

Igor Saksida

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem

LITERARNO BRANJE MED SPONTANOSTJO IN ŠABLONO TER PARADOKS *ZOPRNE LIRIKE*¹

Članek uvodoma opredeljuje nekatera nesmiselna nasprotja pri opredeljevanju šolske interpretacije književnosti ter učenja in poučevanja nasploh, nato pa jih poveže s knjigo *Zoprna lirika* (2014), ki jo je napisal Andreas Thalmayr. Njegovo delo skuša razpravo o poeziji narediti manj »šolsko« in bolj neposredno, vendar avtor pri tem ne upošteva dovolj preprostega dejstva, da je opazovanje izrazno-pomenske inovativnosti možno le na ozadju zaznavanja, razumevanja in vrednotenja odstopa od pravil. Prispevek se strne z zavzemanjem za upoštevanje temeljnih priporočil komunikacijskega pouka književnosti ter za združevalni pristop: spontano in šolsko branje književnosti, v katerem se povezujejo znanje, bralne zmožnosti in veselje do branja in pogovora o prebranem.

The article discusses some senseless contradictions in defining the school interpretation of literature, learning and teaching in general, relating these to the book *Lyrik nervt (Repulsive lyrics)*, (2014), written by Andreas Thalmayr. His work tries to make discourse on poetry less »schoolish« and more direct, however, the author does not pay sufficient attention to the simple fact that observation of innovativeness in terms of vocabulary and meaning is only possible against the background of perception, understanding and evaluation of violating rules. The article concludes with an appeal for the respect of basic recommendations concerning communication literature classes, as well as for a uniting approach: spontaneous and schoolish reading of literature, combining knowledge, reading competences and enjoyment in reading and discussing literature.

Uvod: misel, dve o šolskih »bipolarnih motnjah«

Slovenski šolski sistem, pouk slovenščine, razvijanje bralne zmožnosti v šoli in vodeno ob prostem času – vse to je prepogosto »tarča« izključevalnih opozicij ter zdravorazumskega »vsepoznavstva«. Med izključevalnimi opozicijami so opazne naslednje: *znanje ali ustvarjalnost* (»storilnostna« ali življenjska, ustvarjalna šola), *notranja ali zunanja* (bralna, učna) *motivacija, otroško ali odraslo branje* in izražanje mnenj o prebranem itn. Izključevalne opozicije so pogosto prepletene z glasno izraženim splošnim laičnim mnenjem, ki je celo medijsko odmevno: gre za

¹ Članek je nastal v okviru CRP 2016 (šifra V5-1506) *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji*.

pogosto povsem nestrokovnen način razprave o pouku in zasnovi šole. Predstava, da lahko učitelju kot strokovnemu delavcu in ekspertu za svoje področje kdorkoli pove (ali zabrusi) karkoli, je za ustrezno (dovolj zahtevno, motivacijsko in strokovno neoporečno) izvajanje pouka **škodljiva**; privede lahko celo do očitnih cenzorskih posegov (prim. Saksida 2015), ki izhajajo bodisi iz šibke bralne pismenosti (tj. iz neprepoznavanja avtorjevega namena), zlonamernosti interpretacije na podlagi iztrganih delčkov besedila – ali celo iz obojega. Učitelji se zato ne smejo izročati na milost in nemilost tovrstnim samovoljnim in nestrokovnim intervencijam, pač pa v medsebojnem sodelovanju in smiselnem dialogu z drugimi bralci, predvsem s starši, graditi polje poglobljenega in veljavnega razumevanja besedil. Še več: »Ravnatelj kot pedagoški vodja je, če je potrebno, tudi dolžan zaščititi učitelja pred neupravičenimi pritiski okolja. Učitelja slovenščine še posebej, ker je v javnosti, tudi v medijih, pač še vedno pogosto prepričanje, da lahko o pouku slovenščine, ker je to materinščina, razsoja kdor koli (kar je enako, kot bi npr. o ciljnih pouka biologije odločali ljubitelji narave).« (D. Rosc Leskovec 2002: 2.) Pri tem mora učitelj presegati tudi nekatere uvodoma omenjene opozicije; za utrjevanje učiteljeve profesionalnosti, avtonomije in za preseganje nesmiselnih nasprotij je uporabna knjiga o dvajsetih najpomembnejših učnih načelih (prim. *Načela*, 2015), v katerih je med drugim zapisano, da je ustvarjalnost mogoče spodbujati (torej ni »le« danost) – učitelj jo spodbuja v vodenem pogovoru in z uporabo raznovrstnih učnih strategij (8. načelo), da notranja motivacija kljub svoji osrednji vlogi ne izključuje zunanje (9. načelo: učenci se učijo iz veselja in za oceno) ter da pričakovanja učiteljev vplivajo na učenje (11. načelo). Tako pojmovana vloga učitelja kot pedagoškega vodje, ki spodbuja in usmerja učni proces ter je pozoren na učence različnih zmožnosti, je blizu pojmovanju učitelja kot **bralnega modela** – in zato daleč od napačne predstave, da mladi bralci kar sami od sebe berejo »prav«, zato »vnaprej pripravljena vprašanja kratijo učenčevo pravico do lastnega spraševanja besedil in odziva in s tem odtujujejo književno branje in književnost« (Grosman 2009: 32). Je res najbolje, da za samonikli in nemoteni bralni užitek v razredu učitelj stori največ, če ne stori ničesar? Če ničesar ne prispeva k pogovoru o prebranem? Ne izraža visokih pričakovanj? Se odreka razvijanju ustvarjalne komunikacije mladih bralcev s književnostjo, »kar lahko dosežemo izključno s povečevanjem njihove recepcijske zmožnosti« (Kordigel Aberšek 2008: 16)?

Zakaj in kako naj poezija bralcu ne bi bila »zoprna«?

A kakor je videti, se v primežu izključevalnih nasprotij ne znajde le ta ali oni udeleženec književnega pouka in premišljevalec o otroškem veselju do branja, ki naj bi se rojevalo in razvijalo kar samo od sebe, ampak se nerazumevanje šolskega književnega pouka lahko zrcali tudi na ozadju sicer pozitivnih pobud za dvig bralnega interesa (v povezavi s poezijo).

Knjiga *Zoprna lirika*, ki jo je napisal Andreas Thalmayr – ime je psevdonim pesnika in esejista Hansa Magnusa Enzensbergerja – je svojevrsten »oksimoron«, če oznako za to retorično figuro razumemo nekoliko metaforično. Združuje namreč vrednotenjsko nasprotne trditve o branju poezije (v različnih okoliščinah) ter jih prepleta v svojevrstno celoto; ta vsekakor zahteva temeljito analizo tako trditev o poeziji kot konteksta, v katerega jih avtor ter (»šolski«) bralec postavljata. Za

šolskega bralca, učenca in učitelja književnosti – bralca, ki mu poezija ni »le« prostočasno brezinteresno (skorajda romantično) uživanje, ampak vsakodnevno in včasih tudi ne prav zabavno delo – knjiga ne more biti odrešitev od vzdihov »*Ta zoprna lirika!*«, ki da jih, kakor je brati na plastnicah knjige, »lahko slišimo na marsikaterem šolskem dvorišču«. Prva pomoč za bralce v stresu, tak je podnaslov knjige, šolskega bralca tudi ne bo odrešila (Res nujno mučnih?) domačih nalog, interpretacij in maturitetnih esejev, da bo, kot kak vrtčevski »igrivi bralec«, če uporabim Appleyardovo (1991) tipološko oznako, razigrano vzklikal, kot beremo na platnicah: »*Lirika je kul! Lirika je fitness za dušo! Lirika sme vse!*« A najprej je treba pojasniti paradoksalnost oz. oksimoron *Zoprne lirike* – njeno združevanje pozitivnega in negativnega, tj. vzpostavljanja doživetega, zatopljenega branja poezije na eni ter (ne posebno prepričljivega) dvoma v možnost branja na ozadju (šolskega) znanja na drugi strani. Smiselno je premisliti tudi o naslovu knjige: lirika je v slovenski literarni teoriji oznaka, ki sicer pomeni poezijo oz. pesništvo (V: Kmecl 1995: 239, Kos 1996: 93–94, Literatura, 2009: 200), a je določena tudi vsebinsko, npr. z izpovednostjo, subjektivim govorom »o sebi«, njena snov so osebna doživetja, občutja, ideje ipd. Tako pojmovano liriko je težko povezati z nekaterimi primeri v knjigi, npr. z otroškimi pesmimi *Ringa, ringa raja*, *Biba leze* ali *Mi se imamo radi* (Thalmayr 2014: 9); povezava oznake lirika s primeri otroške pesmi in popevk je vsaj nenavadna, če že ne problematična. Morebiti bi zato bila boljša rešitev, če bi jedro naslova tvorila beseda poezija ali celo pesništvo oz. pesmi: *Zoprno pesništvo*, *Zoprne pesmi* – tako bi bil naslov bolj nevtralen od nekako privzdignjenega: *Zoprna lirika*. – A ta terminološka razprava sploh ni usodna – morda pa sta avtor in prevajalka hotela z naslovom ustvariti prav »napestost« med pojmom lirika in primeri, ki jih zajema knjiga ... – Knjiga torej govori o pesništvu in bralstvu: o raznovrstnih pesmih in bralnih odzivih, ki jih je ob njih mogoče predvidevati ali celo samoopazujoče beležiti. A katere bralce in njihove odzive ima avtor pred očmi, ko razpravlja o pesemskem besedilu?²

Knjiga je svojevrstno doživetje za različne vrste bralcev. Najprej in predvsem za vse, ki jih zanima prostočasna in prostovoljna »pot« v poezijo – onkraj (nujnih) usmeritev in omejitev šolskega branja književnosti. Temeljni namen knjige je prikazati možnost drugačnega, sodobnega, dialoškega branja tako klasične kot sodobne poezije in predvsem **vzpostaviti polje zanimivega pogovora o prebranem**. Ta poteka med bralcem in pesniškim besedilom – knjiga bralca usmerja v zaznavanje temeljnih slogovno-vsebinskih prvin – a hkrati tudi med bralcem in avtorjem knjige o pričakovanjih in omejitvah, ki so značilne za prostočasno in šolsko branje poezije: knjiga vseskozi zagovarja »pravico pesmi«, za »zaživi« v bralnem dejanju. Ni naključje, da avtor knjigo začne z neljubo izkušnjo kurikularnega bralca (prim. Krakar Vogel 2011), ki mu v kontekstu šolske interpretacije lirike ni bilo dovoljeno razumeti po svoje. Po uvodnem duhovitem kramljanju o šoli, ocenah, *piflarjih* in pameti se mestoma ironično, a do bralca in književnosti vsekakor spoštljivo posveti temeljnim pesniškim prvinam, ki jih osvetljujejo naslovi poglavij. V prvem poglavju se avtor najprej vpraša, kako sploh vemo – onkraj »tuje učenosti« – da je besedilo pesem. Posveti se vprašanju likovne podobe verza (a verz kot kratka vrstica še ne določa pesmi), kar je v nadaljevanju izhodišče za opredelitev gradni-

² Razumevanje pesniškega besedila kot osamosvojene sporočilne celote, zunaj konteksta nastanka, je izhodišče eseja *Nastanek pesmi*. Glej: Enzensberger 2006: 91–109.

kov pesniškega besedila. Poglavje *Plesna ura* spregovori o pomenu ritma, »čutenju živega ritma posamezne pesmi na ozadju metrične sheme (stopic), ki jih, po avtorjevo, ni treba zapisovati z znaki, ampak je dovolj, »če uporabite svoje prste in z njimi malo pobobnate po mizi« (Thalmayr 2014: 13). Težava v tej izpeljavi – in v zgledih – je, da zgled ni primer ritma, ampak metruma. Prešernovega verza *V Ljubljani je dihur* bralec ne bo »bobnal« po metrični shemi »tam-TAM/ tam-TAM/ tam-TAM« (prav tam), ampak po sporočilnosti in logičnem poudarku, ki metrično shemo krši: torej: *V Ljubljani je dihur* – tam-TAM/ tam-tam/ tam-TAM; isto velja tudi za naslednji verz, kjer ritem še jasneje krši metrum: ki **noč** in **dan** žre knjige, in seveda ne: tam-TAM/ tam-TAM/ tam-TAM-tam. Zato pri šolskem in prostočasnem branju potrebujemo temeljno védenje o metrični shemi, saj sicer bralec ne more videti utemeljenega in prepričljivega odstopanja od nje v individualnem ritmu verza. Res pa je, da je zgolj mehanično risanje črtic in polkrožcev (na papir ali po tabli), ne da bi se bralec in še posebej skupina pri bralnem dogodku spraševala, kaj pomenijo odstopi od sheme, precej nesmiselno početje. Individualen ritem besedila, ki ga B. A. Novak v *Oblikah sveta* označi kot »utrip, valovanje živega gibalnega, glasbenega ali besednega materiala, medtem ko je metrum zgolj abstrakcija ritma v klasičnem verzu« (Novak 1991: 99), ni isto kot zaporedje stopic – res je, da shema »ponavadi sploh ne drži« in da pesem »ni urni mehanizem in ta, ki jo piše, ni avtomat« (Thalmayr 2014: 14); a to ne pomeni, da ne bi bila tudi sama metrična shema kot mehanično zaporedje poudarjenih in nepoudarjenih zlogov zanimiva tako za raziskovanje (primerjanje z ritmom) kot za glasno bralno realizacijo. Thalmayr navaja dve pesmi – prva je pesem, sestavljena iz črtic in polkrožcev (*Ribji nočni spev*); druga iz zlogov. Oboje imamo tudi v slovenski mladinski poeziji: *Uspavanko za ribe* Lile Prap in *Blabla* Borisa A. Novaka, kar pomeni, da je tudi »zgoj« metrična shema brez pomenske prostornine besed lahko podlaga žive realizacije ritma. Na neshematično govorno uresničitev pesmi pa opozarja tudi avtor, ko v sklepnem delu poglavja piše o odstopih od sheme pri branju pesmi in njenih namernih kršitvah, na koncu pa poudarja, da je ritmu (Ali metrumu? Ali kar obojemu, saj se ritem in metrum povezujeta?) treba natanko prisluhniti, sicer v pesmi »ropota in rožlja, ko da bi ducat podivjanih miši razsajalo v škatli za čevlje« (prav tam: 17). Sklep, ki se ponuja sam od sebe, je: **metrum**, ena od plasti v »slovnici« pesmi, **je treba spoznavati in poznati**, sicer bi bil tudi ritem precej na trhlih nogah. Retorično vprašanje pa je, kje in kako se »pesniške slovnice« učimo (predvsem kot bralci), da lahko na tej podlagi kakovostne pesmi ločujemo od »mišjih divjanj«. Poglavje *Mamalpižama, atalcopata* se ukvarja z ujemanjem glasov (predvsem z rimo); povezuje jih z otroškim veseljem do podvajanja (zlogov), torej z otroško igro kot virom pesniške ustvarjenosti; to stališče je mogoče povezati z Novakovim pesniškim načelom (*Ljubezen do besed*): »Vsak pesnik je velik otrok. In vsak otrok je mali pesnik.« (Novak 2012: 8.) Drugi razlog najde Thalmayr v lažji zapomnitvi verzov, tretjega v ustvarjalnih možnostih, ki jih ponuja rima (npr. nonsensno nizanje rimanih besed); pri tem ne pove, da rima ni le možnost ustvarjanja presenetljivih besednih zvez brez jasnega pomena, ampak da je v rimi skrito tudi pomensko zblíževanje med besedami, kar je vidno npr. v Novakovih opredelitvah rime (prim. Novak 1991: 94). V nadaljevanju so prav po šolsko naštete vrste rim ter drugi dve obliki glasovnega ujemanja besed: asonanca in aliteracija; ni jasno, zakaj aliteracijo označuje kot rimanje na začetku besed, saj ujemanje glasu na začetku pač ni rima (ta zahteva samoglasnik), zelo nejasno je

tudi označevanje soglasniškega stika v *Zagovoru zoper otok* (v nizu *raz mozeg na kost* ni aliteracij, verjetno je mišljeno ponavljanje zvočnika r na začetku verzov). Vsekakor se je mogoče strinjati z mislijo o nujnosti poznavanja »pravil, ki se jih – če želimo – lahko držimo, da korenja in repe ne pomešamo povsem« (Thalmayr 2014: 24), četudi je misel v nasprotju z dvomom v nujnost spoznavanja metrične sheme v prejšnjem poglavju. O obsegu pesmi razpravlja poglavje *Gradbišče*; navaja primere zelo dolgih (ep *Kalevala*) in izjemno kratkih besedil (haiku), a ostaja le na ravni pretežno formalističnega opisovanja obsega; pogrešati je razpravo o možnosti izrazitve kompleksnega sporočila v kratki pesniški obliki. Najbrž tudi ne bo držalo, da »(e)n vprašaj, ena beseda, en verz še zdaleč ne naredijo pesnik« (prav tam: 30) – in da sta minimum vsaj dve vrstici, saj so tudi pesmi brez besed (npr. F. Zagoričnik: *Opus nič*, 1967). Kljub »svarilu«, da naj se pesmi ne razvršča v vitrinah kot nabodenih metuljev, avtor bralcu predstavi značilne pesniške vrste: **balado** in njeno temačno razpoloženje, ki da ne zahteva stroge forme, »pomembno je, da je zgodba sočna« (prav tam: 34) – kar koli že »sočnost« pomeni, **sonet**, ki ga definira kot sestavo dveh štiri- in dveh štirivrstičnic (kar ni točno, ker niso vsi soneti sestavljeni tako – ob koncu npr. omeni tudi elizabetinski sonet), **tercino**, **gazelo**, **vilanelo**; vse pesniške vrste podrobno opredeljuje (sestava, izvor, primeri v poeziji), zato se na koncu poglavja svoje učenosti skorajda prestraši in prekine pojasnjevanje, saj »smo tukaj zaradi našega zadovoljstva, ne pa zaradi priprav na maturo« (prav tam: 40). Poglavje *Prosti slog* uvaja prikaz avantgardne formalne revolucije; ta zlasti pri Kosovelu (naveden je kot primer) še zdaleč ni usmerjena zgolj v uničenje šolske učenosti, ki jo je treba vreči »čez krov« (prav tam: 41). Razprava se nadaljuje s prikazom zakonitosti prostega verza, ki seveda ni povsem brez pravil, kot bi se dalo razbrati iz zapisa, da v Seliškarjevi pesmi ni rim in »da ni poskrbel niti za običajne črtice in kljukice« (prav tam: 43). Odsotnost urejene metrične sheme ne pomeni, da svobodni verz nima ritma – pri glasnem branju se iz pesmi *Moj oče* zlahka zasliši marsikaj: od divjega ritma lokomotive do umirjenih delov, povezanih s temo minljivosti. Svobodni oz. prosti (prim. Novak 1991: 86) verz ima svojevrsten ritem, izumlja svoja pravila – tako da »(n)e samo tema pesmi, tudi oblika razburi bralca« (Thalmayr 2014: 43). Odveč je poudarjati, da je »razburjenje« možno **le na ozadju kršenja pravil**; če bralec ne ve, po katerih zakonitostih so zgrajeni »ne-svobodni« (torej klasični) verzi, potem ga svobodni verz pač ne more razburiti: njegov učinek v tem primeru ne more biti tak, kot ga opisuje Thalmayr. Bržkone tudi ne bo držalo, da sta za rap značilni gostobesednost in rimanje (prav tam: 46); vsaj ne za tisti, ki z značilnim ritmom in rimami deluje družbenokritično ... Preoblikovanje verzne forme v prostem verzu avtor nadgradi s prikazom zvočne pesmi Ernsta Jandla ter likovne pesmi in besednih iger; pristop, ki ga imamo tudi v slovenščini že v zbirki *Pericarežeracirep* (1969) skupine OHO. *Umetnine* je naslov razdelka, ki se uvodoma osredotoča na metaforiko; to je zaslediti tako v vsakdanji govorici kot v stalnih besednih zvezah in v pesmih, ob katerih opozarja na razumljivost (čeprav ta, vsaj v povezavi s sodobno metaforiko, ni nujna). Med drugimi možnostmi zaznamovanega pesniškega sloga avtor omenja še ponovitve, naštevanje in nizanje priredij in podredij, kršitve prapovpisnih pravil, pretiravanja ter – na koncu – principe montaže. Razdelek *Ne štekam* že s svojim naslovom opozarja na mnogopomenskost kot eno temeljnih potez ne le poezije, ampak književnosti nasploh. To poglavje je eno od najboljših – opozarja na bralčevo vlogo v sestavljanju pomena besedila: »Vsaj dva se morata

znajti skupaj, da se zgodi nekaj napetega: avtor in bralec.« (Prav tam: 73.) Hkrati se posmehuje vprašanju, »(k)aj je pesnik hotel povedati« (prav tam: 67), in tako kot sodobna didaktika književnosti, ki zagovarja komunikacijski pouk kot srečanje bralca in besedila, podčrtuje **večplastnost** literarnega doživetja. To seže vse od doživetja zvočnosti in razpoloženja (npr. v Kettejevi impresiji) do svobodne razlage pomena Kovičeve pesmi o mestu, ki izhaja iz bralčevega dograjevanja besedilnih shem oz. nedoločnostnih mest. Zato je moteče, da avtor znova uperi svojo kritično ost k »specialistom«, jih primerja s turističnimi vodiči in jim pripiše vlogo neke vrste nasilnežev, ki se vmešavajo v branje pesmi, ob katerem je vedno »tam že nekdo, ki nam jih hoče razložiti in nas prepričuje, da jih brez njegove pomoči ne moremo razvozlati« (prav tam: 67). To stališče skriva v sebi vsaj dve nelogičnosti: najprej, bralec seveda lahko kakor koli razume pesem, a njegovo razumevanje se z vsakim branjem spreminja. Zlasti pri književnem pouku ni naloga mentorja branja, da bi pesem razlagal po svoje in svoje branje razglasil za edino pravilno, ampak da bralca opozarja na to, kar je ob prvem branju morda prezrl. S tem pomaga, da se polje bralčevega nerazumevanja besedila krči – vendar mu ne pomaga tako, da bi vsiljeval tematske povzetke, ampak širi razumevanje prebranega prav s takim načinom razprave, kot ga v nadaljevanju opisuje Thalmayr sam: pet bralcev se pogovarja o Kovičevi pesmi in njenem kontekstu. Pri prikazu njihovega dialoškega raziskovanja pomena in aktualnosti Kovičevega doživljanja mesta z navezavo na pesnikovo biografijo se opazno oddalji od radikalne dekontekstualizacije besedila, ki jo je najti v njegovem eseju *Nastanek pesmi*: »Vsaka razlaga, ki prihaja od zunaj, četudi bi jo prispeval sam pesnik, je nepotrebna, celo zavajajoča.« (Enzensberger 2006: 92.) **Spodbujanje pogovora ni predpisovanje razumevanja**: tudi izčrpane spremne besede niso napisane zato, da bi bralci »kopirali« razumevanje besedila po njihovih piscih; če nič drugega, kakovostna spremna beseda, tako kot sobralec, zastavlja nova vprašanja – ne da bi ponujala ali celo vsiljevala odgovore.³ Druga nelogičnost, za katero ni najti pojasnila, pa je: Kaj če si bralec **želi** razlage, saj drugače ne najde poti do sporočilnosti besedila? Da je to možno, kažejo izkušnje pri delu z zahtevnimi (zlasti modernističnimi in problemskimi) mladinskimi besedili: študentje ob njih sprašujejo ne le, kaj kak njegov slogovno-vsebinski del pomeni, kako ga je mogoče (in ne obvezno!) razumeti, zanima jih tudi, kako bi se bilo ob tovrstnih besedilih ustrezno pogovarjati z mladimi bralci. Vprašanje, kdo ima prav – otrok ali odrasli, specialist ali »naivni« bralec – je torej brezpredmetno; iz pogovora lahko izvedo več vsi, tako bralno zmožnejši kot šibkejši, tako strokovni kot »šolajoči se« bralci; in slednji smo pravzaprav vsi. Sklepno poglavje je po zasnovi didaktično; zanimivo, koliko vzporednic je med njim in sodobnimi učnimi metodami: avtor predstavlja literarne igre, ki razvijajo zmožnost (v *Zoprni liriki* pisno, pri pouku književnosti predvsem bralno), npr. igro petih besed, obnavljanje kot poustvarjanje, prevajanje ipd. Vsaj zaznati je med priporočili tudi stališče, da se ustvarjanje začne s **temeljitim branjem, poznavanjem izročila** (prav tam: 91); zakaj bi torej v ta spoznavni proces ne vključili tudi spoznavanja literarne teorije, ne le branja besedil, pa ostaja ugan-

³ V ta sklop sodijo tudi samointerpretacije oz. esejistična avtopoetska pojasnila, npr. zanimiva tipologija metafor v eseju *Nastanek pesmi* (Enzensberger, 2006: 104–105); pojasnila »tehnologije« nastanjanja besedila so za bralca vsaj zanimiva (kot kontekst), če že niso kakovostna in zaželena usmeritev v sporočilne razsežnosti poezije.

ka – čeprav je jasno, da poznavanje teorije ne naredi pesnika. Naredi pa (boljšega) bralca ...

Zoprna lirika prinaša veliko zanimivih in vsekakor nagovornih pojasnil pesniškega jezika, ki so napisana v duhovitem, kramljajočem slogu in skušajo že z rabo besed koketirati s sodobnim mladim bralcem (npr. *imidž, story, narodnjaki, štekati*). Ob tem vendarle ni mogoče obiti očitnih vzporednice z Novakovo pesmarico pesniških oblik z naslovom *Oblike sveta* (1991), ki veliko bolj izčrpno – in tudi brez vzpostavljanja nepotrebnih nasprotij med sivo šolsko »teorijo« in prakso – bralcu kaže poti k slogovnim in vsebinskim prvinam poezije. Razlika med obema knjigama je predvsem v načinu in globini razprave: Novak podrobneje predstavlja posamezne pesniške oblike in slogovne prvine, Thalmayr poezijo opazneje družbeno kontekstualizira in deloma aktualizira: povezuje poezijo in reklame, otroško igro, sodobni čas, globalizacijo in relevantnost poezije za bralca. Ni nenavadno, da v sklepnem delu *Zoprne lirike* še posebej natančno spregovori o vlogi komunikacije, tj. bralečevega **svobodnega in dialoškega opomenjanja besedila**, kar se sklene z razmislekom o korakih v zapleteni svet pesniške ustvarjalnosti: z možnostjo ustvarjalnega pisanja poezije (tema, snov, oblika ipd.).

Temna senca svetlih nasvetov

Ob vsekakor spodbudnih, pozitivno naravnanih »nasvetih« ustvarjalnemu bralcu knjiga, paradoksalno, vsaj posredno odstira tudi svojo negativ(istič)no, temno plat, ki jo je mogoče povzeti v tri ključne besedne zveze.

(1.) **Poezija kot stres.** Podnaslov knjige je *Prva pomoč za bralce v stresu*. A kaj spravlja bralce v stres? S prvih strani knjige je mogoče zlahka izluščiti odgovor: šola oz. neustrezno, stresno šolsko branje. A zadeva vendarle ni tako preprosta – bralcev v stres namreč ne spravlja le šola s svojim zaprašenim, mučilnim odnosom do pesniškega besedila – stresna je pogosto sama poezija. Bralec, ki ne pristaja na narodnozabavno ocvetličeno poezijo z žvrgolenjem ptičkov v lepih dolinicah, ve, da je poezija, kot je zapisal S. Kosovel, *disharmonija in divja raztrganost*, da pesnik po Prešernovo nosi v sebi *pekel al' nebo*, da je še tako blagozvočna pesem bitje na ozadju minljivosti, Grafenauerjev *na nič odtisnjen bakrorez soneta*. Stresa zaradi poezije ne doživlja le posamezni bralec ali bralci kot skupina – **stres doživlja tudi poezija** zaradi bralcev – v tem smislu je povedno Pirjevčeva (1978) razpravljanje o zaničevani poeziji, ki vstopa v zgodovino prek lastne smrti – kot žrtev. Med bralci in pesništvom se torej tudi v nešolskem branju vzpostavljajo odnosi, ki so lahko daleč od nekakšne pesniško-bralske »nirvane«: pesem ne nudi varnega objema, želi in mora ponujati tudi »klofuto« (okusu in pričakovanjem bralcev).

(2.) **Šola in interpretacija kot nasilje nad bralcem in poezijo:** Če je pesem stres tudi sama po sebi, zatekanje k pesniku po pomoč pred učiteljico slovenščine mlademu bralcu pač ne bo kaj dosti pomagalo (poglavje *Prva pomoč*); najprej ne zato, ker bi bil tudi še živčiči »spoštovani Srečko Kosovel« le eden od bralcev. Še več: »Edina prava oblika razpravljanja o kaki pesmi bi bila torej interpretacija, ki bi imela pred očmi le tekst, in sicer interpretacija izpod tujega peresa«.(Enzensberger 2006: 92.) Spraševanje avtorja, kako »prav razmeti« besedilo, pritoževati se mu, da ga šola razume napačno, je zato nesmiselno (in nespodobno) – še bolj nesmiselna pa je ideja, da bi ustvarjalec presojal kakovost književnega spisa ali se, bognedaj,

celo opredeljeval do smiselnosti učnih listov in naslovov za interpretativni esej. Četudi je res – podatkov za to knjiga seveda ne ponuja – »da takšna ura slovenščine marsikomu prežene veselje, veselje do besed in veselje do spodobnega čaranja z njimi« (Thalmayr 2014: 7), se je mogoče vprašati, ali je temeljni cilj, smisel književnega pouka res v veselju do »čaranja z besedami«. Je torej matematika poljubno »čaranja s števili« – ali morda najprej in predvsem učenje pravil, ki omogočajo kasnejše ustvarjalno »čaranja«? Če je pouk književnosti učenje, kako se o pesmi pogovarjati, kako izraziti in utemeljiti svoje mnenje, potem je tudi povsem ustrezno ravnanje učiteljice, ki je prikazano ob delčku iz razlagalnega spisa: osebna izkušnja je kvečjemu izhodišče, Kosovel »ni bil predhodnik borcev za pravice živali« (prav tam: 6), njegova pesem o brinjevki ima tudi povsem stvarno zgodovinsko ozadje in simbolizira usodo naroda – (stvarna ali fiktivna) učenka Ana je torej lahko jezna le sama nase, ker se ni naučila, da v razpravljalni ali razlagalni spis nedokazane domisljice in zastranitve ne sodijo. Knjiga po nepotrebnem in paradoksalno zagovarja »divjo« bralčevo svobodo v imenu edino »pravilnega« in ustreznega spontanega branja. Zapiše, da je najbolje, če kar »pozabimo vse, kar so nam vtepali v glavo« (prav tam: 9), ta pristop pa uporabi še drugje: »zla« ni kriva le šola, v isti koš gredo še pisci literarnovednih razprav, saj naj bi se verzi bralcem ponujali »brez napora, čisto brez komentarjev, brez referatov, brez terorja« (prav tam). A verzi že sami po sebi niso »brez napora in brez terorja«; ne le, da je bralec pogosto »poškodovan« zaradi zahtevnosti poezije (modernistična pesem je tudi za razlago »brez referata«, v spontanem bralnem procesu, skrajno naporna), tako klasična kot sodobna poezija bralca s svojo vsebino lahko v pravem pomenu »terorizira«, bolj natančno: spravlja v nelagodje. Pomisliti je treba samo na ljudsko ali umetno balado, npr. na Aškerčev *Kronanje v Zagrebu*, pa bralcu ne bi nič kaj prijetno ob pesniški motiviki: *Tu prêstol! Glej ga pred sebo: nad ognjem žolt je kot zlato!* Isto velja tudi za sodobne pesmi, npr. za rap *Leta 1600* (Klemen Klemen): *pršu je pršu ta črn rablj, pršu bo do vs in vs nabodu bo na kavej*. Brez napora? Prijetno? Ljubko? Video, ki sporočilo pesmi še nadgrajuje, to vsekakor zanika.⁴ Če je poezija sama lahko (tudi) »napor in teror« – ali bolje: zahtevno branje – potem je prav tako zahtevno lahko razpravljanje o poeziji, pa naj gre za govorni nastop v razredu ali za pisanje šolske oz. literarne interpretacije, ki sta, vsaj kot možnost je to vendarle smiselno dopuščati, v resnici lahko pot do lažjega vstopa v pesniški svet in sta tudi zaradi napora, ki ga je treba vanju vložiti, lahko izvrstna »bralna nagrada«.

(3.) **Pesniška svoboda in šolski kalup.** Najbolj izrazito se nasprotje med nekakšno odrešujočo svobodo poezije ter šolsko »zaprašnostjo« kaže v razpravi o metrični shemi in pesniškem ritmu. Zdi se, da naj bi šola bralcem odtuževala poezijo z risanjem krožcev in črtic ter z zahtevami, da se učijo poimenovanja stopic. Toda razmislek o metrumu kot shemi in ritmu kot vsakokratni (govornointerpretativni) uresničitvi pesmi **izhaja iz poezije same**, ne iz napetosti med šolo in poezijo. Tako že A. Ocvirk (1980) pojmuje metrično shemo kot skelet, ritem kot njeno svobodno uresničitev; ob tem navaja misli pesnika A. Aškerca, ki v razpravljanju o svobodnem verzu opozarja na metrični formalizem, zavrača pa nemetričnost ritma svobodnega veza. Razprava o metrumu in ritmu torej ni rezervirana za učenjaško ali šolsko seciranje poezije, ampak je (bila) relevantna tudi za same pesnike: o

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=0HjcuioDSqc> (dostop 13. 3. 2016).

obojem je, podobno kot teoretik A. Ocvirk, tudi v povezavi s Prešernovo poezijo in njenim individualnim ritmom že leta 1917 razmišljal O. Župančič. Metrična shema, formalna vprašanja oblike kitic, poimenovanja slogovnih sredstev torej niso nikakršen učenjaško-šolski »teror« in pot v pesniški molk; obojega (tudi tako je mogoče razumeti podton *Zoprne lirike*) si želijo »profesorji, ki s svojimi škatlami za orodje hitijo na pomoč, da bi razrešili skrivnostno kodo« (prav tam: 70–71). Vsa vprašanja slogovne podobe pesmi, norme in svobode, tradicije in inovacije so sestavine bralčevega repertoarja (prim. Nodelman 1996), njegove bralne zmožnosti, ki ni nikoli povsem spontana, saj izvira iz njegove zunajliterarne in medbesedilne izkušnje. Branje torej ni nikoli zares svobodno, saj ne besedilo ne bralec nista »nepopisan list«: »Tako vsak, ki bere kakšno pesem, prinese vse mogoče s seboj. Svoj življenjepis, svoj materni jezik, kraje, ki jih pozna, vse, kar ima rad in česar ne mara, potrpljenje in nestrpnost, vse, kar mu dol visi ali kar ga zanima«. (Thal-mayr 2014: 75.) Odnosa do poezije, ki med mladimi po podatkih res ni na prvem mestu po priljubljenosti,⁵ nikakor ne bo mogoče popraviti z vojno napovedjo šoli, ampak prav z metodami, ki jih predlaga komunikacijski pouk književnosti ter jih je, četudi za drugačne namene, najti tudi v *Zoprni liriki*.

Sklep

Knjiga je, tudi (ali morda predvsem) zaradi svoje oksimoronske zasnove, vsekakor vredna temeljitega branja. Učiteljem književnosti bo koristil razmislek o tem, ali in kako je kljub dobrim namenom pri pouku mogoče poezijo »potujiti«, jo spremeniti v mučilno pripravo (prim. Rodari 1997) in s tem mlade sogovornike demotivirati za branje. Knjigo odlikujejo slog in vsebina napisanega (humor, a obenem izčrpnost predstavitve osnovnih prvin poezije), predvsem pa neverjetna zmožnost njene **aktualizacije** (reklama, YouTube, popevke in drugo). Emica Antončič, ki je knjigo prevedla in priredila za slovenske bralce, je vanjo sijajno vpletla primere klasične in sodobne slovenske poezije – seveda ne le »preproste, prijazne in nenevarne« lirike, ampak tudi pesmi, ki nas »nervirajo«. ⁶ V knjigi je najti Prešernove, Župančičeve, Murnove, Novakove verze, Kosovelovo lepljenko in besedila Adija Smolarja; tudi s tem bo brez dvoma delovala bralnomotivacijsko. Hkrati s premišljenim in kakovostnim izborom pesemskih besedil spodbuja strokovno-esejistični del *Zoprne lirike* tudi razmislek o neproduktivnih in v resnici umetnih ter škodljivih opozicijah med »šolo in življenjem«: znanjem in ustvarjalnostjo, storilnostjo in življenjskostjo bralčevih interesov, spontanostjo in avtorit-

⁵ Glej tudi raziskavo *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji*, ki jo je za Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (Sektor za slovenski jezik) izvedel Inštitut za civilizacijo in kulturo; vodja raziskave je bila dr. Alja Brglez. Ta dokazuje, da slovenščina ni nepriljubljen predmet; mladi imajo raje književni kot jezikovni pouk, bolj kot branje poezije jih zanima šolska obravnava dramatike in pripovedništva. http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf (dostop 15. 3. 2016).

⁶ V originalu ima knjiga naslov *Lyrik nervt*. Ali sploh obstaja kakovostna poezija, ki bralca tako ali drugače ne »živcira«, je bolj ali manj retorično – vsako kakovostno besedilo mora biti inovativno in že zato povzroča presenečenje, začudenje, glej: N. Grafenauer: *Kritika in poetika*. Maribor: Obzorja, 1974 (Znamenja, 48).

tativnostjo branja ipd. Nobeno skupinsko branje ne more biti v celoti spontano, **vsak bralni dogodek potrebuje vodenje**: v skupini torej ni mogoče brati česar koli in kakor koli, sicer pogovor o prebranem ni mogoč. Zato je nesmiselno kronično pritoževanje nad nepriljubljeno šolo, ki da ruši bralno motivacijo, duši veselje in ustvarjalnost ter književnost spreminja v truplo na secirni mizi; raje skušajmo poiskati take didaktične pristope, ki bodo – tako kot v *Zoprni liriki* – spodbujali ustvarjalni dialog v razredu; a ne »iz nič« in »rušilno«, ampak na podlagi temeljitega in večkratnega branja, vključevanja literarnovednega in še širšega znanja ter smiselne aktualizacije književnega besedila na ozadju bralčevih pričakovanj, bralnih zmožnosti in znanja, ki je del bralne kompetence (to kaže tudi mednarodna raziskava bralne pismenosti PISA). – Opozicije kot poezija ali šola, spontano ali šolsko branje, znanje ali užitek so povsem nesmiselne, zagovarjati je treba združevalni pristop: poezija in šola, spontano in šolsko branje, znanje in užitek; da je to mogoče, dokazujejo primeri dobre prakse, ki jih je v naših šolah več kot dovolj in jih lahko vidimo npr. v zglednih primerih šolske interpretacije (v poustvarjalnem poglobljanju doživetja), v razrednih in šolskih literarnih glasilih ter tudi v okviru Cankarjevega tekmovanja, na katerem najuspešnejši mladi tekmovalci združujejo tako poglobljen osebni vpogled v književna besedila kot široko brano razgledanost. A izvrstni bralni dosežki seveda niso možni kar sami od sebe, le na podlagi veselja in nadarjenosti; bralna pismenosti kot zmožnost zaznavanja, razumevanja in vrednotenja besedila ter prepričljivega izražanja o prebranem, se ne razvija na podlagi kažipota iz Prešernovega verza *Padala nebeška mana ...* Razvija se v dialogu med mladim bralcem in besedilom, mladimi bralci o besedilu ter mladimi bralci in mentorjem tako o besedilu kot o načinih, ki omogočajo, da vsi skupaj svoje prvotno bralno doživetje nadgrajujemo. Zato se je treba tako v šoli kot tudi sicer pri katerem koli pogovoru o branju **izogibati izključevalnim nasprotjem**, kot so: spontano branje ali prisila šole, notranja ali zunanja motivacija, prosti izbor ali svetovanje, razigrano branje česar koli in zoprno šolsko branje ... Površinski bralec, ki ga v besedilo ne vodi nihče in mu ne pokaže možnosti za raziskovanje pomenskega potenciala besedila, pač ostaja – na besedilni površini, pa če ga/nas to veseli ali ne. In za konec: če je poezijo treba predvsem brati, ne pa pisati in brati učenih razprav o njej, če je torej branje čisti užitek v bralčevem slonokoščenem stolpu – čemu je torej napisana in komu je namenjena *Zoprna lirika*?

Odgovor je preprost: pogovor o poeziji je za tiste radovedne bralce, ki jih zanima, kako je mogoče pesem razumeti še drugače, kot so jo sami – in ki vedo, da branje ni »zamehurjeno«, samozadostno stanje, ampak dejavna oblika sporazumevanja (prim. Sell 2002). Naloge mentorja branja so zato zelo zahtevne in odgovorne: mladega bralca vodi h globljim plastem besedila, kot **bralni model** (prim. Gradišar 2000) mu pomaga razvijati bralne strategije, predvsem pa mladim v sodobnem času površnosti in nerazumevanja, razpršenosti bralne pozornosti v vse smeri in inflacije sporočilnosti s kakovostnim bralnim gradivom in bralnimi nalogami ponuja možnost za dialoško potopitev v sporočilnost literature, saj bodo njegovi mladi sogovorniki le tako lahko z besedilom vzpostavili aktivni bralni odnos in soustvarjali njegov pomen, predvsem pa dojeli in cenili **smisel** branja književnosti.

Povzetek

Članek uvodoma opredeljuje nekatera nesmiselna nasprotja pri opredeljevanju šolske interpretacije književnosti ter učenja in poučevanja nasploh, nato pa jih poveže s knjigo *Zoprna lirika* (2014), ki jo je napisal Andreas Thalmayr. Njegovo delo skuša razpravo o poeziji narediti manj »šolsko« in bolj neposredno; pri tem se loteva razmerja med metrumom in ritmom, shemo in njeno živo realizacijo, vprašanj zvočnega ujemanja pesemskih prvin (npr. rime), obsega pesmi in osrednjih pesniških vrst, ter slogovnih, pomenskih (npr. metafora) in snovnih prvin. Avtor pri tem ne upošteva dovolj preprostega dejstva, da je opazovanje izrazno-pomenske inovativnosti možno le na ozadju zaznavanja, razumevanja in vrednotenja odstopa od pravil: ritma od metruma, svobodnega verza od klasičnega, mnogopomenskosti besed od ustaljenega besednega pomena. Knjiga se sodobnim književnodidaktičnim izhodiščem in načelom približuje predvsem v pojmovanju bralčeve vloge v sestavljanju pomena besedila ter večplastnosti literarnega doživetja, prepletanje pa je vidno tudi v pojmovanju branja kot pogovora, ki vodi h globljemu doživljanju književnosti, ter v sklepnem poglavju, v katerem so predstavljene literarne igre in nujnost spoznavanja izročila. Ob teh bralnomotivacijskih zapisih knjiga ponuja tudi manj spodbudna sporočila, saj izhaja iz pozitivnega razumevanja spontanega branja, zato kot negativno označuje šolsko in literarno interpretacijo besedil. A nasprotje med spontanostjo in pravili ni značilno le za šolsko interpretacijo poezije, saj izvira iz poezije same. Prispevek se strne v zavzemanjem za upoštevanje temeljnih priporočil komunikacijskega pouka književnosti, ki se vsaj posredno izražajo tudi v *Zoprni liriki*, ter za združevalni pristop: spontano in šolsko branje književnosti, v katerem se povezujejo znanje, bralne zmožnosti in veselje do branja in pogovora o prebranem.

Navedenke

Joseph A. Appleyard, 1991: *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hans Magnus Enzensberger, 2006: *Ode in svarila*. Prev. Niko Grafenauer. Ljubljana: Mladinska knjiga (Nova lirika: 2). 91–109.

Ana Gradišar, 2000: Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo. Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. V: *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ur. Milena Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 98–114.

Meta Grosman, 2009: Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju. *Otrok in knjiga*, 75. 21–34.

Matjaž Kmecl, 1995: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešovič.

Metka Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Janko Kos, 1996: *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.

Boža Krakar Vogel, 2011: diskusijski prispevek na posvetu o tekmovanju za Cankarjevo priznanje z naslovom *Cankarjevo priznanje – od kod in kam*. <http://www.youtube.com/watch?v=Y8DXQLxIC18> (dostop 13. 4. 2016).

- Literatura*, 2009: ur. Živa Vidmar, Katja Stergar, Darja Butina. Ljubljana: Cankarjeva založba (Mali leksikoni Cankarjeve založbe).
- Načela, 2015: *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. V: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> (dostop 13. 4. 2016).
- Perry Nodelman, 1996: *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman.
- Boris A. Novak, 1991: *Oblike sveta. Pesmarica pesniških oblik*. Ljubljana: Mladika (Trepetlika).
- Boris A. Novak, 2012: *Vserimje*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Domače branje, Knjiga pred nosom).
- Anton Ocvirk, 1980: *Evropski verzni sistemi in slovenski verz*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. (Literarni leksikon, 10).
- Dušan Pirjevec, 1978: *Vprašanje o poeziji. Vprašanje naroda*. Maribor: Obzorja. (Znamenja, 56).
- Darinka Rosc Leskovec, 2002: O zunanjem preverjanju znanja iz slovenščine v osnovni šoli še enkrat, *Povezave* 5. 1.
- Gianni Rodari, 1997: Devet načinov, kako otroke naučimo sovražiti branje, prev. Jelka Pirih. *Slovenščina v šoli*, 1997, 2, št. 1, str. 19–21.
- Igor Saksida, 2015: Kurikularni bralci, tabuji in cenzorske strategije (primer *Cankarjevo tekmovanje*). *Jezik in slovstvo*, 60 (3–4). 105–114.
- Roger D. Sell (ured.), 2002: *Children's literature as communication*. Amsterdam in Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Andreas Thalmayr, 2014: *Zoprna lirika. Prva pomoč za bralce v stresu*. Prev. Emica Antončič, Maribor: Aristej.
- Oton Župančič, 1917: Ritem in metrum. *Ljubljanski zvon*. Glej: O. Župančič: *Zbrano delo* (7). Ljubljana: ZS, 1978 (Zbrana dela slovenskih pesnikov in pisateljev). 144–147.