Boža Krakar Vogel
Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 372.882:821.163.6.09 Prešeren F.

Obravnavanje literarne klasike v sodobni šoli – na primeru Prešerna

1 Literarna klasika, ki jo razumemo kot »jedro« literarnega kanona,[1] literaturo z lastnostmi »iz-vrstnosti, od-ličnosti, prvorazrednosti« (Juvan, 1977: 199), preizkušene v dveh ali več generacijah kultiviranih bralcev,[2] je po tradiciji poglavitna vsebina (zlasti srednješolskega) književnega pouka pri nas in marsikje v tujini (Francija, Poljska, Hrvaška idr.).

1.1 Pogledi na to, ali naj tako ostane tudi v prihodnje, so v sodobni literarni didaktiki precej različni. Vtis je, da so literarno-pedagoške usmeritve, ki so bolj osredotočene na učenca bralca, njegove interese, izkušnje in bralni razvoj, do literarne klasike bolj skeptične kakor tiste, ki razmišljajo o pouku književnosti s stališča odraslih (šolanih) bralcev, poznavalcev »visoke« literature, njene literarnosti in posledično mogočih učinkov na bralca. Naj to trditev ponazorimo z nekaj primeri.

V radijski oddaji 3. programa slovenskega radia Kulturni globus smo 16. 5. 1997 lahko poslušali izvleček iz članka v ugledni nemški reviji Die Zeit. Tam so objavili rezultate ankete med pisatelji, kritiki, založniki, pedagogi in politiki, ki so odgovarjali na vprašanje *Katera literarna dela iz nemško govorečega prostora bi po vašem mnenju maturanti morali prebrati pri pouku nemščine?* V odgovorih so bila najpogosteje navedena tale imena: Goethe, Kafka, Th. Mann, Brecht, Schiller, Lessing itn. Komentator nato v članku protestira proti praksi, da v mnogih nemških šolah govorijo samo še o nefikcionalnih in fikcionalnih »tekstih«, pri slednjih pa v isti koš mečejo Konsalika in Goetheja, da več govorijo »o televizijskih šovih kakor o klasičnih dramah«, da so »pod videzom modernosti in liberalnosti šolarjem literarna dela prepuščena na izbiro.« Nasproti temu se komentator, opirajoč se na rezultate ankete, zavzema za obširnejše poznavanje klasičnih literarnih del: »Toda literarna merila veljajo tudi takrat, ko jih ljudje več ne poznajo. Anketa kaže, da je tisto, kar sodi h kanonu, dejansko nesporno … Brati se moramo naučiti in za to je potrebno poznavanje klasičnih del. Kdor ne ljubi Fausta, in pokažite mi šolarja, ki ga je kdaj ljubil, mora dobiti možnost, da o njem razvije svoje stališče.«[3]

---

1 Literarni kanon pojmujemo kot »tisto, kar skuša biti in ostaja … — v vsakem literarnem sistemu in njegovem kulturnem, družbenem okolju razmeroma trajno in stabilno … gre torej za obvezujoč, vnaprej določen, uzakonjen temelj, s katerega presojamo obstoječe in potencialne izjave.« (Juvan, 1997: 198, 200)

2 Jedro potemtakem sestavljajo »nesporni klasiki, 'večne umetnine', vse tisto območje lepe besede, o katerem v širših družbenih krogih, deležnih literarne izobrazbe, razpravlja več rodov v različnih umetnostnih obdobjih …« (Juvan, 1997: 203.)

3 Ali potrebujemo nov literarni kanon? Kulturni globus. Radio Slovenija, 3. program, 16. 5. 1997.

Medtem ko se zdi, da je npr. v Franciji osrednji položaj literarne klasike zlasti v predmaturitetnih programih nedotakljiv,[4] pa ima ta na angloameriškem govornem področju zagovornike in nasprotnike. Angleška revija Literature Matters je objavila imaginarni disput dveh tipov učiteljev književnosti, od katerih eden zagovarja predvsem interese sodobnega mladega bralca, drugi pa predvsem obravnavanje kakovostne literature in prenašanje literarne dediščine na mlade generacije: »Vi govorite o kakovostnih literarnih besedilih; jaz pa govorim o kakovostni literarni izkušnji učencev bralcev.« (1997: 10.) Debata se konča z ugotovitvijo, da ostajata vsak pri svojem (in da bosta tudi poučevala vsak po svoje): »Vaše predstave (o izbiri literature za pouk, op. B. K. V.) so horizontalne, merijo v širino; metaforično bi jih poimenovali svetovno omrežje; njihova poglavitna značilnost je nagnjenje k novostim. Nasprotno pa je moj pogled vertikalen, meri v globino: gre mi za bralca **in** za knjigo; moja značilnost je nagnjenje h kakovosti.« (1997: 11.)[5]

Opazovanje naše poučevalne prakse kaže, da zlasti med učitelji starejše in srednje generacije glede literarne klasike prevladuje mnenje, da je v šoli literarno klasiko potrebno obravnavati. Pri tem se po eni strani sklicujejo na tradicionalno pedagoško prepričanje, ki bi ga lahko povzeli z mislijo Ivana Prijatelja, češ da izdajanje (in šolsko obravnavanje, op. B. K. V.) del (slovenske) literarne klasike preprečuje, da ne bi »mnogo lepih in dragocenih biserov slovenskega uma in srca vtonilo v kulturni zavesti naroda«, saj so naši pisateljski izbranci dali »naši duševnosti obliko« (Juvan, 1997: 200). Po drugi strani številni opozarjajo, da imajo redukcije klasične literature v šolskih programih za posledico tudi slabše razumevanje sodobne književnosti. To je, menijo, ob številnih drugih gotovo nezanemarljiv razlog za getoizacijo literarnega branja v početje za peščico poznavalcev in posledično za slabšo bralno kulturo sploh, vključujočo tudi nerazumevanje in nezanimanje za različne oblike kulturne metakomunikacije (npr. za RTV-oddaje o kulturi).

Nasproti takim sodbam o pomenu literarne klasike za literarno kompetenco in privzgajanje nacionalno-kulturnih vrednot[6] pa tudi pri nas najdemo opozorila, da poudarjanje klasike na račun sodobnih bralnih interesov mladih škodi bralni motivaciji: »Razčlenitve procesov kanonizacije so razkrile njihovo subjektivno naravo in to, da v imenu kanoničnosti pogosto ohranjajo v učnih načrtih besedila, ki za učence sploh niso niti najmanj zanimiva, ne vključujejo pa besedil, ki bi bila za učence v danem času zanimivejša in bi imela širši odmev.« (Grosman, 1996: 456.)[7]

1.2 V luči te in tej podobnih trditev, predvsem pa v luči sodobno zastavljenega cilja pouka književnosti (vzgoja bralne sposobnosti in kulture) se je zato ob sestavljanju učnih načrtov v okviru kurikularne prenove pokazala potreba po ponovnem preverjanju vloge literarne klasike v šoli. Zato smo si pred oblikovanjem načrtov za pouk književnosti (v srednjih šolah) ponovno zastavili tudi vprašanje, ali je literarna klasika za temeljni namen sodobnega literarnega pouka še primerna ali ne več.[8]

Odgovori, ki smo jih skupaj s študenti dobili v okviru ene od raziskav med izbranimi literarnimi ustvarjalci in strokovnjaki (po trije predstavniki lirike, pripovedništva in dramatike treh generacij

---

4 V Franciji kot poseben cilj nove mature poudarjajo širjenje bralnega repertoarja s svetovno klasiko, npr. s Sofoklom ali Shakespearjem. Kandidati za maturo morajo poznati tudi izbor iz nacionalne literature v časovnem obsegu najmanj treh stoletij (Berne, Annie; Nédelec, Marguerite (1995). Vers les nouvelles épreuves du baccalaureat. Rennes: CRDP de Bretagne).

5 Benton, Michael; Kjeldsen, Jette (1997). Teaching literature at secondary level — mapping the field. Litterature Matters. Newsletter of the British Council Literature department, 17. 2. 1997.

6 S stališča didaktične strukture pouka književnosti sodi spodbujanje splošnih nacionalnih, kulturnih, moralnih … vrednot med širše (sekundarne) vzgojne cilje; primarni vzgojni cilj pa je spodbujanje pozitivnega odnosa do literature in branja (Krakar Vogel, Boža (1991). Skice za književno didaktiko. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport).

7 Grosman, Meta (1996). Književni pouk med preteklostjo in prihodnostjo. Sodobna pedagogika, št. 9–10, 452–468. — Literarno klasiko je kot »mumificirano truplo«, sklicujoč se na izjavo nemškega avtorja, v TV-pogovoru o Prešernu označil Igor Saksida (12. 1. 2001).

8 Krakar Vogel, Boža (1995). Rezultati empiričnih raziskav o pouku književnosti. Zbornik Slavističnega društva Slovenije 4. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

in po en strokovnjak za vsako področje), so, če si privoščimo zelo posplošen povzetek, pokazali, da se za šolsko obravnavo klasike zaradi njene umetniške kakovosti in nadčasovne aktualnosti bolj zavzemajo predstavniki starejših dveh generacij (Kralj Ojdip, Don Kihot in Prešernove pesmi so skoraj neizogibno na njihovih lestvicah desetih nujnih del za slovenskega maturanta). Mlajši predstavniki pa so do klasike kot do literature, ki je za mlade povedna in zanimiva, bolj skeptični, čeprav menijo, da je za osnovno literarno razgledanost sicer potrebna, a bilo naj bi je manj in bolj iz 20. stoletja.[9] Čisto mimo klasike (kamor zaradi zelo dejavnih procesov sodobne kanonizacije, ki se dogajajo v zvezi z njihovo literaturo, štejemo tudi Kocbeka, Zajca, Jančarja ...) pa v svojih predlogih ni šel nihče.

Argument, da je klasična literatura kot jedro literarnega kanona, tj. del, »ob katerih poteka šolanje bralne in literarne sposobnosti« (Juvan, 1997: 201), potrebna sestavina literarnega pouka, smo v še bolj razvidni obliki dobili v sodobni slovenski literarni vedi, ki jo zanimajo vezi med literaturo, avtorji in bralci ter drugimi sistemi komunikacije s sinhronega in diahronega vidika. Delom literarnega kanona npr. M. Juvan pripisuje naslednje zmožnosti oz. lastnosti:

»Na njihovem ozadju oz. prek njih

a) sprejemamo, razumevamo, doživljamo, osmišljamo pomen in obliko literarnih del, s katerimi se srečujemo na novo ...,

b) proizvajamo nove izjave ..., so »izhodiščni« slovarji za pesnike ...;

c) so tudi prototipi, po katerih vrednotimo novote ..., imajo torej vlogo norme, utelešenja estetskih vodil ...,

č) s pomočjo kanoniziranih pravzorov besedila ne nazadnje tudi klasificiramo v žanrske, tematske in poetološke sisteme.« (Prav tam.)

Branje del literarnega kanona in klasike kot njegovega obstojnega jedra torej nima samo širševzgojnega in humanistično enciklopedičnega pomena, kot pravi v tradiciji zasidrana argumentacija. Ta korpus besedil poleg tega tudi v sodobnosti dejavno in odločilno oblikuje predstave o literaturi (obzorje pričakovanj) učečega se bralca in ga postopoma, ob branju najizrazitejših »prototipov« usposablja za kakovostno samostojno srečevanje z neznanimi literarnimi besedili. O tem srečevanju T. Virk pravi, da gre za razvozlavanje pomenskega potenciala besedila, ki je »dejansko (prikriti) intertekst, ki (vedno bolj) nagovarja tudi skozi intertekstualno mrežo.« (Virk, 1999: 90.) — Pouk literature, ki ima za cilj vzgajati bralca za razumevanje in doživljanje novih literarnih izzivov, mora torej najprej postaviti ogrodje, po katerem se prepletajo niti te mreže. »Vzpostavljanje referenčnega okvira, ki naj recipientu šele omogoči že vnaprejšnje razumevanje »jezika« umetnine« (prav tam), in to z branjem literarnih del, ki ga tvorijo, je zato tudi ena od temeljnih nalog sodobnega književnega pouka.

Pomen literarne klasike za razvijanje sposobnosti literarnega branja v naši sodobni šolski praksi potemtakem ni vprašljiv. (Čeprav prav tako drži, da to ne more biti več, tako kot je bilo nekoč, edina zvrst literature, s katero naj se pri pouku srečujejo učenci.)[10] Več pomislekov pa poraja vprašanje, ali imajo ta dela za sodobnega mladega bralca tudi motivacijsko vlogo, torej, ali ti lahko pri njihovem branju uživajo, jim to branje pomeni pozitivno izkušnjo do te mere, da po končanem šolanju branja leposlovja ne bodo opustili (kar je temeljni znak bralne kulture).

---

9 Andlovic, Anita in druge (1997). Slovenski literarni ustvarjalci in strokovnjaki o srednješolskem pouku književnosti. Slovenščina v šoli I/97. — Naše vprašanje je bilo po naključju podobno tistemu v reviji Die Zeit: *Katerih deset literarnih del bi po Vašem mnenju morali spoznati srednješolci pred maturo?*

10 Pogled na nove učne načrte iz l. 1998 kaže, da klasika ne zavzema vsega razpoložljivega časa in da se ne obravnava na vseh stopnjah oz. v vseh programih enako intenzivno in sistematično. Največ prostora je starejši in sodobni klasiki namenjenega v okviru obveznih vsebin pri gimnazijskem pouku (cilj je sistematično usposabljanje razgledanega in kultiviranega bralca), manj razvojno, bolj tematsko in v alternaciji z žanrskimi besedili pa nastopa npr. v poklicnih šolah — razmerje med to in drugimi literarnimi zvrstmi se bo ustalilo po rezultatih potekajoče spremljave.

Domače izkušnje in razgledovanje po tujih virih kažejo, da imajo sodobni mladi bralci za literarno klasiko (pa tudi za branje sodobne »visoke« literature) malo notranje motivacije. Vendar pa je slednjo ob primerni »reklami«, t. j. ob primernih motivacijskih strategijah, kakor tudi ob primernem izboru, mogoče precej povečati. Kako to delajo po svetu, se lahko poučimo bodisi na spletnih straneh te ali one izobraževalne institucije ali posameznega učitelja bodisi v strokovnih publikacijah. V eni je bilo pred kratkim mogoče prebrati zanimivo poročilo dveh avstralskih profesoric o obravnavanju Shakespearja na eni od avstralskih srednjih šol. Njun cilj ni bil le, pri učencih doseči bolj občutljivo sprejemanje Shakespearja, ampak tudi močnejšo zavest o naravi lastnega sprejemanja, saj besedila soustvarjajo avtorji in bralci. Tako sta branje Hamleta iz statičnega sprejemanja brezčasne velike umetnine spremenili v živ dialog sodobnega bralnega občinstva z ravnanjem in mišljenjem dramskih oseb.[11]

Demitizacija velikih besedil in tem ter približevanje literature doživljanju in zanimanju sodobne mladine je postopek, ki ga na svojski način priporočajo literarnim pedagogom tudi slovenski učenci bralci. Možnost, da izvemo, kakšna naj bi bila didaktična praksa pri obravnavi konkretnih avtorjev, nam zatorej enako ali bolj kakor akademska ali medijska kritičnost daje empirično raziskovanje med »prizadetimi«.

2 To se je pokazalo ob raziskavi, ki smo jo v času Prešernovih obletnic v okviru seminarja didaktike književnosti izvedli s študenti. Naš namen je bil ugotoviti, kako se učenci osnovnih in srednjih šol (deloma pa tudi študenti slovenistike) odzivajo na Prešernovo delo in javno podobo in kaj ta odziv skupaj z njihovimi predlogi nakazuje za sodobno pedagoško prakso. Poleg obletnic Prešernove smrti (1999) in rojstva (2000) so bile povod za raziskavo tudi mnoge bolj ali manj medijsko popularne subjektivne teorije, da Prešeren med mladimi ni priljubljen in da je za to kriva šola.

Naša raziskava v metodološkem smislu sodi med kvalitativne (akcijske) pedagoške raziskave, t. j. med take, ki niso usmerjene v »kvantitativno metodologijo … ter v preciznejšo, kompleksnejšo in zapletenejšo obdelavo podatkov« (Sagadin, 1991: 57), ampak bolj v »kvalitativno metodologijo« — ne zanimajo nas torej natančno merjenje in kvantifikacija pojavov ter kompleksna statistična obdelava prikazanih problemov, ampak njihova vsebinska struktura in pomembnostna lestvica ter možne rešitve, ki se kažejo iz takega poizvedovanja. Število raziskovalcev in raziskovanih spremenljivk je pri takem raziskovanju mogoče prilagajati danim možnostim in potrebam.

Raziskava je torej potekala tako, da smo izdelali vprašalnik (Prešeren in mi), ki so ga naši študentje razdelili učencem sedmih razredov osnovnih šol, tretjih razredov gimnazij in v l. 1999 tudi študentom tretjega letnika slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. L. 1999 smo zajeli po 50 anketirancev iz vsake skupine, pri čemer smo, želeč povečati možnost za pridobivanje različnih mnenj, pazili na nihovo razpršenost — študentje so obiskali šole v več slovenskih krajih in za sodelovanje izbrali vsak po deset učencev, ki so jih učili različni učitelji. Drugo leto smo ponovili postopek na osnovnih in srednjih šolah, med študenti pa ne, ker so bili z raziskavo že seznanjeni in bi to lahko vplivalo na »iskrenost« odgovorov. — Rezultati za osnovno in srednjo šolo so v tem prispevku[12] torej zbrani od dveh generacij učencev, rezultati študentov pa so samo iz. l. 1999. Zaradi lažje predstavljivosti in problemske hierarhizacije bomo odgovore predstavili v razpredelnicah in v odstotkih.

---

[11] Ob analizi Ofelijinega lika so se npr. odločali o naslednjih možnostih: »Ofelijini pogovori s Hamletom dokazujejo njeno seksualno izkušenost, kar kaže, da ni bila nedolžna in čista; Ofelijo je Hamletovo vedenje popolnoma zbegalo; njeno nerazumevanje njegovih izjav prepričljivo dokazuje njeno nedolžnost …« Učenci niso razmišljali samo o vsebini svoje odločitve, ampak tudi o tem, kaj jo je pravzaprav spodbudilo, in zakaj, ter zakaj so odločitve njihovih sošolcev lahko drugačne. (Mellor, Bronwyn; Patterson, Annette (2000). Critical practice: teaching Shakespeare. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Volume 43, March).

[12] Prispevek s to vsebino in z naslovom Reading Literary Classics in Modern High Schools sem predstavila na 18. svetovnem kongresu Mednarodne bralne zveze (International Reading Association) 12. julija 2000 v Aucklandu, Nova Zelandija. V njem so zajeti le rezultati iz l. 1999.

Vprašanja smo oblikovali v štiri vsebinske sklope. Prvi trije se nanašajo na tri temeljna področja bralnega odziva (da je bilo naše razmišljanje o področjih bralnega odziva ustrezno, smo se po S. Glaser (1998) dodatno prepričali še v članku, ki za oblikovanje učnih strategij priporoča raziskovati čustveni, socialni in kognitivni bralčev odziv — Mizokawa, Hansen-Krening, 2000). Četrti sklop vprašanj pa sprašuje anketirance po tem, kaj bi jih pri šolskih obravnavah Prešerna najbolj zanimalo. Te sugestije so prav tako lahko pomemben prispevek k spremembam ravnanja pri pouku.

2.1 Prva razpredelnica kaže rezultate, povezane z vprašanji o čustvenem odzivanju mladih bralcev na Prešernovo pesništvo (osnovno vprašanje je, ali bralci radi berejo in kaj občutijo pri branju določenih besedil — Mizokawa ..., 2000).

	7. r	*3. 1 g*	*3. 1. FF*
— Ali bi lahko zase rekli, da ste ljubitelj(-ica) Prešernove poezije?	46,5 %	48,5 %	72 %
— Bi lahko trdili kaj od naslednjega?			
a) V Prešernovih pesmih (včasih) najdem potrditev svojih veselih/žalostnih občutij, življenjskih spoznanj.	80 %	70 %	72 %
b) Prešernove pesmi mi (včasih) pomagajo razumeti pomembne življenjske probleme našega časa.	46 %	29 %	52 %
c) Prešernove pesmi budijo v meni občutek lepote, vzvišenosti, prave umetnosti.	62 %	72 %	92 %
č) Kadar želim izraziti kaj posebno pomembnega, si (včasih) pomagam z mislijo (citatom) iz Prešerna.	17 %	17 %	42 %
— Se zunaj šole kdaj pogovarjate o Prešernu?	39 %	58 %	60 %

Poskusimo nekatere odgovore oz. njihovo zaporedje dodatno razložiti.

Prešernova poezija je všeč slabi polovici osnovno- in srednješolcev ter slabima dvema tretjinama študentov v naši raziskavi. Njena priljubljenost s starostjo vprašanih nekoliko narašča. Tisti, ki so na to prvo vprašanje odgovorili negativno, so svoj odgovor večinoma utemeljevali s trditvijo, da jim Prešernove pesmi niso razumljive. Kljub temu pa tudi tisti, ki se nimajo za splošne ljubitelje Prešernove poezije, najdejo možnost identifikacije v posameznih sestavinah odziva. Za osnovno- in srednješolce je tako najpomembnejša možnost nekakšne (holistične, neartikulirane) čustvene identifikacije, študentom pa je najbližja estetska plat pesmi, ki jo visoko cenijo tudi vprašani v drugih dveh skupinah. V dosti manjši meri pa vse tri skupine (zlasti pa gimnazijci) priznavajo Prešernovim pesmim aktualnost, možnost, da bi v njih razbrali sporočila, pomembna za sodobni čas oz. njihove izkušnje v njem.

Prešernove pesmi se vprašanim mladim bralcem torej zdijo čustveno vznemirljive (ganljive), lepe, a ne preveč aktualne. — To po eni strani potrjuje tezo o pasivni navzočnosti klasike v bralni kulturi (Juvan, 1997). Vendar po drugi strani najdemo o aktualnosti klasike tudi misel, češ da je »literarna umetnina model za ravnanje v življenjskem svetu«, da so »kanonizirana dela ne le estetsko vrednejša, ampak tudi ideološko nekonformistična in nekonzervativna« (Virk, 1999: 89), torej prav gotovo tudi aktualna (v primeru Prešerna aktualnost dokazuje tudi družbena praksa — himna, medijske aktualizacije njegovih pesmi ipd.). Zato se ob izjavi dobre polovice vprašanih, da ne razumejo Prešernovih pesmi, bolj nagibamo k misli, da niso v zadostni meri zmožni »izčrpati pomenskega potenciala besedila« (prav tam). Niso torej zmožni izvesti postopka, ki lahko pasivno neartikulirano občutenje nadgradi v dejavno problematiziranje in aktualiziranje razbranega sporočila. Ta ugotovitev za pedagoško prakso pomeni, da je najbrž potrebno več pozornosti posvetiti strategijam, ki poglabljajo bralčevo razumevanje in s tem polnejšo interpretacijo besedil.

2.2 Naslednji sklop vprašanj je poizvedoval po tem, kako mladi dojemajo Prešernov čezliterarni, nacionalni oz. družbenokulturni pomen. Kot beremo, je socialni odziv pogosto rezultat posameznikovega sprejemanja ustaljenih družbenih norm (Mizokawa …, 2000).

	7. r	*3. 1 g*	*3. 1. FF*
— Prešernova poezija se mi zdi pomembna za razvoj slovenske narodne zavesti.	94 %	94 %	92 %
— Vsi Slovenci moramo biti ponosni na Prešerna.	99 %	95 %	87 %
— Ali imate doma Prešernove Poezije?	78 %	88 %	97 %
— Ali je na vaš odnos do Prešerna vplivala obravnava v šoli?	76 %	79 %	80 %
— Prešerna naj bi v šoli ne obravnavali, saj je zastarel.	11 %	15 %	—

Visoke številke pri pozitivnih odgovorih anketirancev na ta sklop vprašanj kažejo, da Prešeren med mladimi (še vedno) velja za družbeno oz. splošno nacionalno vrednoto, da je tudi med njimi pomembnejši njegov zunajliterarni kakor pa literarni, z branjem dojemljivi pomen. Odgovori tudi kažejo, da na vrednotenje po tradiciji najbolj odločilno vpliva šola in da si mladi skoraj ne predstavljajo, da bi Prešeren izginil iz šolskih obravnav. Potrjuje se torej splošno razširjeno prepričanje, da je Prešeren nacionalni mit, ki ga »po vsej širini nacionalnega ozemlja in v globini preteklosti doslej ni prekosil noben športnik, politik ali estradnik«[13] in da ta mit v največji meri generira šola kot odločilna proizvajalka in vzdrževalka literarnega kanona (Juvan, 1997). Podatki kažejo, da ima v Prešernovem primeru (najbrž izjemoma) to vzdrževanje še vedno pozitiven učinek. Čustveno in kognitivno odzivanje anketirancev pa obenem kažeta, da visoko pozitiven odnos do Prešerna kot nacionalnega fenomena ne vpliva na sprejemanje samih pesmi.

2.3 Zanimalo nas je še, kako so šolajoči se bralci zmožni razumeti miselno (idejno) vsebino pesmi, ujeto v zapleteno skladenjsko strukturo, verze klasičnih oblik in večstopenjsko metaforiko. To vprašanje sodi na področje t. i. kognitivnega odzivanja (Mizokawa …, 2000). To smo preverili eksemplarično, z verzi iz pesmi, s katerimi se učenci na določeni stopnji srečujejo po učnem načrtu. Vse tri skupine so dobile enako navodilo: *Povzemite v eni povedi glavno misel naslednjih verzov.*

Za osnovnošolce so to bili verzi iz Uvoda h Krstu pri Savici:

Ak pa naklonijo nam smrt bogovi, / manj strašna noč je v črne zemlje krili, / kot so pod svetlim soncam sužni dnovi!

Srednješolci in študentje pa so morali napisati smiselno parafrazo verzov iz osmega soneta Sonetnega venca:

Viharjov jeznih mrzle domačije / bile pokrajne naše so, kar, Samo! / tvoj duh je zginil, kar nad tvojo jamo / pozabljeno od vnukov, veter brije.

Odgovori kažejo naslednjo sliko:

	7. r	*3. 1 g*	*3. 1. FF*
Smiseln povratek verzov	44 %	46 %	20 %
Naslov pesmi	61 %	22 %	32 %

[13] Kolšek, Peter (2000). Naravni pojav. Delo, 4. 12.

Očitno je, da smiseln povzetek, ki lahko nastane le kot posledica branja z razumevanjem, povzroča težave vsem skupinam. Ta rezultat je pravzaprav potrditev dolgoletnih opazovanj, da se branju z razumevanjem, brez katerega je težko globinsko razumeti zapletena klasična besedila, pri pouku posveča premalo pozornosti. — Zato velja naš sklep iz poglavja 2.1 tega prispevka, da je potrebno razumevanju besedil pri pouku književnosti nameniti več pozornosti, in to na vseh ravneh. Toda praksa kaže, da se pogosto zanemarjata nižji ravni, t. j. raven besednega in t. i. interpretecijskega razumevanja (dojemanje poglavitnih idej besedila, povezanosti posameznih med seboj odvisnih delov ipd.).[14] Vendar sta prav ti dve ravni pogoj za tretjo, tisto, ki je cilj branja literarnih besedil. To je t. i. kritično oz. ustvarjalno branje (Pečjak, 1993), ko je bralec sposoben za poglobljeno interpretacijo, kritično problematizacijo in aktualizacijo (ko zna npr. »povezati ideje z lastnim znanjem in pričakovanji, pojasniti določene metafore in simbole z drugimi besedami, primerjati prebrano besedilo z drugimi, preoblikovati prebrano besedilo iz ene abstraktne oblike v drugo ...« Pečjak, 1993: 59). — Bralec se torej ne more drugače kakor površno in naivno odzivati na besedilo, ki ga ni imel priložnosti dobro razumeti, in vidimo, da pri besedno in skladenjsko zahtevnih verznih klasičnih besedilih prvi dve fazi branja z razumevanjem nista avtomatični. Zdi se, da prav na tej točki praksa, ki se zanaša, da bralec to opravi sam, in to s tihim branjem doma (češ, v šoli za te preproste stvari ni časa), izgubi največ bralcev Prešernove poezije. — Nekoliko se bo ob tem rezultatu koristno zamisliti tudi na univerzi, saj rezultat ne kaže posebnega napredka študentov v smeri kvalificiranih bralcev.

2.3.1 Na področje kognitivnega odzivanja sodi tudi znanje, poznavanje nekaterih podatkov, ki so (kljub sodobnim pedagoškim svarilom proti pretirani faktografiji) nujni za razumevanje in uvrščanje avtorja in dela. Zato smo anketirance povprašali po kraju in datumu Prešernovega rojstva in smrti, po njegovem poklicu, srednješolce pa še po imenu literarnozgodovinskega obdobja, ki mu je pripadal.

Vse podatke je pravilno zapisalo 53 % osnovnošolcev in 54 % srednješolcev (za študente ni podatka). — Osip faktografskega znanja je tako približno 50 % (ulične ankete pa kažejo, da po šoli te podatke pozabi večina Slovencev). Vendar bi bilo mogoče te primanjkljaje v dolgoročnem spominu zmanjšati, in sicer tako, da bi se trudili presegati še vedno aktualne stereotipne učbeniške in učiteljeve biografije z napredovanjem od »slišati« do »videti« in »pogovoriti se«, kar so poleg »narediti« dokazane pedagoške stopnje za izboljšanje pomnjenja in razumevanja novih dejstev.

2.4 Boljše razumevanje, spodbujanje dialoga med sodobnim mladim bralcem in pesemskim sporočilom, privlačnejše predstavljanje biografskega konteksta je po hitrem povzetku odgovorov v naši raziskavi lahko nekaj skopih didaktičnih priporočil. Ali smo z njimi na pravi poti in kaj konkretno to pomeni, se lahko prepričamo z branjem zadnje skupine odgovorov naših anketirancev. Vprašali smo jih: *Kako naj bi po vašem mnenju učitelji obravnavali Prešerna, da bi ga mladim bolj približali?*

	7. r	*3. 1 g*	*3. 1. FF*
Večkrat bi nam morali glasno brati njegove pesmi.	64 %	72 %	80 %
Pri pouku bi morali poslušati sodobne uglasbitve Prešernovih besedil.	46 %	40 %	50 %
Izvedeti bi morali zanimivosti iz njegovega življenja.	79 %	86 %	87 %
Veliko časa bi morali posvetiti vsebinski razlagi pesmi.	67 %	79 %	77 %

[14] Tako razumevanje se ugotavlja npr. z naslednjimi najbolj pogostimi postopki: obnavljanje, ponovna prepoznava (bralec pove, ali so določene povedi ali besede iz besedila, ki ga je bral), dopolnjevanje (bralec v okrnjeno besedilo vstavlja manjkajoče besede), vprašanja (Pečjak, 1993).

	7. r	*3. 1 g*	*3. 1. FF*
Veliko bi se morali posvečati obliki in slogu Prešernovih pesmi.	58 %	48 %	42 %
Vsaj eno pesem bi se morali naučiti na pamet.	67 %	61 %	70 %
Oblikovali bi lahko Prešernovo domačo stran.	61 %	52 %	62 %
Spoznali naj bi čimveč strokovnih razlag njegovih pesmi.	47 %	32 %	22 %
Morali bi odkrito govoriti o našem vrednotenju Prešernovih besedil.	80 %	90 %	97 %

Vse tri skupine anketirancev na prvo mesto prepričljivo postavljajo odkrit pogovor o vrednotenju Prešernovih pesmi in zanimivosti iz njegovega življenja. Čeprav mladi tudi sami dojemajo Prešerna kot nacionalni mit, pa ga pri obravnavi pesmi želijo sprejemati v počlovečeni podobi, neobremenjeni z vnaprejšnjim avtoritativnim vrednotenjem. Obravnava naj bi torej združevala vsebinsko razlago (t. j. že prej priporočeno branje z razumevanjem), možnost opredeljevanja in tudi že prej priporočeni zanimiv biografski kontekst. Precej visoko so anketiranci postavili tudi poslušanje glasnega branja in učenje vsaj ene pesmi na pamet. Zanimivo je, da se jim sodobnejše možnosti, torej računalniške obdelave in še bolj sodobne uglasbitve pesmi, zdijo za šolsko obravnavanje Prešerna manj zanimive. Pričakovano na zadnjem mestu so za učence strokovne razlage Prešernovih pesmi, čeprav se učitelji po naših opazovanjih nanje kar pogosto sklicujejo.

Vsi so mimo anketnih vprašanj dodali tudi nekaj lastnih predlogov. Osnovnošolci so največkrat predlagali dramatizacijo pesmi, srednješolci branje necenzuriranih in apokrifnih pesmi, študentje pa samostojen seminarski nastop o najljubši pesmi.

V naši anketi ni bilo vprašanj o priljubljenosti konkretnih Prešernovih pesmi. Izhajali smo iz izbora, ki ga ponujajo prenovljeni učni načrti za osnovne in srednje šole (1998),[15] v katerih so pesmi za osnovnošolske bralce izbrane po njihovi sprejemljivosti za učence bralce (epske pesmi, lahkotnejša lirika), za gimnazije pa tako, da so zajete poglavitne faze, teme in oblike Prešernovega pesništva, vendar prav tako z upoštevanjem sprejemljivosti obsega in vsebine.[16]

3 Opravljena raziskava daje nekaj oprijemljivih izhodišč za pedagoško prakso, ki so kljub statistični neeksaktnosti bolj povedna kakor različne subjektivne teorije različno kompetentnih tvorcev. Iz nje se v prvi vrsti poučimo o tem, kako naj šolsko obravnavanje Prešerna približujemo odzivu bralcev, lahko pa tudi sklepamo, kako obravnavati literarno klasiko v šoli nasploh.

3.1 Glede obravnave Prešerna nas rezultati naše raziskave vodijo v isto smer kakor odgovor enega od maturantov v raziskavi S. Faturja (gl. op. 16): »Vprašanje (učenčeve) recepcije je namreč neločljivo povezano z vprašanjem (učiteljeve) prezentacije in v tem, vsaj zdi se mi, leži glavni problem. Opažam namreč, da učitelji učencem ne znajo približati njegove veličine, kar skupaj s pretiranim mitiziranjem vzbuja apriori odpor …« (Fatur, 2000: 11.)

Čeprav torej Prešeren tudi med mladimi živi kot nacionalni mit, pa si ne želijo, da bi to dejstvo vplivalo na njih takrat, ko se neposredno srečujejo z njegovimi pesmimi. Zato avtoritativno uvajanje v obravnavanje, kakršnega še najdemo v praksi (*Prešeren je največji slovenski pesnik, ljubil je svoj narod in mi mu moramo ljubezen vračati — naj ne najdem nikogar, ki ne bi poznal njegovih*

---

15 Slovenščina. Učni načrt (za devetletno osnovno šolo) (1998). Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija za slovenščino. Učni načrt za predmet slovenščina v gimnazijah (1998). Ljubljana: Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.

16 Zanimivo raziskavo o preferencah glede Prešerna med najboljšimi maturanti l. 1999 je opravil S. Fatur. Na prvem mestu je bila pesem Kam, v izbor pa so maturanti uvrstili še npr. Pevcu, Slovo od mladosti, Sonetni venec in Krst pri Savici, ki jim je celo bližji od Venca. Avtorja raziskave preseneča odsotnost Gazel in Sonetov nesreče v tem izboru. Zanimive so tudi odločitve za Memento mori, Gloso ter za dva od treh Zabavljivih sonetov, ki niso bili v repertoarju obveznih obravnav — Fatur, S. (2000). France Prešeren, KAM! Izbor Prešernovih pesmi. Koper: Knjigarna Libris.

najlepših pesmi ...), učinkuje v nasprotju z dobrim namenom. Prav tako kakor tudi navidezna demokratična empatija (*Saj vem, da vam je Prešeren zoprn, a kaj hočemo, predpisan je, zato ga moramo obravnavati*).

Produktivneje bi zato bilo izkoristiti zmerno priljubljenost Prešernovih pesmi, dejstvo, da se mladi z njimi kar pogosto čustveno identificirajo in da občudujejo njegov artizem. Od tu se obravnava lahko razvija z naslednjimi strategijami:

— z estetskim (vnaprej pripravljenim!) prvim branjem pesmi, ki ima nepogrešljiv motivacijski učinek;

— s segmentiranim razlagalnim drugim branjem (branje z razumevanjem na vseh treh ravninah). Pri tem mora biti stalen dialog med besedilom in bralcem, v katerem je učencem dana možnost razumevanja (*Kaj pomeni ta beseda, del besedila, kako znam jaz povedati drugače* ...), komentiranja (*Kako dojemam, kar je napisano, Kako se opredeljujem, Mislim, da velja to še danes* ...) ter refleksije lastnega sprejemanja (*Zakaj sem se odločil za to mnenje, Bi svoje mnenje po pogovoru s sošolci, po ponovnem branju, po branju spremne besede kaj spremenil, Kako bi sam zapisal to misel* ...);

— z uvrščanjem besedil v medbesedilni in biografski kontekst (*V katerih besedilih najdemo podobne motive, ideje, jezikovne podobnosti, v čem se razlikujejo od prebrane ubeseditve, Kaj se je v tistem času dogajalo pesniku, Kaj mislim o tem, Je to vplivalo na nastanek te pesmi, Kako si predstavljam, da so jo sprejeli takrat, Kako je to prikazano v filmu, v knjigi v spominih njegove hčere* ...);

— z motiviranjem za samostojno raziskovanje in ustvarjanje (*Kaj vse se v naši okolici imenuje po Prešernu, kdaj so nastala ta poimenovanja, Kaj je mogoče videti v našem muzeju o Prešernu, Kako bi naredili razstavo o njem, Kakšen bi bil naš reklamni plakat za nakup Prešernovih Poezij, naš scenarij za Gloso, Prekop* ..., *Kako bi priredili tekmovanje v pisanju sonetov, Razpis za najboljši drugačen konec Krsta pri Savici, Recital Prešernovih in drugih slovenskih pesmi z ljubezensko tematiko kot razredni kulturni dogodek* ...). Skupinska ali individualna izvedba vsake od podobnih nalog naj bi bila tudi nagrajena z motivacijsko oceno (lestvica je najbrž tristopenjska, na njej ni slabše ocene kot dobro); take dejavnosti bi morale vplivati tudi na končno interno oceno pri predmetu;

— z vračanjem k Prešernovim pesmim tudi izven učnega načrta v okviru izbirnih obravnav;

— s sporadičnim in raziskovalno utemeljenim prilagajanjem izbora novim generacijam;

— s spodbujanjem zelo zahtevnih in kompleksnih odzivov na eni strani ter s prepuščanjem nekaterih (tudi »obveznih«) besedil zgolj spontanemu doživetju bralcev brez običajne »analize« na drugi.

To je le nekaj didaktičnih možnosti, ki se luščijo iz naše raziskave. Ustvarjalni pedagoški praktiki si že zdaj uspešno izmišljajo drugačne in izvirnejše. Vseeno pa se tudi ti predlogi zdijo umestni, da bi presegli nekatere pogosto opažene in še aktualne komunikacijske šume pri obravnavi Prešernovih in drugih klasičnih besedil v praksi.

a) Šumi v estetskem doživljanju besedil

— Učenci se morajo do istega roka naučiti vsi isto pesem — zakaj ne pesmi po lastnem izboru, do roka, ki ga sami določijo?

— Učitelji so pri interpretativnem branju pretirano čustveni ali pa delajo napake v ritmu, naglasih, izgovarjanju glasovnih sklopov.

— Učenci morajo pri prvi obravnavi brez vnaprejšnje priprave, »prima vista« na glas brati zahtevno strukturirano besedilo, učitelj pa jih popravlja, kar poslušalcev ne prepričuje o estetskosti prebranega.

b) Šumi v razumevanju besedil

— Učenci pri pouku nimajo možnosti postopnega segmentiranega (drugega) branja in »prevajanja« zapletenih skladenjskih in metaforičnih zvez, kadar bi bilo potrebno.

— Učenci niso spodbujeni k povzemanju krajših segmentov besedila, k sprotnemu komentiranju in postavljanju vprašanj.

— Učitelj od učencev pričakuje sintezo in vrednotenje, ne da bi preveril razumevanje besedila.

— Prevelik je poudarek na slogovno kompozicijski analizi v primerjavi z vsebinsko.

— Postopki, ki bi omogočali samostojno razumevanje, se nadomeščajo s »hitrejšo« učiteljevo interpretacijo ali z zahtevo, naj učenci razlago poiščejo v komplicirani strokovni razpravi.

c) Šumi v vrednotenju

— Učiteljevo vnaprejšnje podajanje pozitivnih ali negativnih ocen določenega besedila.

— Posredovanje znanstvenih ali kritiških mnenj, preden so si učenci izoblikovali svoje stališče, zahteve po reproduciranju teh mnenj.

— Premalo spodbud za opredeljevanje do aktualnih spoznavnih in etičnih vrednot, pretirana pričakovanja v zvezi z estetskim vrednotenjem.

— Učiteljeve klišejske vrednostne ocene pesnikovih človeških slabosti ali suhoparna nevtralnost, odklanjanje pogovora o »kočljivih« biografskih temah.

— Povzdigovanje ali razvrednotenje socialnega mita namesto osredotočenosti na živ dialoški stik z literaturo.

č) Šumi v dojemanju konteksta

— Suhoparne biografije brez anekdot, pričevanj sodobnikov, zanimivih opisov časa in prostora …

— Premalo navezav na besedila drugih avtorjev — pesnikovih sodobnikov ali modernih avtorjev, na dramatizacije, parodije, romansirane biografije …

— Pomanjkanje sodobnih medijskih prikazov življenja in dela klasičnih avtorjev.

3.2 Strategije, ki se luščijo iz naše raziskave, in izogibanje naštetim slabostim, ki jih kažejo naša opazovanja, bi po vsej verjetnosti lahko posplošili tudi na obravnave drugih literarnih klasikov. Da bi to trdili z večjo gotovostjo, bodo potrebne še druge empirične raziskave.

4 Z vsem povedanim pa je tudi naša raziskava opravila več nalog: Najprej je pokazala na to, kako mladi sprejemajo Prešerna, in potrdila naša opazovanja in izkušnje o bolj in manj primernih strategijah obravnave. Vsaj posredno, a deloma tudi neposredno, pa je nakazala smer razmišljanja o širšem vprašanju vloge literarne klasike v šoli oz. o tem, ali je ta literatura mladim lahko ne le odmaknjen vzor in vadbeni pripomoček, ampak tudi všečno branje.

Pokazalo se je, da odgovor ni črno — bel. V celoti ni mogoče pritrditi ne brezkompromisnim kritikom niti vnetim zagovornikom »izobraževanja uma in srca« s pomočjo velikih tem literarne klasike.

Vsaj na podlagi naše raziskave je mogoče ugotoviti, da je neposredna motivacija mladih bralcev za srečevanje s to literaturo zmerno šibka, praviloma manjša kakor za branje določenih aktualnejših besedil. Vendar se da po rezultatih raziskave tudi sklepati, podobno kakor iz nekaterih tujih raziskav, da je motivacijo mogoče s primernimi pristopi precej povečati. Za to je najprej potrebno učiteljevo znanje oz. zavest o tem, kako uresničevati ta cilj — da zgolj črka na papirju bralca ne prepriča in da je potrebno včasih ubirati dokaj »neklasične« strategije za spodbujanje bralčevega pozitivnega odzivanja. Potrebna pa je tudi samozavest, da učitelj ne izgubi poguma ob prvotnem odklonilnem odzivu učencev (in medijev): komunikacijski pouk je dinamičen proces, katerega cilj je, da neznano in nerazumljivo z učencu primerljivimi pristopi postaja znano in razumljivo. — Sodobnost pouka književnosti zatorej ne more biti v tem, da obide literarno klasiko, ampak v tem, da v njej ustvarjalno poišče za mlade vznemirljiva ključna mesta in skozi ta vstopa v drugačnost te besedne umetnosti.

Literatura

Glaser Mandel, Susan (1998). Reexamining Reading Diagnosis. Newark, Delaware: International Reading Association.

Juvan, Marko (1997). Domači Parnas v narekovajih: parodija in slovenska književnost. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

Mizokawa, Donald T.; Nancy Hansen-Krening (2000). The ABCs of attitudes towards reading: Inquiring about the reader's response. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44: 1)

Pečjak, Sonja (1993). Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: ZRSŠŠ.

Sagadin, Janez (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Virk, Tomo (1999). Perspektive leposlovja in vede o njem ob koncu tisočletja. 35. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Boža Krakar Vogel

UDK 372.882:821.163.6.09 Prešeren F.

SUMMARY

LITERARY CLASSICS IN CONTEMPORARY SCHOOL: THE EXAMPLE OF PREŠEREN

Literary classics, the »core« of literary canon, literature with the properties of »exceptionality, excellence, first-rateness«, tested on two or more generations of cultivated readers, is traditionally the major content of (especially secondary school) literature classes both in Slovenia and in many other countries. However, views in contemporary literary pedagogy on how necessary and how attractive this literature is in classroom differ.

The issue of whether literary classics can still function as the core of contemporary literary classes in Slovene schools was addressed again when new curricula were being designed, and an empirical study into it was carried out on the occasions of the anniversaries of Prešeren's birth and of his death.

Answers of teachers, authors and literature experts show that they mostly agree that literary classics play not only an educational and humanistically encyclopaedic role, but that they act also as a corpus of fundamental literary patterns that significantly contributes to the formation of the young reader's horizon of expectations, helping him to become able of quality reading of new, unknown texts.

How classic literature and its art could be made more appealing to young generations was explored in two qualitative studies of responses of primary school, secondary school and university students to Prešeren's poetry. The moderate popularity of Prešeren's poetry, which derives from a naïve emotional experience and an admiration of its artism and which is reduced by poor comprehension of its messages, often seen as having little relevance to the present time, could be, according to our respondents, improved. To achieve this, teachers should help them to better understand Prešeren's poetic language, present his life and character in a more interesting way, allow them to develop a freer evaluation that would not be constrained by the generally accepted myth, and have them listen to oral interpretations of his poems. These suggestions support our earlier observations that these activities are frequently neglected at the expense of a too demanding »scientific« nature of literary classes, which implies that teachers' expectations are sometimes excessive and that they are not aware of communication noises in their teaching strategies.

On the basis of this research into students' responses to Prešeren and observations of classroom practice, the author proposes several ideas for improving the initially modest interest of young people in literary classics and motivating them to read and discuss this literature. With numerous timeless roles, classic literature remains one of the cornerstones of teaching literature.