

MEDBESEDILNOST PRI KNJIŽEVNEM POUKU

Medbesedilnost je kot relativno nov pojem v literarni teoriji manj navzoč v srednješolski praksi. V delo s teksti je sicer posredno vstopil prek poimenovanja posameznih medbesedilnih zvrsti (npr. parodija, travestija) ali figur (npr. citat) in njihovega prepoznavanja v konkretnih primerih iz zakladnice literarnih tekstov ali odlomkov v berilih. S poznavanjem teoretičnih temeljev medbesedilnosti pa lahko vnesemo v pouk sodobna znanstvena spoznanja, ne da bi pri tem obremenili delo z novo terminologijo, in obenem dijakom pomagamo do drugačnega pogleda na literarni tekst in kontekst. Prav to, da uvidijo možnost literarna besedila brati prek vezi z drugimi besedili, se zdi smiselna in učinkovita pot do razumevanja literature kot zgodbe in poskus, kako preusmeriti med mladimi vse preveč razširjeno odklonilno razmerje do tega družbenega podsistema.

intertekstualnost, parodija, modernizem, štiriletno celostno načrtovanje pouka

As a relatively new term in literary theory, intertextuality is not very present in secondary school practice. In work with texts it appears indirectly through the naming of specific kinds of texts (e.g. parody, travesty) or figures (e.g. quotation) and in identifying examples of these in collections of literary texts or extracts in readers. However, we can introduce the theoretical foundations of intertextuality into such work without weighting it down with new terminology and thus help pupils achieve a new view of literary texts and their contexts. To read literary works in the light of links or relations with other texts seems to be a logical and effective way of understanding literature as a story and of tackling the negative attitude – too widely spread among the young – towards this social subsystem.

intertextuality, parody, modernism, integral four-year lesson-planning

1 Posodabljanje pouka slovenščine se zdi nujno z dveh vidikov: znotraj šolskega sistema ohranjati strokovno védenje, skladno s sodobnimi znanstvenimi pogledi na literaturo, ter obnavljati lastno delovno motivacijo. S tem je povezana misel, kako sodobna literarnovedna spoznanja prenašati v praktično delo z literarnimi teksti pri književnem pouku in tako ta učni predmet iztrgati iz marginalnosti, v kateri se je znašel v sedanjem družbenem ali celo šolskem kontekstu. Sam učni načrt za predmet Slovenščina, npr. v gimnazijah,¹ je naravnano ciljno in pri književnem pouku

¹ *Učni načrt za predmet Slovenščina v gimnazijah*. Nacionalni kurikulumni svet, Predmetna kurikulumna komisija za slovenščino. Avtorica za njegov književni del: dr. Boža Krakar Vogel.

predpostavlja izhajanje iz besedila ter razvijanje zmožnosti literarnega branja.² S tem podpira medbesedilni pristop k delu s književnimi besedili.

Intertekstualnost (sinonimno poimenovana kot medbesedilnost) je miselni model, ki je že v sami literarni teoriji star le nekaj desetletij, kot tak pa je še manj navzoč pri srednješolskem književnem pouku, npr. v programih gimnazij. Temelj teorije intertekstualnosti, na katerega se kaže za ta del opreti, je odprt literarni tekst, »pripet na besedilno ozadje« (Juvan 2000b: 41), pri čemer se njegova »smisel in estetika vzpostavljata medbesedilno«, kot »dialog literature z literaturo« (Juvan 2000a: 241). Vezi med besedili kažejo, kako izbrani tekst razbira določen pretekli družbeni in kulturni kontekst ali literarno izročilo, kako se nanj navezuje (Juvan 2000a: 15–16). V bralcu priključuje kontekst, od koder izhaja, lahko pa ga celo evocira, ko avtor namerno sproža konotiranje besedilne predloge. Tako bralcu pomaga vzpostaviti besedilni smisel. Njegovo prepoznavanje je možno le, če bralec predlogo pozna. K temu pripomore tudi način medbesedilnega sklicevanja (Juvan 2000b: 247). To so bodisi kazalke citiranosti (morda na obrobju besedila, kot npr. v naslovu ali podnaslovu, v besedilu ali obliterarnih spisih) bodisi simptomi medbesedilnega navezovanja (npr. v govoru knjižne osebe). Bralec jih prepozna in jim sledi do teksta – predloge, od tod pa nazaj k izhodiščnemu besedilu.

Branje literarne parodije na gimnazijski stopnji naj bi bil prav tak proces. Parodija učinkuje, ko bralec dojame parodistovo miselno in predvsem vrednostno razdaljo s predlogo (Juvan 1997: 105). Če se to ne zgodi, je smisel parodije zgrešen, parodija pa ni več parodija. Šolsko delo z nakaterimi literarnovednimi pojmi, ki so že teoretično zahtevni, je problematično, če jih naredimo preprostejše, saj tako tvegamo njihovo razvrednotenje, napačno razumevanje ali celo učenje brez razumevanja. Že sam sistem literarnih zvrsti, vrst in obdobij, na čemer pravzaprav sloni urejanje umetnostnih besedil, se kaže kot negotov (Juvan 2006: 170) in ga ni vedno lahko definirati ter objektivno predstaviti srednješolski populaciji, ki je kritični bralec.

2 Parodija je obvezna prvina za interpretacijo v učnem načrtu za 1. letnik, in sicer pri obveznem besedilu, romanu *Don Kihot*, ter skladno s tem pri renesansi, nastopi pa v kontekstu viteške literature z besedno zvezo »parodija viteških romanov«.³ Opirajoč se na veljavne in pogosto uporabljene literarnoteoretične, velikokrat pa tudi le splošne enciklopedične priročnike jo je možno pojasniti kot:

- »posmeh« (kar se zdi neterminološki, najsplošnejši in najpreprostejši vidik, kot tak pa verjetno tudi najpogosteje uporabljen), ali kot
- komično besedilo, ki ohranja slovesno obliko nekega prejšnjega besedila, vnaša pa vanj smešno in malopomembno vsebino/snov, pri čemer komičnost povzroči

² Med Splošnimi cilji predmeta so v učnem načrtu na strani 5 pri točki 4 navedeni ti: »Dijaki se pri pouku književnosti oblikujejo v kultivirane in razgledane bralce: a) razvijajo zmožnosti literarnega branja, ki se kaže v govornih in pisnih ubeseditvah njihove lastne interpretacije in primerjanja literarnih del [...]«.

³ Besedilo *Don Kihot* je izbrano zato, ker prvo med vsemi navaja kot interpretativno prvino parodijo.

nesoglasje med oblikovno slovesnostjo in snovno nepomembnostjo (po Trdini 1973: 198),⁴ ali kot

- omalovažujoče posnemanje znanega književnega dela in komični učinek spričo forme besedila in njene neustrezne vsebine (po Kmeclu 1983: 181).

Utemeljitev parodije oz. parodičnosti tekstov se prek teh normativnih definicij za šolsko rabo v nekem smislu obnese. Ostane pri frontalnem reproduciranju definicije in posredovanju veljavnega literarnovednega pojmovanja, da je roman o Don Kihotu pač parodija srednjeveških viteških romanov. Srednjeveški viteški roman je literarni pojav, za katerega dijak morda ve, vendar z njim, v večini primerov je to res, nima bralne izkušnje. Njegovo resnično razumevanje pojma parodija v literarnem kontekstu je tako vprašljivo. Pri parodiji je prepoznavanje predloge nujno za razumevanje izhodiščnega teksta sploh, torej tudi navezovanje renesančnega romana na viteški roman. Drugačno, to je medbesedilno razumevanje parodije seže v drugo dimenzijo s pomembnim pogojem: izhodiščno besedilo bo lahko za bralca v resnici parodija le, če bo v njem evociralo razmerje s predlogo, torej viteškim romanom. Zdi se tudi, da brez medbesedilnega temelja ostane nedorečena druga pomembna razsežnost literarnega teksta, to je njegova vpetost v sedanji in pretekli čas in prostor, kar šele omogoča razumevanje teksta samega in procesov, povezanih z njim. V Cervantesovem primeru je tako možno dijakom pojasniti, čemu parodično razmerje z izročilom viteških romanov in kaj v tem kontekstu pomeni prehajanje v miselnost novega, renesančnega obdobja. Prav parodična drža do preteklega, to je do viteškega književnega in družbeno-kulturnega izročila, je prelomnica med srednjeveško in renesančno literaturo.

Za tak pristop pripravimo smiselno podlago že pri delu z literarnim obdobjem srednjega veka. Med obveznimi vsebinami v učnem načrtu viteškega romana sicer ni, ga je pa možno vnesti med prostoizbirne vsaj s tistimi prvinami, ki pozneje pripeljejo do razumevanja parodičnega razmerja med besediloma: viteški moralni kodeks s sistemom viteških vrednot. Mladema bralcu in bralki približamo viteški lik z branjem primera viteškega romana oz. njegovega odlomka: omogočimo označevanje lika viteza (oznako), pripovedovanje o njegovem delovanju (pripoved) in opazovanje njegovega besednega sporočanja (sloga). Vse med naštetimi so standardne dejavnosti.⁵ Z njimi ne večamo obsega pojmov, interpretacijskih prvin ali dejavnosti, predvidenih po učnem načrtu ali katalogu znanja, ampak delež višjih taksonomskih stopenj pri razvijanju mladostnikovih možnosti literarnega branja ter tako utiramo pot njihovi kritičnosti in ustvarjalnosti.⁶

⁴ V *Besedni umetnosti 2* Silve Trdina se ta definicija nanaša na pesnitev, ne na katerokoli literarno vrsto.

⁵ Vse te možnosti ponuja berilo *Branja 1*, kamor so vključeni odlomki romana *Perseval ali zgodba o gralu* in romana o Tristanu in Izoldi. Vsekakor pa lahko posežemo pri pouku k celemu tekstu ali kateremu drugemu odlomku.

⁶ Idealno je, da se pri tem z interdisciplinarno oz. medpredmetno povezavo navežemo na zgodovino prek družbene vloge viteštva v srednjem veku, časa njegovega nastanka, razcveta in umika. Tako se oblikuje natančnejša slika družbenega in kulturnega konteksta, s katerim stopa v dialoško razmerje ne le prvi srednjeveški viteški roman oz. njegov odlomek, temveč tudi parodija tega dela, čeprav branje renesančnega teksta šele sledi (pri praktičnem delu običajno kakšen mesec do dva pozneje).

Cilj tako naravnane pouka torej je, da sodelujoči pri branju romana *Don Kihot* ne uvidijo le posnemanja stvarnosti Cervantesovega časa, temveč predvsem drugo zmožnost literature, namreč prenašanje iz literarne preteklosti v novo literarno besedilo prek parodije, ki jo predstavimo kot medbesedilni pojav, in sicer citatno zvrst. Pri parodiji na viteški roman, za kar imamo roman *Don Kihot*, gre za prenašanje romanesknega žanra (čeprav so bili viteški romani do določenega časa verzni, šele nato prozni) in besedilnega sveta: oseb (vitez, v tem primeru popotni, s svojo plemenitostjo in vrednotami, značilnimi za pripravnika viteškega stanu v srednjem veku), medosebnih razmerij, motivov (izbrane nedosežne dame), tem (skrb za pravičnost), situacij (vitezovanje z junaškimi dejanji) ter jezikovnega izraza (vzvišen slog).

Tako razmišljanje uvedemo z opozorilom na kazalke citiranosti, v izbranem besedilu zelo razvidne: naslovi posameznih poglavij, viteško ime, ki si ga je glavna književna oseba nadela, ali morda neposredno poimenovanje knjig o vitezih. Bralko ali bralca opozorimo na natančno branje teh prvin ter njihove vloge pri medbesedilnem prepoznavanju smisla; omogočimo mu, da besedilo sploh prepozna kot parodijo. Naučiti (se) brati v tem primeru pomeni naučiti (se) prepoznati avtorjevo vrednostno razmerje z drugim literarnim pojavom in dobe z dobo ter tako razumeti literaturo kot »veliki« tekst v spreminjanju. V našem primeru je glede na svoje mesto v učnem zaporedju to pomembna iztočnica tudi širše, za vse pozneje brane tekste: roman *Don Kihot* je medij za spoznavanje, razumevanje in prepoznavanje parodije in parodičnosti.

Dodatni argument v prid medbesedilnemu pristopu pri delu z nekaterimi teksti je veselje ob prepoznavanju literarnega pojava. To je motivacijsko pomembno, saj ta, npr. parodija, ne obvisi v spominu kot še eden od abstraktnih pojmov literarnega sveta, ki je že sam fiktiven, ampak dobi konkretno podobo v povezavi dveh tekstov. Tako omogočimo njegovo boljše zapomnitev in boljše razumevanje z uporabo v novih okoliščinah – ob prepoznavanju drugih besedil. Učni proces steče na višjih taksonomskih stopnjah. Parodija kot medbesedilna zvrst tako postane sama kontekst, ki ga dopolnjujemo do zadnjega letnika, medbesedilni model branja literarnih tekstov prav tako. Pri pedagoškem delu z modernističnimi teksti se izkaže ne le za uporabno, temveč celo za nujno strategijo, pa naj gre za branje tekstov tujih avtorjev, npr. Joycea, ali domačih, npr. Kosovela in njegovih avantgardnih poskusov. Vprašljivo je poučevati modernizem in njegove značilnosti zgolj z opazovanjem in poimenovanjem slogovnih posebnosti v tekstih, ki veljajo za modernistične, ne da bi pri tem posegli v modernistični premislek o literarnem kanonu, ki se je v tekstih pokazal kot izzivanje literarnega izročila na mnogo ravneh (Juvan 1997: 280). Čeprav v marsikaterem primeru ne gre za parodijo, je tu pomembno branje modernih, modernističnih tekstov z medbesedilnega vidika: ta daje logiko sprehajanja po besedilih različnih časov in prostorov, iskanja njihove prežetosti, ki prerašča vplivanje, nenazadnje pa miselnost, da se je nov tekst sprožil na ozadju starega.

3 Za uspešno izpeljavo tako celostno postavljenega dela je pomembna ne le smiselna celoletna učna priprava, ki funkcionira kot velika slika za delo v enem

letniku, temveč tudi velika slika tega, kar želimo s ciljno skupino (mladostnikov) doseči v vseh štirih letih šolanja. Z njo odgovorimo na bistveno vprašanje književnega pouka, namreč, kakšno podobo o literaturi kot družbenem podsistemu želimo pri njih sooblikovati. Velika slika je tako ali drugače temeljni okvir vsake učne ure posebej. S povzemanjem že znanega in napovedjo novega se vsakršno učno srečanje sploh začne. Zaželeno torej je, da se tak vzorec uporabi tudi za napoved celoletnega dela in celo štiriletnega. Tako dobi medbesedilni pogled na književne tekste, če jih razumemo kot enote, ki segajo iz besedila v kontekst, zaledje in podporo v didaktičnem pristopu. Z njo postavimo strokovno držo, torej razmerje do učnega predmeta, ki je pri tem zelo vplivna prvina, morda vplivnejša kot samo poznavanje posameznih, ožjih literarnovednih dejstev. Za učitelja oz. učiteljico, ki se loteva dela s teksti po aktivnih metodah, je nujno biti najprej organizator dela, kar je povezano s temeljitimi in domišljenimi pripravami. Zahtevnejši delež pedagoškega procesa, čeprav ne tudi najpomembnejši, se tako prenaša iz učne ure v pripravo zanj. Resnično pa je vprašljivo, ali sedanji formalni okvir šolskega sistema to sploh omogoča.

Medbesedilni pristop k poučevanju književnosti v gimnaziji poleg smiselnega načrtovanja pomeni tudi učiteljevo nenehno zavedanje književnosti oz. literarne zgodovine kot velikega teksta. To je sproten spomin na celoto literarnih tekstov od antike (ali še pred njo) do teksta, s katerim trenutno delamo, in še vseh, ki na vrsto šele pridejo. Omogoča široko, čeprav naporno sprehajanje po nizu literarnih del iz sedanjosti v preteklost in gledanje, kako poznejša obdobja zrejo preteklost prek literarnih besedil. Literarnih obdobj in posameznih literarnih tekstov tako ne zapremo v njihovo samozadostnost, temveč jih odpremo v prostor in čas ter raznorodnost literarnih pojavov v njih. Tak miselni model je lahko zelo blizu dialoško naravnani populaciji (mladostnikov), ki težko sprejema avtoritativno, normirano branje katerih koli, še zlasti pa književnih tekstov, in zlepa ne dopušča enoumnega sporočila besedne umetnine. Literatura/literarna zgodovina kot zgodba v tem kontekstu lahko postane metafora, ki sporoča/sproža predstavo o zaokroženosti pojava književnosti in je že sama primerna kot didaktična metoda.

Medbesedilno branje literarnega teksta ne pomeni prenovitve sedaj veljavnega sistema, kot ga ponujajo učni načrt, katalog znanja ali učbeniki, ampak njihovo obogatitev, ki jo zanesljivo omogočajo glede na svojo odprtost in prožno naravnost. Kot pristop ali metoda k pouku književnosti pa zahteva najširšo organiziranost znotraj štiriletnega izobraževalnega procesa: to je vendarle učiteljev temeljni projekt.

Literatura

AMBROŽ, Darinka et al., 2002: *Branja 3: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ur. M. Degan Kapus. Ljubljana: DZS.

- AMBROŽ, Darinka et al., 2003: *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ur. M. Degan Kapus. Ljubljana: DZS.
- JUVAN, Marko, 1997: *Domači Parnas v narekovajih*. Ljubljana: LUD Literatura.
- JUVAN, Marko, 2000a: *Intertekstualnost*. Ljubljana: DZS.
- JUVAN, Marko, 2000b: *Vezi besedila*. Ljubljana: LUD Literatura.
- JUVAN, Marko, 2006: *Literarna veda v rekonstrukciji*. Ljubljana: LUD Literatura.
- KMECL, Matjaž, 1983: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- TRDINA, Silva, 1973: *Besedna umetnost 2*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- KRAKAR VOGEL, Boža: *Učni načrt za predmet Slovenščina v gimnazijah. Pouk književnosti*.