnosti učencev. Sklepni postopki zajemajo tvorjenje metabesedil, to je urejanje spoznanj o književnem delu, njegovo vrednotenje na podlagi inovativnosti, konteksta itd., s tem pa se obravnava besedila tudi sklene. Predvsem to poglavje je zlasti uporabno za pouk na srednješolski stopnji, manj pa na osnovnošolski, saj na tej umeščanje v širši kontekst še ne pride do izraza. To pa ne pomeni, da vrednotenje, na katerega avtorica posebej opozarja kot na bistveno sestavino interpretacije, v osnovni šoli ni sestavina bralčevega stika z besedilom – načela, ki veljajo za srednješolsko interpretacijo, so uporabna tudi v osnovni šoli, le da ob hkratnem upoštevanju specifičnosti pouka književnosti na nižji stopnji. Tako ni neupravičena misel, da so načela, kakor tudi posamezne obdelave faz, ki jih pred bralca prinašajo Skice, uporabna (ob ustreznih prilagoditvi) v celotnem procesu pouka književnosti, in tako to delo prerašča svojo navidezno omejenost zgolj na srednješolsko interpretacijo. Zanimiv je tudi prikaz načel obravnave daljših besedil, ki temelji zlasti na podrobni analizi v delu M. Grosman; veliko koristnega avtorica napiše tudi o pisnem preverjanju bralne sposobnosti, predvsem glede njegovega cilja in meril za ocenjevanje. Poseben podrazdelek *Pridobivanje književnega znanja kot smoter pouka književnosti* prinaša nekaj orisov možnosti za izboljšanje razporejenosti književnega znanja, podrazdelek *Pouk ustvarjalnega pisanja kot smoter književne vzgoje* pa spregovori o razvijanju umetnostnega (in neumetnostnega) izražanja, o odpravljanju psiholoških zavor itd. Knjigo zaključijo poglavje *O težavah v praksi*, kjer je beseda o perečih problemih pouka materinščine glede na njene razločevalne lastnosti (ob primerjavi z ostalimi predmeti), pa še o nepotrebnih, bolj čustveni kot argumentirani, kritičnosti do nastajajočega na področju književne didaktike, ki se druži s tarnanjem, da na Slovenskem na tem področju ni nič narejenega. Avtorica pokaže, tudi na predhodnih straneh, da temu ni tako; dodali bi lahko, da je tudi glede na korektno upoštevanje tradicije knjiga primer premišljenega in strokovno pretehtanega pristopa k odprtim vprašanjem, saj ob upoštevanju obstoječe tradicije le-to tudi nadgradi, s povezovanjem in uglasitvijo raznovrstnih pogledov na pouk leposlovja. Tako je knjiga lahko vsem študentom in diplomirancem, učencem in bodočim učnikom, dragocen priročnik in vodnik po mnogoplastnem »problemariju« književne didaktike.

Igor Saksida

Filozofska fakulteta v Ljubljani