

Mateja Hočvar Gregorič, Osnovna šola Šempas

OBRAVNAVA LJUBEZENSKE POEZIJE V 9. RAZREDU

↳ Učenci, vajeni klasične osnovnošolske interpretacije poezije, po navadi z nejevoljo ali vsaj neodobranjem sprejemajo učiteljevo napoved o (ponovni) obravnavi poezije. V prispevku je prikazan primer obravnave treh ljubezenskih pesmi, s katero učence pritegnemo, hkrati pa pri njej ne zanemarimo strokovnosti.

1 Obravnava poezije v tretjem triletju

1.1 Odrasli smo včasih prepričani, da otroci tako rekoč zrastejo ob poeziji. Vrtčevska vzgoja in učenje sta povezana s pesmicami, to se nadaljuje v prvem, včasih še v drugem triletju osnovne šole. Otroci v ponavljanju, kasneje pa tudi tvorjenju rim uživajo, veliko od naučenih verzov tudi zapojejo. Zvočnost in ritmičnost sta povezani z njihovim naravnim gibanjem, igro in življenjem sploh. Zakaj, potem ko bi v tretjem triletju morali postati resni bralci poezije, to navdušenje nad pesniško zvočnostjo, igrivostjo in rimami prične izginjati? Novak (2001: 10) pravi, da k temu botruje prehod k razumskemu odnosu do sveta in dejstvo, da »današnja prevlada vizualnih medijev zvočno naravo lepe besede poriva na obrobje.« K temu sicer takoj doda, da zven besede »ostaja globoka potreba srca«, pa vendar je načrtno usmerjanje učencev k poeziji skorajda nujno.

Kordigel Aberškova (2008: 325) v književni didaktiki mladinske književnosti ponuja rešitev s sistematično književno vzgojo, vendar ne kakršno koli. Predlaga komunikacijski model književne vzgoje z razvijanjem percepcijske zmožnosti doživljanja poezije, osredinjen na učenca in njegovo doživljanje. Opozarja, da pogosto ob pojmu šolsko branje poezije pomislimo na risanje metričnih shem in dolgovezno brskanje po »metaforičnem bogastvu«, ki je praviloma zelo tuje in oddaljeno od lastnega doživetja ob prvem branju pesmi.

1.2 Kaj učence tretjega triletja pri poeziji pritegne? Po mojem mnenju več stvari, čeprav je na prvem mestu zagotovo ustrezna tema, ki jim je dovolj blizu, da jo lahko doživijo, ponotranjijo, nato pa o pesmi razmišljajo. Kordigel Aberškova govori o t. i. literarnih interesih, kamor šteje tematski interes, interes za pesemsko sliko, interes za ritem, za vezani in svobodni verz, pa interes za fabulativnost in za ekspresivnost pesniške besede (2008: 326-329). Pesem morajo učenci sprejemati po določenih korakih, čemur





literarni teoretiki pravijo strukturirana zmožnost recepcije poezije. Saksida jih našteva v naslednjem zaporedju: zmožnost zaznavanja in doživljanja, zmožnost razumevanja, zmožnost vrednotenja in zmožnost izražanja (1994: 55-56). Vse naštetu velja sicer za mladinsko književnost, od tega pa se ne oddaljujemo, niti ko se lotimo nemladinske književnosti. Že od začetka prebranega besedila moramo izhajati iz osredinjenosti na učenca in spodbujati učence k izražanju lastnih občutij in mnenj. Koliko tega so učenci v tretjem triletju res zmožni, je odvisno od vsakega posameznika posebej – gre namreč za težko merljiv dejavnik, saj je odvisen od dosežene stopnje recepcijske zmožnosti vsakega učenca posebej (Kordigel Aberšek, 2008: 207-212).

1.3 Tu si učitelji pomagamo z učnim načrtom, ki nudi cilje in standarde, ki niso nič drugega kot približek tistega, kar zmore povprečen učenec tretjega triletja. Taka pa je večina vsakega razreda. Kaj trenutno veljavni učni načrt pri obravnavi poezije pričakuje od učiteljev in kaj od učencev? »Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost« (UN, 2011: 4). V UN piše tudi, da književna besedila sprejemajo razmišljujoče in kritično, branje prepoznava kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv (Isti: 6). Končno pa učiteljem UN naroča tudi, da učenci ob tem pridobijo književno znanje. To pomeni, da besedila umeščajo v časovni in kulturni kontekst, pridobivajo literarnoteoretično znanje, s katerim ta besedila globlje doživljajo, razumejo in vrednotijo. Če je literarnoestetsko branje podprto z literarnovednim znanjem, omogoča poglobljeno spoznavanje besedne umetnosti in povečuje užitek ob branju, razvija pa tudi pozitiven odnos do branja oz. besedne umetnosti, še beremo v UN (Isti: 7).

1.4 Pravkar naštetu se komaj kaj razlikuje od nekdanj zapisanih ciljev pouka književnosti, ki jih, povzete po Krakar-Voglovi, Saksida (1991: 53) opiše takole: Pouk književnosti razvija bralne sposobnosti, bralno kulturo in skrbi za pridobivanje književnega znanja. Najpomembnejši cilj od teh pa je vsekakor razvijanje bralne kulture, ki ji – tako Saksida – v tuji didaktiki rečejo kar ljubezen do branja. Če sklenemo: vse poti vodijo k temu, da moramo učence navdušiti za branje. Mogoče ob iskanju primernih književnih del ne bi smeli pozabiti na bralno doživetje. Hanuševa opozarja, da si mladi želijo več del, ob katerih bi lahko povezovali literarno stvarnost z vsakdanjim življenjem (2005: 72). To zagotovo velja tudi za poezijo, kjer bodo prej sprejeli tako, v katero se bodo lahko vživeli ali ob njej podoživeli kako svojo preteklo izkušnjo.

1.5 Osnovnošolski učni načrt je precej odprt, malo je kanonskih besedil, torej lahko učitelj besedila precej prosto izbira, vseeno pa ga omejujejo operativni cilji s kopico literarnih pojmov, ki jih morajo usvojiti učenci, čemur sledi še razdelek Vsebine, kjer so strokovni izrazi, ki jih učenci »poznajo in uporabljajo /.../ in jih znajo opisati«, seznam književnikov in njihovih del, pa še značilnosti obdobja (UN, 2011: 67-69). Kaj hitro je jasno, da branje

v šolski rabi ni in ne more biti le užitek in ne le ljubezen. Torej je naloga učiteljev toliko zahtevnejša, ko morajo poezijo predstaviti v razredu tako, da jo učenci sprejmejo in ob njej doživljajo estetski užitek, hkrati pa usvojijo zahtevane literarnoteoretične in literarnozgodovinske pojme.

2 Osnovnošolci in sprejemanje poezije – pogled iz razreda

2.1 Učenci tretjega triletja so do klasične poezije (Jenko, Levstik, Župančič, Kette, Murn, Prešeren itd.), predpisane v učnem načrtu (2011: 68-70), večinoma zadržani. Povedo, da so pesmi nezanimive, težko razumljive, predvsem pa, da ne morejo o njih poglobljeno razmišljati in jih interpretirati po svoje, saj so njihove interpretacije že narejene. O njih je razmišljalo že toliko strokovnjakov, da kaj posebnega v njih ne morejo več odkriti. Resnici na ljubo tudi pogovor med učitelji daje vedeti, da slovenisti res pogosto posegamo po že napisanih interpretacijah, ki jih kot več ali manj popolne ponujamo učencem. Še več: pričakujemo, da jih bodo vzeli za svoje in nam jih po potrebi (beri: za oceno) celo »vrnili«. Podobno se potem vedejo do poezije nasploh, tudi če je sodobnejša in tematsko bolj približana njihove- mu življenju ter kot taka lažja in primernejša za njihovo lastno interpreta- cijo (Pavček, Fritz, Vegri, Štampe Žmavc itd.). Zagotovo to ni edini vzrok, da je poezija manj priljubljena zvrst, mogoče pa ne povsem zanemarljiv. Drži namreč, da je za razlago in posledično dobro razumevanje pesmi pogosto potrebno mnogo več znanja, volje in potrpljenja. Pripovedno besedilo po navadi hitreje ponudi sporočilo, do katerega se v poeziji prikopljemo šele po poglobljenem branju, ki ga učenci v osnovni šoli pogosto težko zmorejo sami.

2.2 Ker nam učni načrt za obravnavo – kot smo ugotovili že zgoraj – dovo- ljuje precej širok izbor pesmi in avtorjev, med njimi zagotovo najdemo kaj, s čimer se da pritegniti še tako skeptične bralce poezije. V učnem načrtu sta po novem za obravnavo predvidena dva sodobnika po izbiri učenca in učitel- ja (v devetem razredu celo trije) (UN 2011: 68-69). Ni to idealna možnost, da skozi stranska vrata pripeljemo katerega od odličnih slovenskih pesnikov in ponudimo učencem svežo in mikavno poezijo? Morda kar ljubezensko?

3 Ne bodi kot drugi – nekaj drugačnega?

3.1 Feri Lainšček in njegova pesniška zbirka Ne bodi kot drugi (Pesmi o dvojini)

Pesniška zbirka je izšla leta 2007 pri Cankarjevi založbi. Lainšček je pes- mi spravil za rdeče platnice majhnega formata, z risbami slikarke Zore Stančič. Na naslovnici (in še vmes) je simbolično narisana angel. Koširjeva (2010) je prepričana, da zato, »/k/er angel ve, kaj je najpomembnejše za



človekovo življenje. Tudi ljudje smo angeli, angeli z eno perutjo, zato lahko letimo le objeti. Biti dva, živeti misterij dvojine, ki nikdar ne mine.« Zbirka namreč nosi podnaslov *Pesmi o dvojini* ter z naslovom in naslovnico tako jasno sporoča, da prinaša pesmi o ljubezni. Razdeljena je na Njeno dvojino in Njegovo dvojino, torej v dva sklopa, ki ju združuje uvodna pesem Dvojina.

Komu je pesniška zbirka namenjena? Prvenstveno zagotovo odraslim, a ker so devetošolci, vsaj nekateri, že skoraj odrasli bralci in ker se da v zbirki izbrati pesmi, ki so zgolj ljubezenske (brez erotičnih primesi), je zagotovo primerna tudi za mladostnike. Gre za preprosto, toplo, božajočo liriko, ob kateri ne ostaneš ravnodušen. Poje o »zgodbah«, o prihajanju, vračanju in odhajanju, o svetlih in temnih straneh življenja v dvoje in tudi takrat, ko dvojina postane ednina, stalna pričujočnost violine in ciganskih melodij pa nas nepreklicno in nezmotljivo pelje v Lainščkovo Prekmurje. Pa čeprav gre za liriko. Z gotovostjo lahko rečem, da je ta pesniška zbirka drugačna od ostalih, meni znanih zbirk ljubezenske poezije, čeprav je to drugačnost zelo težko opisati z besedami. Se pa jo da začutiti ob branju. Tudi ko knjigo odložiš, te spremlja in nehote pomisliš: Kako preprosto je vse v življenju, če na stvari pogledaš s prave strani! Lainšček to pač zna.

Za Lainščka sem se odločila iz več razlogov. Eden od njih, mogoče celo najpomembnejši, je bil Lainščkov obisk na naši šoli. Učencem smo Lainščka že pred njegovim prihodom predstavili kot pisatelja in pesnika in omenjena pesniška zbirka je bila kot nalašč za devetošolce. Drugi, nič manj pomemben razlog je v dejstvu, da je Lainščkova poezija nekaj posebnega: preprosta in zelo povedna hkrati, ki se dotakne in pušča sled. Da je bila izbira dobra, se je pokazalo tudi v razredu. Tretji namig, da bo Lainšček pravi, je bil v tem, da sem iskala poezijo, ki bo učence toliko navdušila, da bodo ponovno vprašali po njej in ne po prozi. In nisem se zmotila.

3.2 Naslov, ki izziva

Ko sem se že odločila, da bom devetošolcem ponudila tri pesmi iz omenjene pesniške zbirke, sem nekaj tednov premišljala, kako to storiti. Hotela sem, da Lainščka sprejmejo drugače, brez neke naveličanosti in tarnanja v slogu »spet te pesmi«. Razmišljala sem o začetku, o uvodni motivaciji, ki bi morala biti nujno drugačna, neobičajna, izzivalna. Potem se mi je posvetilo: naslov! Naslov pesniške zbirke je tisti, ki vabi, ki izziva. Kakšen naj bom/boš/bo, da ne bom/boš/bo kot drugi?

Delo je potekalo v treh heterogenih skupinah, v katere imamo letos razdeljene naše devetošolce. Z dvema skupinama sem delala jaz, z eno moja kolegica.¹ Vnaprej sva se dogovorili za približen potek ure, povedala sem ji, kako sem si okvirno zamislila izvedbo, ostalo pa sva prepustili naključju – učencem in njihovem odzivanju. Predvidena ena ura se je podaljšala v dve, če letna priprava ne bi bila tako natrpana in bi si s kolegico lahko privoščili več časa, bi lahko nadaljevali še tretjo uro ...

3.2.1 Vseh treh pesmi sem se lotila po klasičnih načelih šolske interpretacije, le da sem za četrto fazo (izražanje doživetij, analiza, sinteza,

¹ Na tem mestu se zahvaljujem kolegici Zarji Hönn Marc, ki mi je prijazno posredovala odzive na obravnavo v svoji skupini.

vrednotenje) pustila povsem odprt prostor in čas. Ker so devetošolci že na robu odraslosti (ali pa so vsaj prepričani v to), sem izbrala kombinacijo izkušnjske in situacijske motivacije.² Povprašala sem jih, ali je ljubezen v našem življenju res tako pomembna stvar, da jo pesniki tolikokrat opevajo, da se prikrade tako rekoč v vsak roman, novelo, film, péto pesem, da preprosto brez nje ni življenja. In še, kaj pravzaprav je ljubezen. Na začetku so bili učenci malo zadržani, saj niso vedeli, kam merim s temi vprašanji. Potem pa so se previdno odprli. Povedali so, da je ljubezen zanje pomembna, ker je dražljiva, ker je še ne poznajo zares, ker jih mika in ker »obojestranska« ljubezen ni tako preprosto dosegljiva, kot to vidijo v filmih. Za pesnike pa so bili mnjenja, da pišejo ljubezenske pesmi takrat, ko so nesrečno zaljubljeni.

3.2.2 V nadaljevanju (če bi sledili klasičnim fazam šolske interpretacije, bi bila ta druga po vrsti) sem jim ponudila Lainščkovo uvodno pesem Dvojina.³ Pesem sem jim, kljub temu da so jo imeli na papirju, prebrala sama, saj sem prepričana, da učiteljevo interpretativno branje veliko pripomore k sprejetosti pesmi. Še kako se je izkazalo, da je premor res najkrajša faza interpretacije, saj ga pri nas ni bilo. Kar nekaj učencev je, še preden sem dobro končala z branjem, odobravajoče komentiralo pesem. Prvi izraz, ki so ga uporabili, je bil, da je pesem lepa. Ko sem jih spodbudila k nadaljnjemu razmišljanju (da je pesem lepa, ni ravno »odkritje«, ki bi bilo primerno za raven devetošolcev), so opozarjali na posebnost besed, na prenesene pomene in hkrati na jasno sporočilo. Skupaj smo se posmehnili ob tako preprostem, pa vendar prvič osmišljenem dejstvu, da ljudje hrepenimo po srcu drugega, ker smo bili rojeni pod srcem. Ena od deklet je razmišljala tudi o prednosti Slovencev, ki imamo dvojino, ki se zdi za ljubezensko pesem skorajda nujno potrebna. Druga deklica pa je bila mnjenja, da je res, da v ljubezni nikoli ne veš, kaj te čaka, kar je Lainšček strnil v drugo kitico.

3.2.3 Da bi nadaljevali z »žensko« in »moško« pesmijo, smo ponovno potrebovali izhodišče. Povedala sem, da je pesem, ki smo jo prebrali, iz zbirke z naslovom Ne bodi kot drugi. Kakšen pa naj bi bil človek, da ne bi bil v ljubezni kot drugi? Ker je v vsaki skupini nekaj deklet in nekaj fantov, sem to izkoristila za razmislek »o drugačnosti« v ljubezni. Razdelili so se v trojke oz. manjše skupine in ponudila sem jim – z nekaj časa za razmislek - naslednja vprašanja:

a) Kaj je v ljubezni izvirno? So pričakovanja v ljubezni glede na spol različna?

Dekleta	Fantje
Kaj pričakuješ od fanta?	Kaj pričakuješ od dekleta?
Kaj misliš, da od tebe pričakuje fant?	Kaj po tvojem pričakuje dekle od tebe?

b) Kaj je v ljubezni dolgočasno?
c) Kako torej biti izviren v ljubezni?

² O tem več pri I. Saksidi (1994: 68–69).

³ Vse tri pesmi so za lažje razumevanje na koncu prispevka.



Razvil se je živahen pogovor. Fantje so najprej seveda prisegli na zunanost, dekleta so govorila o varnosti, zanesljivosti, zabavnosti fantov. Poudarila so, da ne sme biti zadržan, a tudi ne preveč v ospredju. Po njihovem bi fant moral dekletu večkrat povedati, da je ponosen, da sme biti z njo. Ena od deklet je menila, da bi moral iti z njo po nakupih in se (vsaj) delati, da uživa. Zanimivo je bilo, da si nobena ni želela fanta s slabimi ocenami, fantje pa so bili – nasprotno – prepričani, da bodo dekletom bolj ustregli, če ne bodo »piflarji«. Presenetljivo se mi je zdelo tudi to, da so fantje pri dekletih kot prednost navedli živahnost in ne pretirane pridnosti v šoli. Eden od njih je nato »po moško« dodal, da njegovo dekle pač ne more biti pametnejše od njega ... Teže jim je bilo odgovoriti na vprašanje, kaj je v ljubezni izvirno in kaj ni dolgočasno. Dekleta so pripovedovala o tistem »nekaj«, ki se ne da povsem izraziti z besedami, fantje pa se niti niso posebej trudili. Močno se je pokazala različna stopnja doraslosti med spoloma, a kljub vsemu smo bili s povedanim zadovoljni. Učenci so celo povedali, da do zdaj niso imeli prilike, da bi drug pred/z drugim razglabljali o čem podobnem, predvsem pa na tak način.

3.2.4 To pa je že bil pravi trenutek za naslednjo pesem, naslovno Ne bodi kot drugi. Kot prvo pesem sem tudi to prebrala na glas jaz, takoj po branju pa se je oglasila ena od devetošolk in dejala: »No, to je to, kar sem želela prej povedati jaz – fant mora biti drugačen od drugih, ne znam pa povedati, v čem. Ta pesnik pa to zna!« Dekleta so bila nasploh nad to pesmijo bolj navdušena kot fantje. Čudila so se, kako Lainšček zmore spregovoriti skozi ženske oči in dušo, ko pa je vendarle moški, in to natančno tako, kot to željo po drugačnosti čutijo dekleta. Ena od devetošolk je dejala, da če ne bi vedela, kdo je avtor, da bi bila prepričana, da gre za pesnično delo. Navdušenje nad spoznanjem, da se lahko moški tako »spozna« na ženske želje in potrebe, se je že nevarno približevalo razmišljanju o tem, kje še »rastejo« taki moški, kot je Lainšček, in da ne bi krenili v patetičnost in trivialnost, sem po doživljanju ob pesmi povprašala še fante. Če so bili ob prvi pesmi še zelo zgovorni, so bili tu bolj brez besed. Nisem mogla ugotoviti, ali zato, ker jih je pretresla pesem ali odziv njihovih sošolk. Mogoče jim pesem ni bila všeč, ker so v njej začutili, da bi morali za naklonjenost dekleta tudi kaj storiti? Nekaj so mrmrali o tem, da jim bodo pač pripeljali cigane pod okno, če se jim to zdi res dobro, in da jih bodo peljali k škramu, kaj pametnega pa ni bilo od njih. Ko smo že pri ciganih: mimogrede se je ob pesmi pokazalo tudi nerazumevanje zaradi drugega kulturnega okolja. Tudi dekleta so komentirala, da ciganov pa res ne marajo pod oknom, saj so potrebovala razlago, kaj pomenijo ti ljudje v Prekmurju. Morala sem jim pojasniti, da povabilo ciganov pod dekličino okno pomeni nekaj pozitivnega in da je pesnik s tem poimenoval ljubezen, romantiko, idilo, veselje, otožnost in še kaj, kar skriva ciganska violina.

3.2.5 Ne da bi posebej opozorila, sem na tem mestu krenila v literarno teorijo. Omenili smo temo pesmi, poiskali motive, brez težav so učenci prepoznali sporočilo pesmi, ki je zelo jasno posredovano v tretji kitici. Učenci so ugotavljali, kako lahko pesnik v preprosto zunanjo zgradbo, značilno

za klasično pesem, nasuje množico bogatih in sporočilnih besed ter misli. Malo smo pobrskali tudi po metaforiki oz. po pesniških sredstvih, pogledali smo rimo in ritem, omenili prvoosebne in lirskega izpovedovalca (v bistvu izpovedovalko), vendar vse v povezavi s sporočilnostjo in povsem spontano. Tako učenci niso imeli občutka, da pesem pravzaprav analiziramo s pojmi, ki ji zahteva učni načrt, in s tem izpolnjujemo cilje tega načrta (UN, 2011: 59-60, 68-69), ampak smo se pogovarjali o vsem, kar smo v pesmi »opazili«.

3.2.6 Da pa fantje ne bi ostali brez »svoje pesmi«, sem kot zadnjo ponudila še pesem Afrodita, ki je začetna v sklopu Njegova dvojina. Po branju sem jim tudi tokrat ponudila nekaj vprašanj, o katerih so razmišljali.

-
- a) Se ljubezen poigrava z moškimi? Moški ne ljubijo enako? So manj stanovitni?
- b) Je ljubezen ena – ali sta dve? Imamo njeno in njegovo dvojino – dva pogleda na ljubezen?
- c) Je prebrana pesem taka, ker je njen avtor moški? Bi jo dekleta napisala drugače?
- č) Lahko govorimo o moški in ženski (ljubezenski) poeziji?
-

Moram reči, da so bili učenci do te pesmi bolj kritični. Predvsem dekleta (fantje so bili od obilice razmišljanja verjetno že utrujeni) so bila mnenja, da je moški v tej pesmi preveč prepričan v to, da bi moral najti izgubljeno ljubezen, namesto da bi iskal drugo. Povedala so, da tak fant, kot je prikazan v tej pesmi, po njihovo ni tipičen moški. Zdel se jim je nekako nemočen, mehkužen, preveč otožen. Skušala so me prepričati, da je pesem, ki jo izpoveduje ženska (torej prejšnja), mnogo »boljša« od te. Sploh pa jim ni šlo v račun, da jo je napisal moški, ker so imele občutek, da bi se – če je avtor pesnik in ne pesnica – moral lik v tej pesmi postaviti zase, ravnati po »moško«, se boriti, ne pa jokati za izgubljeno ljubeznijo. Tudi s trditvijo, da se ljubezen, sodeč po tej pesmi, z moškimi bolj poigrava kot z ženskami, se niso strinjale. Moškim v ljubezni po njihovo ni nič težje in ni razloga za tovrstno tarnanje in iskanje izgubljenega. Skupaj pa smo prišli do spoznanja, da lahko govorimo o moški in o ženski poeziji, čeprav je včasih prese-netljivo, da se za odlično »žensko« pesmijo skriva pesnik. Obratno, vsaj po rezultatih našega pogovora, ni mogoče.⁴ Ker je tudi ta pesem kljub pomislekom učencev zelo sporočilna, smo se sprehodili skozi posamezne kitice, ob tem opozorili na komparacijo, metonimijo, množico okrasnih pridevkov, predvsem pa povedali, da vse to bogastvo metaforike v pesmi ni zato, da imamo kaj »iskati«, temveč zato, da je pesem bogatejša, da »sede v dušo«, in ker je pesnik tako tudi čutil.

4 Namesto zaključka

Po vseh pravih književne didaktike bi morala na koncu izpeljati še zadnjo fazo interpretacije: ponovno branje in nove naloge. Pa je nisem. Pustila sem, da so pesmi odzvanjale v učencih, da so odpotovale z njimi v njihovi podzavesti in da so pri vsakem učinkovale po svoje. Nekateri od njih, v to

⁴ Resnici na ljubo: nisem razmišljala, ali obstajajo slovenske pesnice, ki bi izpovedovale ljubezen v 1. osebi ednine moškega spola.

sem prepričana, so že na vratih razreda pozabili, kaj smo pri uri počeli, eni so o njih še razmišljali, tretji pa so prihodnji dan že na hodniku vprašali: »Bi danes spet lahko brali pesmi?« In zaradi teh slednjih se spleča poskusiti.

POVZETEK

Učenci tretjega triletja so do klasične poezije (Jenko, Levstik, Župančič, Kette, Murn, Prešeren itd.), predpisane v učnem načrtu, večinoma zadržani. Menijo, da so pesmi nezanimive, težko razumljive, predvsem pa, da ne morejo o njih poglobljeno razmišljati in jih interpretirati po svoje, saj so njihove interpretacije že narejene. Podobno se potem vedejo do poezije nasploh, tudi če je sodobnejša in tematsko bolj približana njihovem življenju ter kot taka lažja in primernejša za njihovo lastno interpretacijo (Pavček, Fritz, Vegri, Štampe Žmavc itd.). Zato se jim je treba približati z ustrezno poezijo. Taka je zagotovo poezija Ferija Lainščka. Preko treh pesmi iz zbirke *Ne bodi kot drugi* lahko devetošolce popeljemo v svet slovenske ljubezenske poezije, jih navdušimo, da razmišljajo o vsebini, ob tem pa uresničimo cilje učnega načrta in poskrbimo, da učenci usvojijo zahtevane strokovne vsebine učnega načrta.

Literatura in viri

- B. Hanuš, 2005: Šola nam da napačno predstavo o knjigah. V: Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ.
- M. Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- F. Lainšček, 2007: *Ne bodi kot drugi* (Pesmi o dvojini). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- B. A. Novak, 2001: *Minipoetika*. Ljubljana: Rokus.
- M. Poznanovič Jezeršek, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (elektronski vir)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- I. Saksida, 1994: *Izhodišča in modeli šolske interpretacije mladinske književnosti*. Trzin: Different.
- <http://literarni-val.usersboard.net/t1278-feri-lainseek-ne-bodi-kot-drugi>. Dostop 8. 2. 2014.

Priloga: Obravnavane pesmi

DVOJINA

To arabesko ljubezni, ki nama zdaj sveti,
je mojster naslikal pred davnimi leti.
Misterij dvojine, ki nikdar ne mine,
prepoln je nemira, strasti in topline.

V globinah ljubezni je skrita uganka,
kaj vzame, kaj da ti usoda neznanka.
Tam strogi sodnik je, ki tehta obljube,
tam mila je vila, ki šteje poljube.
Res svetle so zvezde, kometi barviti,
srce pa edino, ki more ljubiti.
Rojeni pod srcem, si k srcu želimo,
tisoč in eno noč hrepenimo.

NE BODI KOT DRUGI

Prinesi mi rože, ki divje cvetijo,
odpelji me v goro, kjer škrtati živijo.
Pokaži mi zvezdo z mojim imenom,
zloži mi pesem z bizarnim refrenom.

Povabi me včasih v kraje neznane,
mi zjutraj pod okno pripelji cigane.
Povej mi o sanjah, četudi so grešne,
zaupaj mi želje, četudi so smešne.

Napravi to zmeraj, ne bodi kot drugi,
ljubezen ni reka, ki teče po strugi.
Napravi to zopet, ne hodi po poti,
saj sreča ni nekaj, kar pride naproti.

Poljubi me nežno, ko drugi hitijo,
povabi me v mesto, ko drugi že spijo.
Usoda je živa in mrtvi junaki,
naj še hrepenijo postaje in vlaki.

AFRODITA

Kot roža je cvetela in on ji je dišal
po nečem iz spomina in vetru iz daljav.
Tako ga je čutila, kot čutiš redko kdaj,
ga s smehom je vabila in vabil ju je maj.

Mehko mu je postlala, kjer ležal nikdar ni,
vso svilo mu je dala in kožo, ki dehti.
S strastjo ga napojila in šla mu je v kri,
kot smola se stopila, ki vonja ne zgubi.

Bilo je v tisti noči, ko luna moč ima,
še spal je kakor angel, ko tiho je odšla.
Le sled mu je pustila in vzela kos srca,
vsa leta jo že išče, nihče je ne pozna.

V pomenu jo bo nosil vse svoje žive dni,
iskal jo bo v nebesih, a tam je tudi ni.
Bila je Afrodita, že drug obraz ima,
kar hoče, to si vzame, se s tabo poigra.