

SODOBNA SLOVENSKA KNJIŽEVNOST V GIMNAZIJSKEM UČBENIKU *BRANJA 1* KOT SPODBUDA ZA BRANJE LITERARNE KLASIKE

Boža Krakar Vogel

Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK 371.671:821.163.6"19/20":028.5

V članku poročam o empiričnem preverjanju vprašanja, kako so v praksi zaživela sodobna slovenska literarna besedila v srednješolskem berilu *Branja 1*, ki se medbesedilno navezujejo na sicer obvezno snov literarne klasike. Raziskava kaže, da se sodobne medbesedilne vzporednice pri pouku sicer obravnavajo, a bolj na ravni transmisijske informacije kakor dejavnega medbesedilnega branja z učinkovitimi bralnimi pristopi. Didaktizacija tega »nadstandardnega« delu književnega pouka bo zato morala v prihodnje iti v dve smeri: v razvijanje didaktičnih strategij medbesedilnega branja in v izbiranje recepcijsko primernejših, bolj komunikativnih sodobnih literarnih vzporednic.

sodobne literarne vzporednice, literarna klasika, medbesedilno branje, didaktizacija

In this paper I report on how effective the introduction of contemporary Slovene literary texts into the secondary school reader *Branja 1* has been in practice. The research shows that contemporary intertextual parallels are treated in the classroom, but more at the level of the transfer of information than actual intertextual reading involving effective reading approaches. For this reason, in the future the devising of a didactic approach to this »above standard« part of literature teaching should progress in two directions: the development of teaching strategies for intertextual reading, and the selection of contemporary literary parallels that are more communicative and more appropriate in terms of reception.

contemporary literary parallels, literary classics, intertextual reading, devising a teaching approach

1

V srednješolskem sestavu beril *Branja*, v katerem prevladuje kronološka ureditev literarne snovi, se v zvezkih *Branja 1* in *2* obravnava literarnih besedil starejših obdobj in njihovih kontekstnih umestitev ob koncu literarnozgodovinskih sklopov dopolnjuje z besedili iz slovenske književnosti 20. stol., večinoma iz časa po 2. svetovni vojni. Nekatera med njimi so nastala po 1980, nekatera prej.¹

Literarne predloge, na katere se navezujejo sodobne vzporednice, so v veliki večini

besedila literarnega kanona, celo tistega njegovega dela, ki šteje med literarno klasiko, tj. med predstavnike literarne odličnosti, nesporne umetnine (Juvan 1997, Kos 2000). Ta besedila so za pouk izbrana zato, ker opravljajo več za literarni sistem in za izobraževanje pomembnih nalog (Krakar Vogel 2004). Prav zaradi njihove temeljnosti, optimalnosti in trajne aktualnosti pa so številna od teh besedil tudi ključna, torej predloge, ki zelo pogosto služijo kot vir medbesedilnih navezav in aktualizacij.

¹ V zvezku *Branja 1* so ob posameznih literarnozgodovinskih poglavjih tako dodana naslednja besedila: Orient: Ivo Svetina: *Šeherezada*; Biblija: Anton Vodnik: *Večerni psalm*; Antika: Gregor Strniša: *Odisej*; Srednji vek na Slovenskem: Božo Vodušek: *Žalostinka za obešencem*; Renesansa: Kajetan Kovič: *Don Kihot*; Reformacija: Drago Jančar: *Triptih o Trubarju*; Barok in klasicizem: Andrej Rozman Roza: *Tartif*; Razsvetljenje: Bratko Kreft: *Kranjski komedijanti*; Ljudsko slovstvo: Svetlana Makarovič: *Desetnica*.

Glavni namen vključitve sodobnih besedilnih aktualizacij literarne klasike v berilo je bil opozoriti mlade bralce, da klasična besedila, čeprav na prvi pogled morda nezanimiva in neaktualna, vseeno vsebujejo sporočila, ki izzivajo sodobne avtorje, da posegajo po njih pri oblikovanju novih. To je torej dodaten poskus motivacije dijakov za sprejemanje na tej stopnji ciljne učne vsebine, literarne klasike, na didaktično nekoliko manj preizkušen način.²

Dodatni literarnokomunikacijski poskus približevanja literarne klasike se lahko dogaja na dveh poglavitnih ravneh:

a) kot učiteljevo opozorilo/informacija o medbesedilnih navezavah v berilu, njihovi vsebini, avtorjih, razmerju med prvotnim in drugotnim besedilom ipd., ki evocira pasivno sprejemanje in razmeroma veliko pozabljanje,

b) kot medbesedilno branje, tako da bralci pri drugem branju berejo prvotno in drugotno besedilo. Cilj tega branja je vračanje k predlogi iz nove perspektive. Opažanje odnosnic in njihove izrabe v drugotnem besedilu motivira bralce za ponovno iskanje njihove pojavitve in učinkov v prvotnem besedilu, pri katerem tudi predloga z načinom prehajanja v novo besedilo dobiva nov smisel (Juvan 1991: 72).

Vračanje k prvotnemu besedilu ima poleg tega tudi druge učinke, ki izpolnjujejo vrsto ciljev na taksonomski lestvici,³ od funkcionalnih do izobraževalnih in vzgojnih:

- Ob vnovičnem branju s posredovanjem drugotnega besedila se pri bralcu sproža dodatno senzibilno zaznavanje, razumevanje, doživljanje in vrednotenje že vidnih besedilnih prvin, procesi zahtevnejšega primerjalnega literarnega branja,

ki se (ob večkratnem ponavljanju) pretvarja v bralno sposobnost.

- Ponovna, a drugačna bralna izkušnja obenem omogoča boljše zapomnitev predloge, shranitev besedilnega temelja in doživetja besedila v trajni spomin, kar je prispevek k razgledanosti po predlogah, potrebni za razumevanje besedil iz kasnejših obdobij, nasičenih z odnosnicami iz prejšnjih (Juvan 1991). Obenem je to branje priložnost za spoznavanje izsekov iz sodobne slovenske književnosti že prej, predno je ta po učnem načrtu kot sistem na vrsti v 4. letniku, ko po navadi zmanjkuje časa.
- Postopoma medbesedilno branje lahko prispeva k bolj pozitivnemu odnosu do književnosti in pogloblja književno kulturo: »Literarnih obdobij 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 zelo blizu dialoško naravnani populaciji (mladostnikov), ki težko sprejema avtoritarno, normirano branje [...] Prav to, da uvidijo možnost brati literarna besedila tudi 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.« (Špacapan 2008: 393, 397.)

2

Da bi preverili, kako se je ta poskus motivacije dijakov za literarno klasiko s posredovanjem sodobnih besedilnih vzporednic posrečil v praksi ob besedilih v *Branjih 1* in

² V praksi se literarno klasiko najbolj preizkušeno približuje dijakom ob primerjanju njenih sporočil z bračvevo osebno izkušnjo in njegovim občutenjem aktualnega duha časa: »In kje je zdaj tisto, kar naj spodbuja dijake k branju klasične literature? Menim, da predvsem v osebni stiku z literaturo prek aktualizacije.« (Lidija Butina, *ŠR*, 7. 5. 2010. 13.) Učinkovite so tudi spodbude k ustvarjalnosti na podlagi klasičnih besedil.

³ Vračanje k besedilu je poglaviten pogoj za razvijanje bralne sposobnosti (Grosman 2004).

katera uporabna načela je mogoče priporočiti za nadaljnjo didaktizacijo, smo skupaj s študenti didaktičnega seminarja 2009/10 njegovo učinkovitost preverili s krajšo raziskavo med dijaki in učitelji.

Vključili smo 100 dijakov 2. letnika gimnazije (preverjena snov se je obravnavala v prvem letniku, torej smo izključili vpliv morebitne neposredne obravnave) iz različnih slovenskih krajev, kjer smo se lahko dogovorili za obisk naših študentov. Vzporedno s tem sem sama opravila še intervju s 13 učitelji, prav tako iz različnih krajev in gimnazij. Za dijake smo pripravili dvodelni vprašalnik (poznavanje sodobne književnosti v *Branjih 1*, medbesedilno branje dveh odlomkov iz *Branj 1*: Molierovega *Tartuffa* in Rozmanovega *Tartifa*), z učitelji pa smo opravili krajši intervju s pisnimi odgovori na vprašanja deloma zaprtega deloma odprtega tipa.

Čeprav smo z raziskavo odkrili veliko zanimivih didaktičnih problemov, ravnanj in stališč, se bomo v tem prispevku osredinili le na nekatera vprašanja:

- Ali dijaki pridejo v stik s sodobnimi literarnimi vzporednicami v *Branjih 1*, na kateri ravni, ter kako jih posledično poznajo?
- Ali dijaki poznajo literarne predloge, na katere se navezujejo vzporednice, kako jim to poznavanje pomaga pri medbesedilnem branju drugotnih besedil in ali tako branje lahko »osveži«, aktualizira tudi predlogo, spodbudi njeno bolj dejavno vrednotenje?
- Kakšno je splošno razmerje dijakov do sodobne književnosti in literarne klasike, kako glede na to vrednotijo izbiro literarnih vzporednic v *Branjih 1*?

2.1

Učitelje smo najprej vprašali, ali sploh, in kako pogosto obravnavajo sodobne literarne vzporednice na koncu posameznih književnih sklopov v *Branjih 1*. Najpogostejši odgovor je bil, da obravnavajo nekatera besedila (8 od 13). Da obravnava vsa besedila, je zatrdil le

eden, štirje pa teh besedil ne obravnavajo. Vzrok, da besedil ne obravnavajo oz. da obravnavajo le nekatera, je po najpogostejšem mnenju učiteljev pomanjkanje časa, nato pa tudi zahtevnost sodobne književnosti, katere recepcija potrebuje veliko predhodne razlage, vzporedno s starejšimi besedili pa tudi povezovanja, ki ga dijaki še ne zmorejo. Le tisti, ki je zapisal, da obravnava vse sodobne literarne vzporednice, meni tudi, da je povezovanje dodaten izziv in priložnost za popestritev pouka. Vseeno pa učitelji v večini (8) na ta besedila vsaj opozorijo in jih izkoristijo tudi kot priložnost za spoznavanje sistema sodobne književnosti (avtorjev, njihovega literarnega in drugega delovanja).

Po odgovorih učiteljev bi pričakovali, da dijaki vedo za obstoj literarnih vzporednic v *Branjih 1*, vsaj tako, da poznajo imena avtorjev obravnavanih besedil in jih znajo umestiti med sodobno književnost. Kar 40 dijakov od 100 se teh besedil v *Branjih 1* sploh ne spominja, le 12 jih ve, da so uvrščena na koncu posameznih poglavij iz starejše književnosti, ne pa npr. na koncu berila. Da je avtor besedila *Tartif* A. Rozman Roza, ni kot odgovor v vprašalniku za preverjanje poznavanja konteksta zapisal noben dijak (sta pa prav odgovorila dva dijaka pri interpretaciji besedila), 41 pa jih je naslov površno prebralo in besedilo pripisalo Molièru. Pri drugih besedilih sodobnih avtorjev je podobno: da je dramo *Šeherezada* napisal Ivo Svetina, vedo trije, za Draga Jančarja kot avtorja *Triptiha o Trubarju* jih ve 5 ipd. Čeprav po opažanjih učiteljev dijaki radi berejo sodobna žanrska in mladinska besedila, pa le trije vedo, da je Suzana Tratnik avtorica romana *Ime mi je Damjan* (vprašanje smo »podtahnili«, odlomek je iz prenovljenih *Branj 1*, 2009, ki vsebujejo tudi mladinsko književnost). Ta opažanja omogočajo sklep, da dijaki slabo poznajo sodobne literarne vzporednice v *Branjih 1* – da jih bodisi niso obravnavali bodisi si tega niso zapomnili.

Ker pa učitelji pravijo, da dijake na besedila vsaj opozorijo, moremo sklepati, da gre

za opozorila na prvi od obeh poprej opisanih ravni, torej za pretežno (neobvezno) informacijo in opozorila na medbesedilne povezave med klasiko in sodobnostjo. Zgolj besedna informacija pa je hkrati z branjem, ki naj bi ga dijaki največkrat opravili sami, kot domačo nalogo (tak je največkrat odgovor učiteljev o najpogostejši didaktični strategiji), premalo intenziven način za zahtevno dejavnost medbesedilnega povezovanja, da bi bodisi spodbudili bralno doživetje in ob njem pridobili vedenje o sodobnih metabesedilih bodisi prek njih aktualizirali klasična besedila. K temu cilju bi po vsej verjetnosti pripomoglo dejavnije skupno medbesedilno branje in razpravljanje pri pouku. Intenzivnejše branje besedil bi po poti izkušenskega učenja, ki vključuje refleksijo in izmenjavo mnenj v skupini, izboljšalo tudi povezovalno pomnjenje poglobljenih kontekstnih podatkov.⁴

2.2

V drugem delu vprašalnika smo zaradi omejenega časa raziskave zgolj eksemplarično preverili, ali dijaki poznajo literarne predloge, na katere se navezujejo vzporednice, kako jim to poznavanje pomaga pri medbesedilnem branju drugotnih besedil in ali tako branje lahko »osveži«, aktualizira predlogo, spodbudi njeno bolj dejavno vrednotenje. Dijaki so dobili v branje in interpretacijo vzporedno natisnjena odlomka iz Molièrovega *Tartuffa* (ta je obvezno besedilo, sam odlomek pa ni v *Branjih 1*, torej je razmeroma neznan odlomek iz znanega besedila) in *Tartifa* A. Rozmana Roze (odlomek iz *Branj 1*). V obeh gre za ljubezenski prepir med Mariano in Valerom, ki Mariani očita prehitro popuščanje očetovim zahtevam, naj vzame *Tartuffa/Tartifa* in posledično premajhno ljubezen do njega.

V tem delu so se dijaki dosti bolj odrezali, saj so dovolj solidno opravili primerjalno

branje. Prvotno besedilo (Molièrovega *Tartuffa*) so dobro poznali, mu prav pripisali avtorja in obdobje. Poznavanje dramske vrste, zgodbe in oseb je delovalo na branje drugotnega besedila (po odsotnosti nekaterih odgovorov o temi in zgodbi sklepamo, da slednjega pri pouku vsaj nekateri niso obravnavali).

Dijaki so zaznali vsaj eno od prvin, ki so obema besediloma skupne, npr. dramskost besedila, vezano besedo, skupne osebe in glavni motiv obeh odlomkov (prepirljubi-ljencev).

Da so prvine prvotnega besedila v drugotnem preoblikovane in posodobljene, pa so dijaki ugotavljali na podlagi sprememb v karakterizaciji (Marianina odrezavost, neodvisnost od očetove volje, Valerova površnost, nadutost, navdušenost nad športom), po zapisu imen (*Tartif*), po uvodnih didaskalijah, uporabi sodobnih tujk, pogovornih prvinah in še čem (64 dijakov), kot je npr. različna motivacija za Marianino odpovedovanje Valerju v obeh prizorih (različne možne interpretacije v skladu z besedilnim temeljem navaja okrog 60 dijakov), sprememba perspektive – večjo karikiranost Rozmanovega Valerja, bližnjost sodobnemu času (sodobnejši jezik, poudarjanje športa – 68 dijakov). Zaznali so tudi Rozmanov posmehljiv odnos do resnobe ljubezenske ogorčenosti Molièrovega Valerja, torej parodičnost.

Vse te podobnosti in razlike, ugotovljene na podlagi vračanja k prvotnemu besedilu, razbiranja odnosnic in njihove spremenjene vloge v drugotnem, so jih v danem primeru pripeljale do prevladujoče ocene, da je Rozmanovo besedilo bolj zabavno, komično, da bolj nagovarja sodobnega bralca (63 dijakov), da pa je branje bolj polnovredno, ker poznajo predlogo in ker so brali obe besedili skupaj (59 dijakov). Primerjava obeh besedil se jim ni zdela težka (75 dijakov). Nekateri so

⁴ Boljši priklic slednjih bi spodbudila že učiteljeva zahteva, da dijaki odprejo berilo na določeni strani in glasno preberejo temeljne sobesedilne podatke. Vidno in slušno zaznavanje besedila v sobesedilu, ki je ena od predbralnih strategij, bi okrepilo zgolj besedno informacijo, opozorilo na rabo učbenika, kar je tudi prispevek k učenju učenja, ene od ključnih kompetenc.

dodali komentar, zakaj je taka primerjava umestna: »Besedili sta dokaz, da je veliko slovenskih avtorjev predelalo prejšnje avtorje, / da se novejši pisci zgledujejo po starejših, / da je sodobna književnost lahko prav tako zanimiva kot starejša.«

Tako so komunikativnost, sodobna zabavnost drugotnega besedila in občutek, da je primerjanje dijakom ob usmerjenem branju dosegljivo,⁵ posledično pripeljali k osnovnemu cilju – vračanju k predlogi in njeni »osvežitvi« iz perspektive iskanja rešitev zanimivega problema. Vrednotenje, četudi tokrat bolj naklonjeno sodobnemu besedilu, se je zgodilo v intenzivnem procesu medbesedilnega branja, v katerem so bralci pridobivali znotrajliterarne argumente za svoje presoje.

Solidna interpretacija obeh besedil je poleg dokaza, da je bilo poznavanje prvotnega besedila dobro izhodišče tudi za branje sodobnega, sodobno pa za vračanje k predlogi, dokazala še, da je sposobnost literarnega branja na tej stopnji že dovolj razvita, da je občasno mogoče tudi nadgrajevanje z zahtevnejšim medbesedilnim branjem kot načinom za nov pogled na obravnavano klasično besedilo in za procesno zasledovanje drugih ciljev književnega pouka. Posebno še, če je sodobni besedilni posrednik recepcijsko primeren in dovolj eksplicitno nasičen z odnosnicami, da je medbesedilno branje dijakom izziv.

3

Zanimalo nas je, ali so medbesedilne vzporednice v *Branjih 1* recepcijsko dovolj ustrezne za ta namen.

Odgovori dijakov nam pri tem niso bili v pomoč, saj vzporednic večinoma niso imeli

dovolj v spominu in jih kar 68 ni odgovorilo, katero besedilo so brali. Tisti, ki so, pa so v šoli ali samostojno doma največkrat brali *Tartifa* in *Desetnico* S. Makarovič. Drugih branj se ne spominjajo. Da besedili sodita v sodobno slovensko književnost, jih je vedelo 13. Katero književnost označujemo s to oznako, pa je tako ali drugače (književnost, ki nastaja v sodobnosti, je moderna, po 1950) odgovorilo 30 vprašanih. Vedenje in spominjanje na branje sodobnih besedilnih vzporednic sta v praksi v začetnih letih srednje šole po teh podatkih šibka, priložnost za vzporedno seznanjanje s sodobno slovensko književnostjo pa pičlo izkoriščena.

Več so iz večletnih izkušenj vedeli povedati učitelji. Odgovori na vprašanje, ali dijaki v prvem letniku na splošno bolje sprejemajo klasična ali sodobna besedila, so bili precej razpršeni, sedem jih je menilo, da klasična, pet pa, da sodobna, vendar žanrska, zgodbeno. Zgodbenost, nehermetičnost, hitro razumevanje brez posebnega napora, možnost za identifikacijo so nasploh prvine, ki motivirajo za branje, pa naj bo besedilo klasično ali sodobno, pa je prevladujoče mnenje učiteljev.

Po mnenju učiteljev so dijaki med sodobnimi besedilnimi vzporednicami v *Branjih 1* najbolje sprejeli Rozmanovega *Tartifa* (5), pa *Kranjske komedijante* (3). Posamični odgovori so še Kovičev *Don Kihot*, Jančarjev *Triptih o Trubarju*, *Desetnica* S. Makarovič. Med zavrjena besedila prav tako enkrat sodi *Desetnica*, omenjena je tudi Vodušková *Žalostinka za obešencem*.

Drugih besedil učitelji niso omenjali, najbrž jih niso obravnavali.⁶ Torej so že sami glede na izkušnje o sprejemljivosti pri bralcih,

⁵ Vprašanja so bila zaprtega in odprtega tipa, npr.: Ali veste, kdo je avtor drugotnega besedila in v katero obdobje sodi?. Obe ženski se v prizoru odpovedujeta Valerju, a iz različnih razlogov. Povzemite, zakaj (besedna zveza ali poved).

⁶ Vseeno velja omeniti, da so učitelji večinsko pohvalili vključitev medbesedilnih vzporednic v *Branja*, ki, tako kakor nasploh antologijska zasnova berila, omogočajo izbirnost, širši vpogled v književnost, možnost, da dijaki preberejo kaj več, nemara posežejo tudi po kakem celotnem besedilu izven obveznega domačega branja. Dva od vprašanih pa menita, da je bolj kakor antologijsko berilo potreben učbenik z interpretacijami obveznih besedil in širšim literarnozgodovinskim pregledom, da bi dijaki, ki književnosti na splošno ne berejo, pridobili vsaj temeljno književno znanje.

izbirali besedila, ki bolj ustrezajo preferencam dijakov, imajo razvidnejše navezave na prvotno besedilo ali duha časa, ki ga prikazujejo, če je le mogoče, tudi parodičnost, travestijaskost ali druge privlačne medbesedilne postopke, ki jih je v sodobni književnosti veliko.

4 Za sklep

Naša »sondaža« na terenu je pokazala, da se medbesedilno branje na podlagi sodobnih vzporednic obnese, spodbudi vračanje h klasičnim besedilom in drugačno interpretacijo ter je zato ena od mogočih in zanimivih različic problemskega pouka književnosti. Pokazala je tudi, da se pri pouku malo prakticira in da si dijaki dejavnosti ali vsebine slabo zapomnijo. Ideja je torej sama na sebi produktivna, možnosti za realizacijo so dane, učinkovitejša didaktično zaživetje pa se lahko zgodi ob nekaterih dodatnih pogojih.

Od tod je mogoče izpeljati dve uporabni književnodidaktični načeli. Eno za učitelje, drugo pa za sestavljavce učbenikov.

4.1

Kot razlog za šibko prakticiranje medbesedilnega branja učitelji največkrat navajajo pomanjkanje časa in nezmožnost dijakov za branje zahtevnih sodobnih besedil.

Strinjati se je mogoče, da časa primanjkuje že za obvezno snov, toliko bolj pa za neobvezno, kar besedilne vzporednice vseka kor so. A kot je pred časom zapisala profesorica slovenščine Adrijana Špacapan, je čas mogoče najti v dolgoročnem načrtovanju, ki pa izvira iz učiteljeve celostne predstave, kaj želi doseči z literarnim poukom v štiriletnem šolanju. Učitelj, ki ima o književnem pouku dinamične, čez določilnice standardnih tematskih sosledij v učnem načrtu odprte predstave, gradi pouk kot »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. Medbesedilni pogled na književne tekste, če jih razumemo kot enote, ki segajo iz besedila v kontekst, dobi zaledje v didaktičnem pristopu« (Špacapan 2008: 397), takem, ki si v smiselno razporejenih časovnih presledkih kot izbirno dejavnost »privoščiči« tudi tesno medbesedilno branje in razpravljanje.

Da dijaki v stopenjsko vodenem bralnem procesu, ki sega od branja predloge k branju drugotnega besedila in primerjav med obema do vrednotenja in uvrščanja,⁷ tako branje zmorejo in razumejo kot problemski izziv, je pokazala medbesedilna interpretacija v našem primeru. *Branja 1* v sklopu didaktizacij (razlag in nalog) do določene mere in ob podpori učitelja omogočajo tako realizacijo.⁸

⁷ Natančne strategije medbesedilnega branja podaja Ch. Bazerman: podčrtovanje, izpisovanje odnosnic, izdelava seznama v stolpcih, zapis opažanj o njihovem odnosu do vsebine besedila (zakaj avtor uporablja določene odnosnice, kako se npr. v novih besedilnih okoliščinah vede referenčna oseba, ali avtor eksplicira kakšno razmerje do prvotnega besedila, ali je opazovana odnosnica povezana z drugimi v novem besedilu in kako. Od tod izhaja oblikovanje sklepov, odgovor na vprašanje, ki je odvisno od cilja opazovanja. Če je to (kakor je v našem primeru, op. BKV) »ugotoviti način medbesedilnega izposojanja, se vrnemo k predlogi in primerjamo izvirmo predstavitev z načinom izrabe v drugotnem«.

⁸ Pregled vprašanj in nalog ob besedilnih vzporednicah kaže, da bi bilo treba, kot kažejo Bazermanova priporočila, navodila tu in tam konkretizirati, pozornost usmerjati na določen tip odnosnic in njihove vloge. Ta cilj bi npr. vprašanja ob Kovičevem *Don Kihotu* (1992: 246) bolje uresničila z nekaj dodatnimi vprašanji.

1. V čem vidi sodobni pesnik Don Kihotovo tragičnost? (*Dodati: navedite/podčrtajte nekaj mest v besedilu, za katera menite, da izražajo to tragičnost*). /Iskanje mest v besedilu, ki izražajo določene lastnosti in držo že znane literarne osebe v novih okoliščinah./

2. Če se strinjate s trditvijo, da pesnik poudarja predvsem plemenitost viteza žalostne postave, skušajte to trditev utemeljiti. (*Dodati: V katerem delu besedila boste iskali utemeljitve?*)

4.2

Raziskava je še pokazala, da nekatere medbesedilne vzporednice v *Branjih 1* niso zaživele pri pouku. Predvidevamo, da zato, ker so jih učitelji ocenili za prezahtevne za nadaljnjo obravnavo. Prezahtevne bodisi zaradi preveč prikritih navezav, ki otežujejo že zgolj »tehnično« vračanje k predlogi, bodisi zaradi težavnih vsebinsko oblikovnih prvin, ki jih delajo preabstraktna, nerazumljiva in manj izkušenemu bralcu nezanimiva. Zato bo treba razmisliti o zamenjavah, ki jih ponuja sodobna književnost.⁹ Lahko, da bo novejše besedilo naletelo na ugodnejši odziv kakor klasično. Bo pa omogočilo tudi vračanje k slednjemu, dodatno argumentiranje, bolj kakovostno pomnjenje, nasploh pa možnost, da se dijak z njim sooči iz več perspektiv, kar je navsezadnje bolj kakor iskanje pozitivnega vrednotenja za vsako ceno naloga književnega pouka.

Literatura

- AMBROŽ, Darinka, KRAKAR VOGEL, Boža, DEGAN KAPUS, Majda, CUDERMAN, Vinko, KVAS, Jana, ŠPACAPAN, Adrijana, ŠTRANCAR, Marjan, OMERZEL, Cene (ur.), GEDRIH, Igor (ur.), 2000: *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- AMBROŽ, Darinka, CUDERMAN, Vinko, KRAKAR VOGEL, Boža, DEGAN KAPUS, Majda, KVAS, Jana, ŠPACAPAN, Adrijana, ŠTRANCAR, Marjan, GEDRIH, Igor (ur.), OMERZEL, Cene (ur.), 2008: *Branja 1: berilo in učbenik za 1. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- BAZERMAN, Charles: *Intertextuality: How Texts Rely on Other Texts*. education.ucsb.edu/bazerman/chapters/04c.intertextualitymeth.doc
- BOŽIČ, Zoran, 2010: *Poezija Franceta Prešerna v srednješolskih učbenikih in njena recepcija*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- GROSMAN, Meta, 2004: *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- JUVAN, Marko, 1991: Uvod v medbesedilno branje (pesmi). *Jezik in slovnstvo* 37/3–4: 98–110.
- JUVAN, Marko, 1990: *Imaginarij Kersta v slovenski literaturi: medbesedilnost recepcije*. Ljubljana: Revija Literatura.
- JUVAN, Marko, 1997: *Domači parnas v narekovajih: parodija in slovenska književnost*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- KRAKAR VOGEL, Boža, CUDERMAN, Vinko, FATUR, Silvo, KOLER, Samo, KOROŠEC, Rajko, POZNANOVIČ, Mojca, ŠPACAPAN, Adrijana, VELKOVHR BUKILICA, Vesna (ur.), DEGAN-KAPUS, Majda (ur.), 2001: *Branja 2: berilo in učbenik za 2. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- ŠPACAPAN, Adrijana, 2008: *Medbesedilnost pri književnem pouku*. Boža Krakar Vogel (ur.): *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebina, metode*. Obdobja 25. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 393–398.

3. Primerjajte pesnikovo videnje tradicionalnega literarnega junaka z vašim. /Soočenje avtorjevega in bralčevega doživetja literarne osebe v prvotnem besedilu./

Včasih se zdi, da se učitelji in sestavljavci učbenika izogibajo bolj konkretnim in jasnim vprašanjem, da se ne bi zdeli nestrokovni, češ da poenostavljajo literarnovedni diskurz. S pedagoškega stališča pa je stvar drugačna: zahtevne miselne procese sprožajo lahko dikcijsko zelo enostavna, a naslovniku razumljiva in stopnjam reševanja problema prilagojena navodila.

⁹ Kot je zapisala A. Zupan Sosič v uvodnem vabilu k udeležbi na tem simpoziju, je sodobna književnost »preplet različnih tokov, usmeritev, smeri, skupin [...], zanjo je značilen literarni eklekticizem«, kar pomeni tudi nasičenost te literature z medbesedilnimi pojavi, zaradi česar tudi izbira za šolsko rabo ne bi smela biti problem.