

Tomo Virk
Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta

UDK 37.091.3:82:929Krakar Vogel B.

TEKTONSKI PREMIKI V DIDAKTIKI KNJIŽEVNOSTI OB JUBILEJU BOŽE KRAKAR VOGEL

Članek se osredotoča na delo Bože Krakar Vogel kot utemeljiteljice slovenske didaktike književnosti v njeni sodobni, strokovno vsestransko podprti podobi. Na kratko oriše širok domet njenega delovanja na tem področju, podrobneje pa obravnava predvsem njena prizadevanja za izboljšanje pouka književnosti v gimnazijah. Temeljno vodilo teh prizadevanj je načelo natančnega empatičnega branja, ki omogoča dostop do specifične literature, v povezavi s kontekstualizacijo literarnih pojavov.

Ključne besede: Boža Krakar Vogel, didaktika književnosti, natančno branje, kultura branja, maturitetni esej

Tradicionalni izobraževalni smoter gimnazijskega pouka ni podajanje specialističnega znanja, temveč predvsem usvojitev široke razgledanosti, tako imenovane splošne izobrazbe. Obravnave pri posameznih predmetih se sicer dotikajo tudi bolj specializiranih področij vednosti, toda prtljaga znanja, ki naj bi jo skozi življenje nosila gimnazijka in gimnazijec, postane slej ko prej okleščena na splošnoizobrazbeni repertoar. Pouk književnosti naj bi denimo gimnazijcem za vselej vtisnil v spomin podatke o tem, kdo je avtor *Odiseje* in *Iliade*, zakaj se znano Freudovo odkritje imenuje prav *Ojdipov kompleks*, kakšno vlogo ima za *Božansko komedijo* Beatrice, kako v prenesenem pomenu razumeti izreka *boriti se z mlini na veter* in *nekaj gnilega je v tej deželi Danski*, kdo je avtor prve slovenske knjige, kaj Slovencem pomenijo *Vrba*, skodelica kave, črtica, sonet, kakšno je romantično gledanje na svet, kaj je sporočilo *Zločina in kazni* Dostojevskega, kdo so avtorji slovenske moderne, kaj beseda *integrali*, sicer bolj znana iz matematike, pomeni v slovenski književnosti, in podobno.

Tudi pouk drugih gimnazijskih predmetov je po svojih učinkih naravnano splošnoizobrazbeno. V spomin vtiskuje pomembnejše podatke, ki se ponavadi izolirano, brez ustreznega konteksta shranjujejo v možganskih skladiščih. Sam denimo vem za bitki pri Termopilah in na Maratonskem polju, a za podrobnosti bi si moral osvežiti spomin v ustreznih gradivih. Še vedno se spominjam enačbe za Ohmov zakon $U = R \times I$, vendar le zaradi mnemotehničnega pomagala domiselnega profesorja (*Ohmov zakon pamet URI*), ne pa zato, ker bi vedel, kaj pomeni. Spomnim se mantre profesorice matematike, da je odvod *tangenta na krivuljo*, a kaj več od zapomnjene formulacije mi glede tega ni ostalo v glavi. V spominu imam tudi enoceličarja evgleno in paramecijo, celo vizualno, a vse razen imena in videza sem pozabil.

Takih fragmentarnih preostankov gimnazijske vednosti ostaja v človeku za vse življenje kar precej. Gimnazija nas torej res opremi z razmeroma širokim, a ne preveč poglobljenim repertoarjem splošne izobrazbe. Ta, če nekoliko zaostreno ali celo karikirano poenostavim, generira prostor naše konverzacijske omike in nam omogoča, da se tudi v pisani družbi izobražencev raznih strok nekako znajdemo in počutimo razmeroma udobno in dovolj samozavestno. Naključno ohranjeni spominski drobcji nam omogočajo igrati vlogo splošno izobraženega človeka.¹ Nedvomne zasluge za to ima katalog vednosti, ki so nam ga v gimnaziji vcepljali v glavo tako temeljito, da ni v celoti izpuhtel, ampak se ga je nekaj za vselej posedlo v naše komunikacijske repertoarje. Za tiste, ki jih poklicna – ali ljubiteljska – pot ne zveže tesneje s književnostjo, nekaj podobnega velja tudi za podatkovni korpus gimnazijskega pouka književnosti.

Seveda gimnazija ne generira le različno uporabnih konverzacijskih žetonov splošne izobrazbe. Slovenščino in tuje jezike se naučimo bolj *uporabljati*, in to nam v življenju povsem *praktično* koristi. Podobno velja za matematiko, a tudi za posamezne segmente nekaterih drugih predmetov. Toda za pouk književnosti, tako je vsaj videti, bi težko trdili, da uči kaj takega, kar bi bilo na podoben način uporabno za življenje. Brez poznavanja razlike med jambom in trohejem ali med povestjo in romanom, brez seznama poglavitnih Shakespearjevih iger v glavi, brez poznavanja slovenske in svetovne poezije je gotovo mogoče lažje preživeti kot brez poznavanja materinščine, tujega jezika, matematike, vsaj osnov fizike, biologije ipd. Uporabnost gimnazijske vednosti o književnosti se zdi torej precej omejena.

A tak sklep bi bil prehiter, saj bi zanemaril, da imajo nekateri gimnazijski predmeti poleg izobraževalne posebej poudarjeno še *vzgojno* funkcijo. To vsekakor velja za pouk književnosti, in šolski sistemi so ga od nekdaj razumeli tudi v tej vlogi. Pouk književnosti je rabil denimo za utrjevanje nacionalne zavesti, pa tudi za vzgojo v duhu splošno veljavnih in predpisanih družbenih vrednot.² S tega zornega kota je

¹ Te poenostavitve ne želim zapletati z okoliščino, da se s pospešenim tempom življenja, zlasti pa tehnoloških sprememb, splošnoizobrazbeni repertoar neprestano dopolnjuje oziroma spreminja, zato ga je treba nenehno nadgrajevati – dokler pač zmoremo in nas čas ne povozi.

² V totalitarnih režimih vseh provenienc je tu največkrat prihajalo do zlorab.

kot trajno dobrino denimo ponujal literarne zgledе »praviľnega« čutenja, mišljenja in ravnanja, ki so se kot nazorna ilustracija *norme* globoko usidrali v zavest in so tudi bili ves čas dejavni v splošnem informacijskem pretoku. Udarne politične in ideološke gesla so bila pogosto literarni citati.³

V ospredju tradicionalnega pouka književnosti, ki je izhajal ne le iz splošnoizobraževalnega, temveč tudi vzgojnega smotra, je bila tako predvsem učna snov, podana na način kataloga vednosti. Približno takšno je bilo stanje, ko so se začeli v osemdesetih letih intenzivneje pojavljati novi pogledi. Med tistimi, ki so jih uveljavljali najbolj učinkovito, je bila Boža Krakar Vogel, ki je nazadnje celovito utemeljila slovensko didaktiko književnosti v njeni sodobni, strokovno vsestransko podprti podobi.

* * *

Z mnogimi članki in knjižicami posuta pot vse do temeljnega dela *Poglavja iz didaktike književnosti* (in seveda še naprej, vse do danes) dobro kaže temeljitost in sistematičnost, s katerima se je Boža Krakar Vogel lotila utemeljitve in razvoja svoje discipline. Ne le da se je ukvarjala z vsemi ravni književnega pouka (osnovnošolsko, srednješolsko, univerzitetno) ter z vsemi njegovimi segmenti (esej, maturitetni esej, domače branje, eksterna matura, šolska interpretacija, izobraževanje učiteljev, učni načrti itn.), temveč se je svojega projekta zavestno lotila večdisciplinarno. Vseskozi se je zavedala, da mora pri oblikovanju didaktike književnosti nujno dopolnjujoče sodelovati več strok. Zato je temeljito preštudirala razvojno psihologijo in sploh celotno psihološko polje, povezano z učenjem, poučevanjem in kognitivnimi procesi. Poglobila se je v splošno didaktiko ter v že obstoječe specialne didaktike književnosti. Z vso natančnostjo pa je seveda spremljala tudi dognanja literarne vede, predvsem literarnega zgodovino pisja, literarne teorije in literarne metodologije. Tako široko zasnovan pristop je bil posledica jasnega zavedanja, da še tako dobro izdelan katalog znanj in še tako skrbno načrtovani cilji ne zadoščajo za uspešen pouk književnosti, temveč je treba enako količino energije usmeriti tudi v to, da bodo ti cilji doseženi. Pasivnega bralca v šoli je bilo treba spremeniti v aktivnega, za to pa niso zadoščale le drugačne učne metode, temveč je to zahtevalo tudi mnogo aktivnejšo vlogo učiteljev. Boža Krakar Vogel je vlagala svojo energijo v vse te segmente in ob vseh težavah, ki jih je pri tem imela, uveljavila didaktiko književnosti kot resno akademsko disciplino, brez katere bi bil pouk književnosti preveč prepuščen improvizacijam in naključjem, na primer količini pedagoškega talenta in volje posameznega učitelja.

Čisto osebno mi je pri teh prizadevanjih Bože Krakar Vogel od nekdaj posebej všeč to, da pri svoji viziji kljub široki teoretični podkovanosti ne izhaja iz vnaprejšnjih, abstraktnih, dogmatičnih teoretičnih načel, temveč iz pristne ljubezni do literature (ne dvomim, da se je je našla doma, pri svojem očetu), ki jo želi posredovati naprej. Njena dejavna pot v didaktiko književnosti se je začela s spoznanjem, da

³ Npr.: *Narod si bo pisal sodbo sam, ne frak mu je ne bo in ne talar.*

je širjenje te ljubezni pri pouku, ki poteka zgolj kot reproduciranje predpisanega kataloga znanj, preveč prepuščeno naključju ali celo onemogočeno. Kolikor sem to pot lahko spremljal od blizu, se je Boža – v polemičnem nasprotju z nekaterimi kritiki – vselej zavedala, da pristnega stika s književnostjo ne more biti brez vsaj osnovnega poznavanja duhovnozgodovinskega, literarnozgodovinskega in literarnoteoretičnega konteksta, vendar pa tudi, da zgolj kontekstualiziranje literature ne zadošča in ne more biti pravi cilj književnega pouka. S kontekstualiziranjem sicer res lahko bolje razumemo književnost kot *kulturni pojav*, vendar nam to še ne zagotavlja pristnega stika z njo – prav to pa bi moral biti pravi cilj književnega pouka. Ne znam rekonstruirati spoznavnega procesa, po katerem je Boža Krakar Vogel prišla do svoje rešitve, ki pomeni po mojem mnenju tektonski premik v slovenski didaktiki književnosti, zlasti glede pouka na gimnazijah. Lahko le opišem, kako si to rešitev v skladu s svojimi lastnimi pogledi pojasnujem sam. Logično izhodišče je misel o *specifični* književnosti, o tem, kaj dela literaturo drugačno od drugih diskurzov, ali – še bolje – o tem, kaj lahko bralcu ponudi zgolj literatura. Možnih odgovorov je več: omogoča nam svobodno igro domišljije, spodbuja kritično mišljenje in miselno preigravanje različnih možnosti, pomaga se nam vživljati v geografsko in zgodovinsko oddaljene svetove, prek nje pristno doživljamo drugost in drugačnost na vseh ravneh ipd. Vendar nam literatura vse to omogoča le na en način: prek zbranega, poglobljenega, doživetega *branja*, to pa vsaj iz dveh razlogov. Prvi je ta, da literarnega dela ne moremo parafrazirati. Večino drugih informacij – znanstvene, celo filozofske teze, dnevna sporočila, novice itn. – lahko formuliramo tudi drugače, »informacija« ostane enaka; pri literarni umetnosti pa je drugače. Če želimo tu neokrnjeno »informacijo«, moramo *prebrati samo delo*. In drugi razlog: vsaj od Ingardna naprej se jasno zavedamo, da literarno delo ne obstaja kot nekakšna samostojna realna entiteta, temveč je zgolj v *branju*. Sklep, ki izhaja iz obeh izhodišč, je enak: literatura dosega svoj specifični dragoceni učinek le, če jo ustrezno *beremo*. Pouk, ki temelji zgolj na reprodukciji in ne na doživetem branju literarnih besedil, je zato kvečjemu pouk literarne zgodovine in teorije, ne pa pouk književnosti, ki poleg splošnoizobraževalnih prinaša tudi nenadomestljive vzgojne smotre. *Branje* je ključna beseda književne didaktike Bože Krakar Vogel, zato ne preseneča, da se učbenik za gimnazije, ki je nastal pod njenim vodstvom, imenuje *Branja*.

* * *

Pozorno branje, tako, ki realizira najdragocenejše potencialne literarnosti, na primer *empatijo*, je bistvena »dodana vrednost« k tradicionalni vseživljenjski splošnoizobraževalni prtljagi gimnazijskega pouka književnosti in k njegovim tradicionalnim vzgojnim smotrom. Privzgojitev tovrstne *kulture branja* je najbrž najboljši možni izplen, kar si ga je mogoče misliti, vendar pot do tega cilja nikakor ni preprosta. Zahteva namreč dodatne napore na vseh ravneh, predvsem od profesorice in profesorjev književnosti, pa tudi celovit pristop ne le v smislu meddisciplinarnega sodelovanja pedagogike in didaktike (splošne in specialne), psihologije in literarne vede, temveč tudi znotraj samega polja literature. *Natančno*

empatično branje zahteva upoštevanje vseh dejavnikov na literarnem polju, in temu se mora prilagoditi tudi koncept pouka. Ta mora obenem izhajati iz tega, da pred seboj nima ozko specializiranega strokovnjaka, temveč gimnazijke in gimnazijce, izmed katerih se bodo le redki poklicno ukvarjali s književnostjo. Kako torej poučevati književnost, da bo vsem – ali vsaj večini – odprta *možnost* usvojitve *bralne kulture*, se pravi, ne le splošnoizobrazbene prtljage, temveč zmožnosti, ki lahko izboljša kakovost življenja tako posameznika kot celotne družbe?⁴ Boža Krakar Vogel se je, se mi zdi, odločila za najzahtevnejši, a zato tudi najboljši pristop: za model *celovitega pouka*, ki – ob predpostavki metodološkega pluralizma – upošteva vse tiste različne metodološke pristope, ki za namene gimnazijskega pouka književnosti najbolj pomagajo realizirati celoto. Izdelala je koncept, ki je plodovito združil fenomenološki, literarnozgodovinski, duhovnozgodovinski, sistemski, medkulturni, hermenevitično-interpretacijski, recepcijski in medbesedilni vidik – podvig, ki zasluži vse spoštovanje in občudovanje in je naposled dobil tudi institucionalno potrditev. Ta koncept je najprej preizkusila v gimnazijskem berilu/učbeniku *Branja*, nato pa ji ga je v precejšnji meri uspelo prenesti tudi v *Učni načrt za gimnazije*.

Temeljni dosežek novega pristopa je, da se gimnazijci lahko seznani s književnostjo v njeni horizontalni in vertikalni, duhovnozgodovinski in medbesedilni povezanosti in dobijo boljši pregled nad njenim celotnim obsegom, tudi nad sodobno slovensko in svetovno književnostjo. S pomočjo osnov literarne teorije, vsaj okvirnega poznavanja kulturne in duhovne zgodovine ter didaktično-usmerjevalnih pripomočkov (npr. vprašanja in naloge), se urijo v kompetentnem natančnem branju, ki edino omogoča (čeprav seveda ne zagotavlja) dostop do tega, zaradi česar je književnost sploh pomembno poučevati. Tak pristop zahteva od profesorice in profesorjev mnogo več udeleženosti in nenehnega dopolnjevanja strokovnega znanja. Verjetno tudi na tihem pričakuje, da je bralna kultura pomemben del njihovega življenjskega sloga. Edino tako lahko iz izbirnih vsebin v berilih in učnem načrtu ustrezno izbirajo ali priporočajo v branje tista, s katerimi bodo najlažje dosegali cilje pouka književnosti. Večja fleksibilnost glede izbire obravnavanih besedil – ob hkratnem ohranjanju tradicionalnega kanona – ima več pozitivnih učinkov. Dijakom in dijakinjam omogoča, da dobijo vsaj približno predstav o celotnem literarnem polju, profesorice in profesorji pa daje priložnost, da glede na okoliščine (npr. aktualna problematika v Sloveniji in svetu) obravnavajo besedila, ki bodo dijake najbolj motivirala za branje.

Boža Krakar Vogel je ključno delo opravila tudi pri snovanju eksterne mature iz književnosti; tudi tu ji je uspelo vpeljati nekatera najpomembnejša izhodišča, ki prispevajo k uveljavljanju kulture branja. Seveda pa se je prav tu pojavljalo največ težav, odporov in nerazumevanja na vseh ravneh. Zdi se mi, da je vprašanje pouka književnosti vsaj v *zasnovi* mogoče v precejšnji meri približati »idealnemu stanju«.

⁴ O izjemnem pomenu priučitve literarnega branja znotraj šolskega sistema, branja, ki je občutljivo za literarno specifičnost in zato bralca uri v kritičnem mišljenju in empatiji, ter sploh o temeljnem pomenu literarne kulture za demokracijo, zdrav razvoj družbe, osebnostno rast in kakovost življenja vsakogar je v zadnjem času v knjigi, ki je močno odmevala v svetovnih intelektualnih krogih, pisala Martha C. Nussbaum (*Not for profit. Why democracy needs the humanities*, 2010; Princeton in Oxford: Princeton University Press).

A poskusiti doseči kaj takega pri *eksterni* maturi je po mojem mnenju zaradi premnogih zavezujočih in omejujočih zunanjih dejavnikov iskanje kvadrature kroga. S toliko večjim občudovanjem sem zato od blizu opazoval, kako je Boža Krakar Vogel – predvsem ob pomoči nekaterih izjemnih gimnazijskih profesorov in profesorjev – kljub težavam in odporom ter prilagajanjem, ki so sledila, vseeno poskušala uveljaviti temeljna načela svoje vizije, predvsem pa nikoli ni pozabila na osnovni cilj pouka književnosti. S sodelavkami in sodelavci je vlagala velikanske napore v to, da bi maturitetni esej ob vseh destruktivnih omejitvah, ki so jih nalagala stroga formalna pravila eksterne mature,⁵ vseeno ohranil naravo *kompetentnega literarnega branja*, se pravi, bil poskus vzpostavitve stika s tistim potencialom literature, ki izhaja iz njene specifičnosti, in se ne bi izrodil v obnavljanje naučenega ali v navaden prosti spis. Ta druga možnost bi na prvi pogled vsaj delno morda ustrezala splošni naravi eseja, vendar ne bi vodila k realizaciji – po mojem mnenju tehtno preiščenega in optimalno formuliranega – cilja, ki ga je za pouk književnosti opredelila Boža Krakar Vogel. Ta cilj ji je bil upravičeno najpomembnejši, pomembnejši tudi od same mature, ki jo je zato poskušala usmerjati tako, da ne bi okrnila celovitega koncepta gimnazijskega pouka književnosti,⁶ temveč bi ga smiselno zaokrožila. V nasprotnem primeru bi bila matura vsaj po mojem mnenju – zlahka pa si predstavljam, da tudi po njenem – nepotrebna ali celo škodljiva.

* * *

Strokovno delovanje Bože Krakar Vogel je seveda precej širše od opisanega; toda sam poznam iz lastne izkušnje – in kot laik na področju didaktike književnosti – predvsem to, kar je naredila za pouk književnosti na gimnaziji. Sodelovala sva v Predmetni maturitetni komisiji za slovenščino, v Predmetni kurikularni komisiji za slovenščino in pri *Branjih*. Odkar jo poznam, občudujem resnost in temeljitost, s katerima se loteva svojega dela. Književnost ima od srca rada in strokovno ukvarjanje z njo ji je tesne navezanosti ni zrahljalo. Kljub težavam in odporom, ki jih je (bila) deležna, se mi je vedno zdela dobrovoljna in odprta. Morda je prav ta njena osebnostna odlika prispevala tudi k strokovni. Vedno je z radovednostjo spremljala ter iskala nove in drugačne strokovne poglede na književnost in njen pouk, vse to z namenom, da bi koncept, ki ga je razvijala sama, naredila čim boljši. Zdi se mi, da je ena redkih, ki presoja misli in ideje same na sebi in ne po ljudeh, ki jih izrekajo. Zato nikoli ni imela težav z vključevanjem v svoj didaktični koncept posameznih zamisli ljudi, o katerih vem, da ji niso bili blizu in so z njo morda celo polemizirali. Vendar je to ni motilo, da ne bi sprejela od njih kake dobre ideje; ne zaradi morebitne »korektnosti«, temveč preprosto zato, ker se ji je zdela najustreznejša. Sploh je bila

⁵ Kritiki, ki so napadali maturitetni esej zaradi prevelike »formalizacije« z usmeritvenimi opornimi točkami, teh omejitev niso upoštevali; morda jih niso poznali ali pa jih niso jemali dovolj resno. Tudi nekaterih drugih dejavnikov, ki jih abstraktno teoretično ni mogoče predvideti, saj vzniknejo šele iz prakse, niso upoštevali.

⁶ Zaradi pomembnosti mature se je pouk književnosti – verjetno tudi kakega drugega predmeta – na marsikateri gimnaziji vsa štiri leta osredotočal predvsem nanjo in zanemarjal predvidene vsebine iz učnega načrta. Temeljni cilji – celovito seznanjenje s književnostjo in usvojitev kulture literarnega branja – tako niso mogli biti doseženi.

pri konceptualizaciji svoje vizije didaktike književnosti v vseh pogledih naravnana pluralno in ciljno. Vedno je zelo dobro vedela, kaj je odlika književnosti in zakaj je pomembna, in vse sile je usmerjala v konceptualizacijo take didaktike, ki bo znala literarno specifiko kultivirati pri bralcih in bralkah.

Od nje in ob njej sem se ogromno naučil, ne le o didaktiki književnosti. V svoje projekte je na primer vedno vključevala gimnazijske »praktike« in mi dala priložnost spoznati, da v naših gimnazijah deluje kar nekaj profesorice in profesorjev, ki poznajo slovensko in svetovno književnost vsaj tako dobro kot jaz. Boža Krakar Vogel je to seveda vedela davno pred mano. Šele ob skupnih projektih z njo sem spoznal, s kako kompleksnim področjem se ukvarja. Če ne bi imel te izkušnje, bi morda kdaj pa kdaj celo pritrdil posameznim kritikam, ki so iz vrst nekaterih literarnih teoretikov in zgodovinarjev letele bodisi na izvajanje mature bodisi na koncept pouka književnosti. K sreči mi je bila taka zmota, ki bi bila le posledica preslabega poznavanja književnodidaktičnega polja, prihranjena. Lahko sem se prepričal, da so zamisli Bože Krakar Vogel ob vseh omejitvah, ki jih pomenijo zacementirani nadrejeni sistemi, subjektivni dejavniki in druge, čisto pragmatične ovire, za dani kontekst optimalne. Vselej je upoštevala tradicijo, čeprav je hkrati vpeljevala tudi novosti. Nikoli se ni odrekla tradicionalnemu kanonu, saj se je zavedala njegovega pomena, obenem pa je z utemeljenimi razlogi ta kanon tudi širila. Vedela je, da je pomembno tudi poznavanje svetovne književnosti, ne le slovenske. V ospredje pozornosti je postavljala besedilo, vendar se je dobro zavedala – in je to tudi upoštevala –, da besedilo ne deluje zunaj medbesedilnega, kulturnega, duhovnozgodovinskega, literarnozgodovinskega konteksta. Vedno je poskušala upoštevati tudi nasprotna stališča, pri tem pa ni nasilno iskala srednje poti, temveč *pravo mero*. Občutljivost za literarno specifiko, teoretična razgledanost, izkušnje in pragmatična modrost – iz teh temeljev je zgradila sodobno slovensko didaktiko književnosti, in njen jubilej se zdi pravšnja priložnost, da se tega spomnimo in ji izrečemo svoje občudovanje ter zaslužen priznanje.