

Samuli Hägg

Lukion uusi narratologia, lyhyt oppimäärä

Seymour Chatman kirjoitti vuonna 1993 muodikkaasti narratologisesta valtauttamisesta artikkelissaan "Narratological Empowerment". Hän koetti löytää kriisiytyneelle narratologialle oikeutusta muun muassa kirjallisuuden opettamisesta. Chatmanin mukaan narratologisten käsitteiden opettaminen tekee opiskelijoista taitavampia ja tarkempia tekstien lukijoita ja tulkitsijoita.

Chatman ei ollut, eikä ole, yksin tässä uskossaan. Myös suomalainen kouluopetus on jo hyvän aikaa tukeutunut narratologiaan. Tämän näkee selvästi viime syksynä voimaan tulleesta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman teksti esittää lukion kolmannen kurssin, "Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa", keskeiseksi sisällöksi "kirjallisuuden erittelyä ja tulkintaa tulkinnan kannalta perusteltua käsitteistöä ja lähestymistapaa hyödyntäen". Proosan suhteen kurssilla olisi asetustekstin mukaan käsiteltävä "kerrontateknisiä keinoja, esimerkiksi kertoja, näkökulma, aihe, henkilö, aika, miljö, teema, motiivi". Opetussuunnitelma tarjoaa myös lyriikan opetukselle yksityiskohtaiset käsitteelliset ohjeet. Opetussuunnitelmatekstin henkeä voisi pitää melkein formalistisena: *keino* on, Roman Jakobsonia parodioiden, sankarina kolmannella kurssilla. Tämä on hiukan yllättävää, opintojakson yleistavoite kun sentään on se, että "[o]piskelijoiden käsitys kaunokirjallisuudesta, kielen taiteellisesta tehtävästä ja sen kulttuurisesta merkityksestä syvenee". (LOPS 2003, 34–35.)

Vuoden 2003 opetussuunnitelma on yksityiskohtaisempi kuin sitä edeltävä, vuoden 1994 opetussuunnitelma. Aiemmassa suunnitelmassa oltiin kirjallisuuden opettamisen suhteen koko lailla suurpiirteisempiä. Tästä suurpiirteisyydestä huolimatta narratologiset käsitteet löysivät tiensä oppikirjoihin jo 1990-luvulla. Nähtäväksi jää, miten opetussuunnitelman narratologinen vire näkyy nyt uudistetuissa ja uudistettavissa oppikirjoissa. Kirjallisuuden lukio-opettamiseen vaikuttaa tietysti myös ylioppilaskokeen uudistuminen. Perinteisen aineen lisäksi tehdään jatkossa tekstitaidon koe, jossa kirjallisuuden käsitteitä on tarkoitus käyttää analyttisesti, ja terminologian hallinta on oletettavasti eduksi. Laajimmin ajateltuna lukio-opetuksen narratologistumisessa on kyse myös narratologian "sentrifugaalista voimasta" (Barry 1990), strukturalistisen käsitteistön neutraalistumisesta ja leviämisestä uusille aloille.

Siitä huolimatta, että ainakin Seymour Chatman ja Suomen opetushallitus perustellusti uskovat narratologiseen käsiteapparaattiin, on paikallaan pohtia, miten kerronnan analyysin välineistä saataisiin kouluopetuksessa mahdollisimman suuri hyöty. Ensin varaus: väittäisin, että jokainen narratologista kerronnanteoriaa opettanut on huomannut, että kaunokirjallisten teosten narratologisella analyysillä ei aina ole ilmeistä yhteyttä kirjallisuuden tulkinnan kanssa. Tässä mielessä Chatmanin usko narratologian voimaan kirjallisuuspedagogiikassa on vain osin perusteltu. On selvää, että lähilunennan apuvälineenä genetteläinen narratologia on tehokas. Kirjallisuuden opettamisen tulkinnallinen ulottuvuus muodostuu kuitenkin usein ongelmaksi. Muistetaan, että ylioppilaskokeessa kokelaalta edellytetään sekä käsitteiden hallinnan osoittamista että tulkinnallista oivallusta kauniisti ja virheettömästi kirjoitetussa muutaman sivun kirjoittelussa. Millä tavoin lukioikäinen kirjallisuuden tulkitsija saadaan entistä paremmin näkemään yhteys kirjallisen tekstin narratologisen analyysin ja tulkinnan välillä?

Ongelmaan voisi tarjoilla ainakin kahdenlaista vastausta. Ensimmäinen on se, miten ylioppilastutkintolautakunta on asian ratkaissut: erotetaan analyttinen ja tulkinnallinen ote kirjallisuuteen toisistaan. Jotakuinkin näinhän tekstitaidon kokeen ja esseekokeen eriyttämisessä (pahimmillaan) tapahtuu. Tekstitaidon kokeessa kielen ja kirjallisuuden suhteellisen mekaaninen analyysi tietyn käsitteistön avulla tuottaa halutun tuloksen. Toinen – kirjallisuudenopetuksen kannalta toiveikkaampi – vaihtoehto liittyy kirjallisuudentutkimuksen käsitteiden refleksiiviseen käyttöön.

Sen sijaan, että narratologisia käsitteitä pidettäisiin muuttumattomina kategorioina, soisi enemmän huomiota kiinnitettävän noiden käsitteiden muuttumiseen ja taipumiseen erilaisissa tulkintatilanteissa. Kirjallisuuden opettaminen narratologisten käsitteiden avulla muistuttaa parhaimmillaan sitä, mitä Gerald Prince on sanonut narratologiseksi kirjallisuudentutkimukseksi. Princen (1996, 163) mukaan sille on tyypillistä narratologisten kategorioiden, erottelujen ja päätelmien testaaminen ja narratologisen teorian huomaamatta jättämien, ylenkatsomien tai väärinymmärtämien ilmiöiden tarkastelu. Princelle narratologinen kirjallisuudentutkimus on hieman toisarvoista toimintaa. Sen tehtävä on toimia ikään kuin narratologian mallien toimivuuden varmistajana. Varsinainen narratologia on Princen ajattelussa edelleen teoreettista ja abstraktia – ja ilmeisen universaalia myös. Kirjallisuudenopetuksen suhteen nimenomaan narratologisen kirjallisuudentutkimuksen lähestymistapa ja asenne vaikuttavat lupaavilta.

Juha Rikama (2005) kiitteli *Avain*-lehden puheenvuorossaan kirjallisuudentutkimuksen uusia virtauksia siitä, että ne tarjoavat näkökulmia käytännön kouluopetukseen. Rikaman esimerkistä innostuneena pohdin seuraavaksi, mitä narratologinen tutkimus voisi tarjota lukion kirjallisuuspedagogiikalle – mittavan tekstianalyttisen käsitteistön lisäksi. Tarkastelen lyhyesti kahta esimerkkiä: kognitiivista narratologiaa ja

viittaavat tekstin tiettyyn tulkintaan. Strukturalistisen narratologian käsitteet eivät siis menetä merkitystään. Valistuneita veikkauksia kirjallisten tekstien kognitiivisesta prosessoinnista voi siis esittää luokassakin tarkastelemalla tekstin yksityiskohtia, joita lukija todennäköisesti tulisi käyttämään apunaan. Genetteläinen perinne tarjoaa tietysti vaikuttavan kokoelman toinen toistaan erittelevämpiä kategorioita, joita voisi käyttää tässä valistuneessa arvailussa. Holistisen kognitivismin ja tekstuaalisiin piirteisiin keskittyneen strukturalismin näkökulmat voi siis hyvällä tahdolla katsoa toisiaan täydentäviksi. Peter Dixonin ja Marisa Bortolussin (2001, 277–278) sanoin kognitiivinen tutkimus tutkii tekstien vaikutuksia, strukturalistinen narratologia tekstin piirteitä. Miten kognitiiviseen prosessointiin liittyvä valistunut arvailu on hyödyksi kouluopetuksessa?

Menakhem Perryn varhainen esimerkki on tässä suhteessa innostava. Hänen ajatuksensa ”rekonstruoidusta ensiluennasta” voisi miltei viedä lukioluokkaan sellaisenaan. Perry (1979) esittää klassikkoartikkelissaan ”Literary Dynamics: How the Order of a Text Creates Its Meanings (With an Analysis of Faulkner’s ‘A Rose for Emily.’)” holistisen ja analyttisen näkökulman synteessin. Perry luo artikkelissaan teoriaa siitä, millä tavoin lukijat muodostavat lukemisen eri vaiheissa tulkinnallisia kehyksiä. Hän pohtii myös sitä, mitkä periaatteet ohjaavat lukijoita heidän pitäessään kiinni ja vaihtaessaan kehyksiä. Tässä suhteessa Perryn lähestyy tekstiä ”top-down”, tulkinnasta analyysiin.

Tekstianalyysissaan Perry kuitenkin tukeutuu varsin perinteiseen lähiluentaan. Hän käsittelee muodollisia ja temaattisia piirteitä, joihin lukija saattaisi kiinnittää huomiota lukiessaan Faulknerin ”A Rose for Emily” -novellia. Tätä tutkimisen tapaa Perry luonnehtii käsitteellä ”reconstructed first reading” (Perry 1979, 357) Tässä mielessä hän etenee jääräpäisesti ”bottom-up”, yksityiskohdista kohti tulkintaa. Holistinen lähtökohta ei kuitenkaan häviä minnekään: Perryn tarkoitus on pohtia tekstuaalisten yksityiskohtien ja tulkinnallisten kehysten suhdetta.

Kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan opetus pystyy onnistuneimmillaan tekemään näkyväksi jotakin myös tekstien prosessoinnista. Perryn esimerkin mukaisesti hyödynnettynä tekstianalyttinen käsitteistö ei näyttäydä absoluuttisena analyysiautomaattina. Narratologiset käsitteet voitaisiin lisäksi opettaa opiskelijoille suhteutettuna esimerkiksi Fludernikin (1996) kerronnallistamisen teoriaan tai Jahnin (1997) hahmotelmiin tulkinnallisista kehyksistä. Nämä eivät ole sen abstraktimpia tai hankalampia kuin strukturalistinen fiktiivisen kommunikaation mallikaan. Ihannetapauksessa raja ”tekstilähtöisyyden” ja ”lukijalähtöisyyden” välillä kävisi näin vähemmän merkittäväksi. Strukturalistisen ja kognitiivisen narratologian pedagoginen yhdisteleminen totuttaisi opiskelijat tarkastelemaan toisaalta tekstin rakenteellisia piirteitä ja toisaalta sitä, miten lukemista edeltävät tiedot ja odotukset sekä lukemista ohjaavat konventiot vaikuttavat tekstin tulkintaan.

sitteet eivät siis
 niitivistä pro-
 antia, joita lukija
 oaa tietysti vai-
 oisi käyttää tas-
 reisiin keskitty-
 tä täydentäviksi.
 vinen tutkimus
 tä. Miten kog-
 etuksessa?

Hänen ajatuk-
 n sellaisenaan.
 the Order of a
 Emily.)” holis-
 riaa siitä, millä
 iä. Hän pohtii
 ja vaihtaessaan
 a analyysiin.

luentaan. Hän
 ittä huomiota
 oaa Perry luon-
 ielessä hän ete-
 nen lähtökohta
 en yksityiskoh-

millaan teke-
 kin mukaisesti
 a analyysiauto-
 suhteutettuna
 (1997) hahmo-
 i hankalampia
 pauksessa raja
 n merkittävök-
 eminen totut-
 t toisaalta sitä,
 onventiot vai-

Diakronisen narratologian pedagogisia mahdollisuuksia

Monika Fludernik esitti vuonna 2003, että narratologien olisi pikapuoliin alettava kiin-
 nostua kirjallisuushistoriasta. *Narrative*-lehden artikkelissaan ”The Diachronization of
 Narratology” Fludernik totesi, että narratologia pitäisi diakronisoida ja narratologien
 ryhtyä tarkastelemaan kerronnan keinojen historiaa. Fludernikin mukaan diakroninen
 narratologia pitäisi professorit kiireisinä vuosikymmeniä ja takaisi runsaat mahdolli-
 suudet väitöskirjantekijöille (Fludernik 2003, 344). Fludernikin ennustukset ovat aka-
 teemista kunnianhimoa kiihottavia – rajoitun kuitenkin tarkastelemaan diakronisen
 narratologian ajatusta kirjallisuuspedagogiikan näkökulmasta.

Strukturalistisen tradition kannalta yllättävintä Fludernikin projektissa on diakro-
 nisisuuden tuominen narratologisen tutkimuksen piiriin. Pitäytyminen synkronisessa
 tarkastelussa on ollut sisäänrakennettuna rajoituksena narratologisessa keskustelussa
 nykypäiviin saakka. Pedagogisesta näkökulmasta diakronia narratologian lähtökohtana
 on kiinnostava.

Kirjallisuuden periodien ja tyyliuuntien opettamisella on edelleen roolinsa koulun
 kirjallisuudenopetuksessa. Selväsana-vaatimus käsitellä länsimaisen kirjallisuushis-
 torian klassikot on vuoden 2003 opetussuunnitelmasta poistettu, mutta Suomen kirjal-
 lisuushistoria on edelleen kahlattava läpi. Yksi tapa lisätä sekä kirjallisuushistorian kiin-
 nostavuutta että narratologisten käsitteiden opettamisen mielekkyyttä olisi harrastaa
 hieman diakronista narratologiaa ja osoittaa käsitteiden historiallinen sidoksisuus sekä
 kerronnan keinojen funktioiden muuttuminen. Tarkastellaan Fludernikin esimerkkiä
 lähemmin:

Fludernik tarkastelee artikkelinsa diakronisessa esimerkissä kerronnallisen tilanteen
 vaihdoksia, siis kerronnan konventioita, joita käyttämällä lukija tehdään tietoiseksi sii-
 tä, että aika tai paikka tai molemmat vaihtuvat. Fludernikin tarkastelun aikaskaala on
 huomattavan laaja: Geoffrey Chaucerista Virginia Woolfiin.

Varhaisimmat kerronnallisen tilanteen vaihdosten ilmaisu Fludernik liittää siirty-
 mävaiheeseen, jossa suullisen kerrontatradition käytänteet jatkavat elämäänsä kirjallis-
 tetun, mutta kuitenkin suullista kertojaa muistuttavan kertojan diskurssissa: runsaiden
 tilanteenvaihdosten lisäksi kertojat harrastavat muita suullisen kerronnan tehokeinoja
 kuten ”lo!” tai ”alas!”. Romaanimuodon vakiinnuttua, mm. romaanin jakaminen lu-
 kuihin vaikuttaa tähän. Tilanteenvaihdosilmaisut harvenevat ja tulevat vähemmän per-
 soonallisiksi, esimerkiksi *mean while, in the meantime*. Samalla tavoin pitkät orientoivat
 kuvaukset kerronnallisten tilanteiden alussa tekevät tilanteenvaihdoksen huomaamat-
 tomaksi. Fludernik liittää tämän 1800-luvun kuluessa yleistyneeseen esteettiseen ta-
 voitteeseen kertojan näkymättömyydestä. Kun tarve tavanomaiselle siirtymäilmaisulle
 vähenee, aletaan muotoa käyttää uusiin tarkoituksiin. Fludernikin mukaan ironinen
 ja metafiktiivinen funktio valtaavat alaa. Esimerkkejä ironisesta tyylistä hän löytää

Dickensiltä, jonka kertoja usein viittaa siirtymäilmaisuisaan kertomiseen tai kirjoittamiseen. Äärimmillen metafiktiivinen muoto on tietysti viety modernismissa, esimerkiksi Woolfin *Orlandossa*.

Tällaisenaan Fludernikin diakroninen narratologia on kerronnan ilmaisukeinojen historiaa. Näkökulma on funktionaalinen ja muistuttaa formalismin teoreetikoiden käsitystä kirjallisuushistoriasta, tai ”kirjallisuuden evoluutiosta” Juri Tynjanovin (2001) käsittein ilmaistuna. Kiinnostavaa on nähdä – mikäli diakronista narratologiaa ruvetaan harrastamaan – miten kirjallisuussysteeminulkoinen historia tulee tutkimukseen mukaan. Kirjallisuushistoriallisesta näkökulmastaan huolimatta Fludernikin lähestymistapa on narratologian perinteelle tuttu. Samalla tavoin kuin Genette 1970-luvun alussa sepitti kerronnan kategorioita Proustin romaanisarjan pohjalta ja etsi avoimesti innoitusta poikkeamista, myös Fludernik on kiinnostunut yllättävistä historiallisista esiintymistä. Kyse on siis todella diakronisesta *narratologiasta*: keino on sankarina Fludernikinkin projektissa. Tällaisen diakronisen narratologian lähtökohta on aina osin nykyhetki, ja historiaa katsellaan tarkasteluhetken kerronnallisten konventioiden näkökulmasta. Näkökulma ei tässä mielessä ole kovinkaan historiallinen. Se, missä määrin kerronnan keinot ja käsitteet, joilla keinoihin viitataan, tulevat diakronisessa narratologiassa kriittisen reflektion kohteeksi, jää nähtäväksi.

Kerronnan ilmaisukeinoilla on tietysti aina ollut osansa kirjallisuushistorian opettamisessa. Diakronisen narratologian näkökulma voisi kuitenkin tehdä keinojen käsittelystä jäsentyneempää ja refleksiivisempää. Kirjallisuushistorian ja kirjallisuuden muodollisten konventioiden ja innovaatioiden suhde muodostuisi aidosti problemaattiseksi ja kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi. Kirjailija- ja klassikkokeskeisen kirjallisuushistorian opetuksen ohella voitaisiinkin tarkastella vaikkapa proosan näkökulmatekniikan kehittymistä, minäkertojan muuttumista ”puhujasta” kohti kirjallistetumpaa muotoaan. Hieman laajemmin ymmärrettynä diakroninen narratologian lähestymistapa voisi innostaa tutkimaan myös teknisen kehityksen vaikutusta kirjallisuuden konventioihin.

Lopuksi

Sekä kognitiivinen että diakroninen kerronnantutkimuksen lähestymistapa ovat osa narratologian nykyistä uudelleenarviointia, jota on tapana kutsua ”jälkinarratologiaksi” tai ”jälkiklassiseksi narratologiaksi”. Voisi perustellusti puhua myös *refleksiivisestä* narratologiasta, sellaisesta, joka asettaa omat peruslähtökohtansa uudella tavalla kyseenalaisiksi. Tässä mielessä kumpikin esitelty innovaatio vastaa kiinnostavalla tavalla alussa esitettyyn narratologian refleksiivisen opettamisen vaatimukseen. Uusien kerronnan-teoreettisten virtausten ujuttaminen kouluopetukseen ei kuitenkaan ole tärkeintä. Tärkeintä olisi kiinnittää huomiota jo nyt kouluopetukseen liittyvän narratologisen tiedon entistä järkevämpään ja kiinnostavampaan opettamiseen ja oppimiseen.

- JAHN, MANFRED 1997: Frames, Preferences, and the Reading of Third-Person Narratives: Towards a Cognitive Narratology. *Poetics Today* 18, 441–468.
- LOPS 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- PERRY, MENAKHEM 1979: Literary Dynamics: How the Order of a Text Creates Its Meanings (With an Analysis of Faulkner's 'A Rose for Emily.') *Poetics Today* 1:1, 35–64.
- PRINCE, GERALD 1996: Narratology, Narratological Criticism, and Gender. Teoksessa *Fiction Updated. Theories of Fictionality, Narratology, and Poetics*. Toim. Calin-Andrei Mihailescu & Walid Hamarneh. Toronto: University of Toronto Press. 159–164.
- RIKAMA, JUHA 2005: Avaimen tervetullut avaus. *Avain* 1/2005, 79–81.
- RYAN, MARIE-LAURE 1999: Cyberge Narratology: Computers, Metaphor, and Narrative. Teoksessa *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*. Toim. David Herman. Columbus: Ohio State University Press. 113–141.
- TYNJANOV, JURI 1927/2001: Kirjallisuuden evoluutiosta. Teoksessa *Venäläinen formalismi*. Toim. Pekka Pesonen & Timo Suni. Suom. Timo Suni. Helsinki: SKS. 266–281.