

SEDMERO TUJOSTI LITERATURE – ALI:
O NELAGODJU V/OB LITERATURI.
LITERATURA KOT TUJOST, DRUGOST IN DRUGAČNOST

Razprava izhaja iz nestrinjanja z ustaljenimi praksami, s katerimi je literarna didaktika soočena predvsem pri tujejezičnem pouku: prvič, z odrinjenostjo, tako same literature oz. literarnih besedil kot z njo oz. njimi povezane didaktike, drugič, z ornamentalnim ali pa instrumentalnim pojmovanjem književnosti, ki v njej vidi nepotrebni luksuz ali jo uporablja in zlorablja kot sredstvo za jezikovno vadbo, tretjič, z vse pogostejšim in z učbeniki tudi dokazljivim načinom posredovanja literarnih besedil, ki ostaja na ravni površinskega jezikovnega razumevanja in postavlja vprašanje, zakaj se pri pouku sploh ukvarjati s tako zahtevnimi teksti, zadnjič pa z načini didaktizacije, ki pod krinko motivacije za branje sicer »neprikljubljenih« literarnih besedil te skušajo čimbolj banalizirati, razdrobiti in z »zabavnimi« sredstvi »približati« uporabniku, torej dijakinjam in dijaku. Kljub globokemu prepričanju in vedenju, da je motivacija za branje literature povezana z užitek in osebno izkušnjo, razvija prispevek v nasprotju s praksami »družbe zabave« (Spaßgesellschaft) stališče, da je treba na nivoju izobraževanja učiteljev in učiteljic jezikov vztrajati na uzaveščanju drugačnosti in tujosti, ki jih literatura vnaša v pouk in družbo. Lok tipov tujosti, ki sega od diskurzivne do situativne, razčleni vire nelagodja – učiteljevega in učenčevega – in jih skuša preko modeliranja sistemsko nagovoriti in razrešiti.

literatura, literarna didaktika, motivacija za branje, literarne kompetence, tujost literature

The starting point of discussion is disagreement with the standard practices that literary didactics encounters within the teaching of foreign languages: firstly, the marginalisation of literature or literary texts and the associated didactic principles; secondly, the ornamental or instrumental view of literature that sees it as an unnecessary luxury or (ab)uses it as a resource for language practice; thirdly, the ever more frequent way, clearly apparent in textbooks, of dealing with literary texts that restricts itself merely to superficial language understanding and raises the question as to why such demanding texts are even included; and finally, the way in which, using the excuse of reader motivation, »unpopular« literary texts are reduced to a banal a level as possible, broken up and brought »closer« to pupils through »entertaining« means. In spite of a strong conviction and awareness that reading motivation is linked to enjoyment and personal experience, this paper develops, in opposition to the practice of the »fun society« (Spaßgesellschaft), the position that when educating language teachers we insist on an awareness of the otherness and foreignness that literature brings to teaching and to society. A range of types of foreignness, from discursive to situational, is used to categorise the sources of teachers' and pupils' unease, and through modelling to systematically address and resolve them.

literature, literary didactics, reading motivation, literary competences, foreignness of literature

0 Uvod

Iskanje legitimacije, družbeno prepričljivih razlogov za obstoj in pomen literature, predvsem pa njenega posredovanja, sega, kot v svojem prispevku v tem zborniku (str. 3–13) poudarja Tomo Virk, v davnino in je tesno povezano s samim literarnim umetniškim ustvarjanjem. Paleta odgovorov, ki nam jo T. Virk posreduje s svojim slikovitim nizanjem pogledov na literaturo, ostaja kljub bogastvu in raznolikosti, kljub relevantnosti in uporabnosti nekaterih odgovorov, zavestno ambivalentna. Rešitev, ki nam jo je ponudil v stremljenju po tem, da bi literaturi zagotovil čim večjo mero samobitnosti, označuje literarno pojavnost oz. njen učinek s pojmom *drugosti*.¹ Tu seveda ni mesto, da bi načeli vprašanje o tem za razumevanje sodobnega sveta ključnem in zapletenem terminu. Toda, ker se pričujoči razmišljanji usmerjata na dva druga, sorodna pojma, na tujost in drugačnost, bo potrebno v nadaljevanju na kratko osvetliti vse tri. Če se izvajanja T. Virka lotevajo celostnega, tako rekoč bivanjsko, filozofsko usmerjenega literarnovednega pogleda na literaturo, gre v sledečih mislih – kljub visoki stopnji abstrakcije in teoretičnosti – za ožjo, bolj pragmatično žariščenje podobne problematike, kar nakazuje tudi uporaba pojmov tujosti in drugačnosti, ki sta oba bližja vsakdanji izkušnji in rabi.

Moja glavna teza je osredinjena na samo strukturo umetnostnega besedila in na sistem literature: prepričana sem namreč, da je končno potrebno, prav v okviru književnega pouka, bodisi pri materinščini, bodisi pri tujih jezikih, pri zgodovini ali umetnostni vzgoji, *priznati tujost in drugačnost literarnega diskurza in ju tematizirati*. Izhajam namreč iz opažanj, da že nekaj desetletij obstaja težnja po spregledanju in zanikanju tega »dejstva«. Razlogi za uporabo raznih komunikacijskih strategij, iger ter izkustvenega in osebno doživljajskega pristopa pri posredovanju literature temeljijo na stremljenju, da bi umetnostna besedila čim bolj približali (pogosto mlademu) bralstvu. Rušenje piedestala, na katerega je postavljena umetnost, sprememba v pojmovanju literature, ki praviloma rabi le kot ikona kulturne in narodne samobitnosti in jo tako odtuja, je bil doslej tudi moj cilj (prim. Šlibar 1997: 7–12). Opozoriti sem želela, da je naš vsakdan poln estetskega; pri oblačenju, pri oglaševanju ali ponujanju različnih proizvodov se poslužujemo postopkov, ki si jih pogosto sposojamo z umetnostnega področja. Moja opažanja in uvidi so bili namenjeni dvojemu: najprej naj bi prispevali k prebroditvi zadržanosti do književnosti, ki jo imajo učiteljice in učitelji, ker se počutijo nekompetentni in ker jih je strah pred umetniško odprtostjo. Poudarjala sem, da je treba pri posredovanju književnosti izhajati iz literarne socializacije, ki poteka tako rekoč od prvega dne, saj nismo le obdani z besedili, zgodbami in estetskim v njegovih različnih pojavnostih, temveč privzamemo in razvijamo nehote, spotoma, tudi številne literarne kompetence. S pravljicami, starimi in novimi, verzi, kot so izštevanka ali pesmi, in

¹ »Pri tem lahko navežem kar na Hillis Millerjevo prisposodob o črnih luknjah, ob kateri avtor literarnost izrecno poveže s pojmom *povsem drugega* [...] Literatura kot *eminentno mesto razpiranja drugega, drugosti, drugačnosti* – to je danes tisto obzorje, znotraj katerega skuša literarna veda konceptualizirati učinek literarnosti.« (Virk 2008: 9.)

zgodbami, napetimi in stalno ponavljanimi, se tako rekoč naučimo hoditi; celo sedanje generacije, ki rastejo ob računalniku in televiziji. S tem se prične literarna akulturacija, ki daje celo kasnejšim nebralcem samoumevno gotovost, s katero se gibljejo v obsežnem prostoru umetnosti in literature. Spotoma se seznanjamo z bogato zakladnico podob in zgodb, ki vsebujejo naše literarne tradicije, brez posebnih težav določamo besedilne žanre, v spomin se nam vtisnejo temeljni literarni postopki, recimo, kje upoštevati preneseno in simbolno rabo jezika, mimogrede privzemamo diskurzivna pravila, retorične figure in druge vrste besedilnega strukturiranja.

1 Odpori in nelagodja

Kljub ali zaradi samoumevnosti pri uporabi estetskega in samozavesti, ki bi jo lahko razvili na tem področju, smo priča nasprotnim težnjam, s katerimi je literarna didaktika soočena, občutimo pa jih posebno izostreno pri tujejezičnem pouku, posebno nemškem. Odrinjanje literature ni le posledica nekega splošnega odpora, ki izhaja iz medijske prenasičenosti, bralne neusposobljenosti in spremenjenih zaznavnih vzorcev mlade bralne publike, temveč temelji tudi na izključitvi literarnih besedil – v nemških učbenikih posebno očitnem² – iz komunikativnega jezikovnega pouka: nazadovanje literarnih in kulturnih kompetenc je v tujejezičnem pouku negativen rezultat pozitivnega interaktivnega pristopa, ki je osredotočen na vsakdanjo prakso. Poudarek na komunikacijskih situacijah in na govoru je izključil kompleksnejša besedila, ki tudi ne služijo več kot dobavitelji avtentičnih besedil, saj je teh v medijih na pretek. Tudi usmerjenost na uporabnost, kratkoročno ekonomičnost, ki zaznamuje preoblikovanje učnih načrtov na vseh izobraževalnih ravneh, prav tako kot konkretni pritisk za doseg čim večje učinkovitosti in čim višjih merljivih rezultatov, ki označuje srednje šolstvo, ne deluje v prid razvoju zmožnosti, ki so zasnovane dolgoročneje. Pri nemščini pripomore k odklonilnemu odnosu do književnosti izključna obravnava literarnih besedil na višji ravni mature: čeprav se zanjo javijo predvsem dijakinje in dijaki, ki so jezikovno uspešnejši in so tudi učiteljice in učitelji bolj motivirani za delo z njimi, ruši pomanjkanje izkušenj in suverenega obravnavanja besedil, zahtevnost literarnih besedil, ki je tudi kulturno pogojena, in ne nazadnje napeto vzdušje časovno omejenega in storilnostno usmerjenega pouka vsakršno veselje do besedil. Ne čudi, da angažirane učiteljice in učitelji nemščine, ki želijo ohranjati in pospešiti navdušenje nad učenjem nemščine, pogosto prezrejo možnosti, ki jih nudijo prav literarna besedila, ali pa sežejo po nezahtevnih tekstih, ne da bi opozorili na njihovo kvaliteto. Uveljavitev zabavne in

² Pregled okrog dvajsetih učbenikov za nemščino na različnih jezikovnih ravneh je privedel do poraznega rezultata. Težava ni v izredno omejenem številu vanje vključenih literarnih in kvaziliterarnih besedil, temveč v neogljenosti, ki jo izkazujejo predlogi za obravnavo besedil in vaje. Vse vaje – obseg je v primerjavi z neliterarnimi besedili veliko skromnejši – so naravnane na površinski »pomen« besedila, tj. na dogajanje, in ga na ta način povsem referencializirajo, torej oropajo literarnosti. Le eno izmed vseh vprašanj je spodbudilo dijake in dijakinje, da so razmišljali bolj kompleksno in besedilu ustrezno.

trivialne literature, od stripa do songa, zmanjšuje sicer v tujejezičnem pouku že tako omejen prostor za kvalitetna literarna besedila; njihova vključitev v pouk pa je lahko vzpodbudna pod pogojem, da znamo opozoriti na njihovo specifično strukturo in na njihove funkcije.³

Tudi vrsta drugih ustaljenih praks prispeva k temu, da se književnost ne uspe uveljaviti v šolskem okolju: z ornamentalnim ali pa instrumentalnim pojmovanjem književnosti, če v njej vidimo nepotrebni luksuz ali jo uporabljamo in zlorabljammo kot sredstvo za jezikovno vadbo in posredovanje le kulturnih posebnosti; z vse pogostejšimi in v učbenikih tudi dokazljivimi načini posredovanja literarnih besedil, ki ostajajo na ravni površinskega jezikovnega razumevanja in pri katerih se postavlja vprašanje, zakaj se sploh ukvarjati s tako zahtevnimi teksti; nenazadnje pa z didaktizacijami, ki pod krinko motivacije za branje sicer »nepriljubljenih« literarnih besedil te skušajo čimbolj banalizirati, razdrobiti in z »zabavnimi« sredstvi »približati« uporabniku, torej dijakinjam in dijakom. Kljub globokemu prepričanju in vedenju, da je motivacija za branje literature povezana z užitek in osebno izkušnjo, poudarjamo tu v nasprotju s praksam družbe zabave (Spaßgesellschaft) stališče, da je treba na nivoju izobraževanja učiteljev in učiteljic jezikov in književnosti vztrajati na uzaveščanju drugačnosti in tujosti, ki jih literatura vnaša v pouk in v družbo. Lok tipov tujosti, ki sega od diskurzivne do situativne, razčleni vire nelagodja – učiteljevega in učenčevega – in jih skuša preko modeliranja sistemsko nagovoriti in razrešiti.

Občutki nelagodja so tako pri sprejemanju kot pri posredovanju literarnih besedil v opisanih okoliščinah vnaprej programirani. Z izjemo tistih relativno maloštevilnih učiteljev in učiteljic, ki so obdarjeni s posebno sposobnostjo za literaturo in nalezljivim navdušenjem, ki so pripravljene z vztrajnostjo, veliko mero dela in domišljije snovati pravšnje načine književnega pouka, z izjemo nekaj strastnih bralk in bralcev med učečimi se, se nelagodje razprostira od malčkov do univerzitetnih učiteljev, ki jih pestijo strahovi, kako usposobiti bodoče in bivše diplomante, da bi bili pri pouku književnosti uspešni. Pojem nelagodja je bil sicer uveden na področju kulture s spisom Sigmunda Freuda (Freud 1972); marsikateri izsledki, ki jih predstavlja omenjeni avtor, bi lahko uporabili pri modeliranju in razumevanju literature, toda tu se nanašamo na konkretno in realno nelagodje učiteljev in učečih se. Trdili bi celo lahko malce manj resno, da so pri reševanju naših zagat podobnosti med Freudovo t. i. *talking cure* in postopki, ki jih uporabljamo pri uzaveščanju in ubesedovanju vsega, kar pri književnosti povzroča nelagodje. Namen našega proučevanja je aktivno soočenje z nezadovoljivo pojavnostjo: po eni strani s številnimi frustra-

³Literarno ustrezna obravnava manj kvalitetne literature zahteva od učiteljev in učiteljic večje literarno-vedno znanje in boljše literarne kompetence, posebno sposobnost vrednotenja: shematičnost strukturiranja besedila, njegova dopadljivost in navidezna prozornost sicer zagotavljajo hitrejši uspeh v razredu, toda če obravnava besedila ne tematizira pomanjkljive kvalitete, nasedejo tako učitelji kot učenci stereotipom in klišejem, ki naj bi jih prav književnost v našem sodobnem razumevanju postavljala pod vprašaj. Torej prav tu ne gre brez uzaveščanja učinkov in raznolikih funkcij besedil.

cijami, ki jih preživljajo učiteljice in učitelji pri posredovanju literarnih besedil, torej z nelagodjem s književnostjo, po drugi strani z nelagodjem literature same, posredovane na načine, ki spregledajo literarnost besedil. Razkriti sem skušala vzroke za ti dve plati nezadovoljstva, jih imenovati, klasificirati in umestiti v sodobno razumevanje literature. Pri tem sem ugotovila, da sta užitek in nelagodje tesno povezana s samo literarno pojavnostjo, kar seveda ni nič novega, toda doslej jih literarna didaktika v tako razčlenjeni meri ni zaznavala in nagovorila, saj se je ves čas osredinjala na drugi pol, na pol veselja, užitka in zabave. Pri tem je spregledala, da sta trenutni neuspeh in nezadovoljstvo, skratka »sfrustriranost« oz. permanentno nedoseganje končnega cilja, recimo enoznačnega osmišljanja besedila, vpisana v samo recepcijo literarnega besedila, posebno sodobnega. Moja rešitev te programirane dileme je povsem enostavna: če namreč poznamo »sedmero tujosti literature«, jih upoštevamo v pripravi in v razredni praksi, jih v določenih razrednih situacijah celo nagovorimo, bomo uspeli bralno nelagodje spremeniti v užitek razumevanja. Moj cilj seveda ni, da učiteljice in učitelje dodatno prestrašim s številnimi »tujostmi«, temveč da okrepim in utrdim zavest o njihovih sposobnostih, kako ravnati z literarnimi besedili, da je torej nelagodje sestavni del učinka literarnih besedil, njihove drugosti in drugačnosti. To pa seveda ne zagotavlja samo po sebi kvalitetnega literarnega pouka.

2 Praktična izhodišča teoretičnega modeliranja in terminologija tujosti

Pri predstavljenem modelu literature, ki je nastal iz sestavljanja sklopa teoretičnih literarnovednih pozicij – ker so te splošno priznane, so podrobnejše navedbe nepotrebne – in koristi izsledke aktualnih razmišljanj o tujosti, drugosti in drugačnosti, uporabljamo visoko stopnjo abstraktnosti in teoretičnosti. Zasnovan pa ni kot akademska projekcija univerzitetne učiteljice, ki skuša svoja slepa prepričanja o pomembnosti literature uveljaviti ne glede na stvarnost, temveč kot rezultat dolgoletnega, sedaj že nekaj desetletji trajajočega dela in dialoga z učiteljicami in učitelji, z njihovimi tegobami, potrebami in možnostmi. Prav sistematičnost modela sloni na nujnosti po čim bolj enostavnem, toda čim manj reduciranem, čim bolj razumljivem in preglednem prikazu delovanja sistema literatura. Nastal je postopno, dograjevala sem ga glede na spremembe v potrebah, ciljih in izkušnjah, predvsem pa glede na razvoj literarnoteoretičnega vedenja.

Pri tem izhajam iz zahteve po literarni didaktiki, ki je znanstveno utemeljena, teoretično dosledna in atraktivna ter osredinjena na privzganje, na razvijanje literarnih kompetenc.⁴ Model literature je osnovan trenutno kot zaključeno, toda

⁴ S pojmom literarnih kompetenc se ukvarjam zadnji dve leti; skušala sem pretehtati njegovo uporabnost za pouk književnosti. Menim, da kljub njegovi nesporni problematičnosti, ki izhaja iz uporabne usmerjenosti, lahko tvori most med literarnostjo in splošno uporabljivostjo. Pri tem velja izpostaviti razlike med ožjim razumevanjem literarnih kompetenc in splošnimi komunikacijskimi in jezikovnimi kompetencami. Trenutno je ta razlika za študente in študentke, verjetno pa tudi za učitelje in učiteljice, najtežje dojemljiva. Načrtujem strukturiranje literarnih kompetenc po posameznih delnih kompetencah v obliki

potencialno odprto ogrodje, ki se ga lahko po potrebi dopolnjuje in bogati. V stremljenju po teoretični doslednosti in strogosti ter po nagovarjanju nelagodja se bistveno razlikuje od primerljivih sodobnih literarnodidaktičnih trendov – čeprav se posamezne elemente najde tudi pri drugih raziskovalcih –, saj v svoji pretenziji posredovanja literarnosti odklanja tako zelo priljubljene strategije banaliziranja in drobljenja, izenačevanja, igračkanja brez poglobljenega razumevanja literarnosti (in seveda besedil samih). Izhaja iz prepričanja, da je mogoče literarnost posredovati (na vseh izobraževalnih nivojih, od osnovnega do višjih), da se je moč literarnih kompetenc naučiti in da zanje niso potrebne čarobne moči. Kar je tu izraženo teoretično in abstraktno, je v prvi vrsti, in to je potrebno posebno poudariti, namenjeno učiteljicam in učiteljem pri njihovih pripravah za pouk. Seveda lahko določene fasete in segmente uporabljamo tudi v razredu, potrebna je pri tem nedvomno primerni način, ustreza oblika, ki ni obremenjena z abstraktnim izrazjem.

Preden se lotimo obravnave sistema sedmero tujosti, se moramo na kratko pomuditi pri terminologiji. Odločitev za pojem tujosti temelji na treh postavkah, ki se ne navezujejo nujno na posredovanje tujejezične literature: poudarja zorni kot govorca, je po B. Waldenfelsu, nemškemu fenomenologu, ki je v zadnjih dveh desetletjih napisal kar niz knjig o tujosti,⁵ kraj govora ali perspektive, torej topos; tujost zaznamuje liminalnost, tj. vključenost ali izključenost pojavnosti. Tujost in drugačnost sta vedno relacijska in okazionalna pojma: Bernhard Waldenfels ugotavlja, da »tuje« samo po sebi ne obstaja, »obstajajo le različni stili tujosti. Tujost se definira, kot bi rekel Husserl, priložnostno (okkasionell) in se nanaša na vsakokratni tu in sedaj, iz katerega nekdo govori, deluje ali misli.« (Waldenfels 1997: 23.) Ker nemščina ne razlikuje tako jasno kot slovenščina med drugostjo in drugačnostjo, čeprav je možno tvoriti dve različni besedi, se pogosto uporablja ista beseda za oba pojma, le da se drugost veže s srednjim spolom (das Andere). »Tuje ni preprosto neko drugo,« ugotavlja B. Waldenfels (1997: 20); drugo je določeno preko razlike, ki ga loči od istega, medtem ko je tuje ločeno od lastnega preko vidikov kraja, lastnine in načina. Iz primerov, ki jih Waldenfels navaja, postane jasno, da lahko pojem drugačnosti razložimo s pomočjo identifikacijske logike: eno ni drugo, hruške niso jabolka, hruške so drugačne od jabolk, niso nam pa tuje.

mreže, podobno *Skupnemu jezikovnemu referenčnemu okviru*, toda z razliko, da ta mreža poleg stopnjevanja vključuje tudi horizontalno razgradnjo. Svoja razmišljanja sem predstavila na konferenci Nemškega društva raziskovalcev tujih jezikov na Univerzi Gießen 6. oktobra 2007 in na ustanovitveni konferenci Jugovzhodnih germanistik v Sarajevu 16. novembra 2007. Moj model se razlikuje od »književnih sposobnosti«, kot jih zajame Boža Krakar Vogel v svoji knjigi *Poglavja iz didaktike književnosti* (2004: 40–47): razčleni jih na »sposobnost literarnega branja«, ki vsebuje doživljanje, razumevanje in vrednotenje, »sposobnost literarnega raziskovanja« in »sposobnost ustvarjalnega pisanja«.

⁵ Bernhard Waldenfels, emeritirani profesor z Univerze v Bochumu, je od osemdesetih let naprej objavil prek dvajset knjig, več kot deset pri znameniti založbi Suhrkamp. Študije večinoma obravnavajo teme s področja fenomenologije tujega. Za kontekst literarne didaktike sta še posebej pomembna prva knjiga trilogije *Študije fenomenologije tujega* z naslovom *Topografija tujega* (*Topographie des Fremden*) ter povzetek njegovih preučevanj in tez z naslovom *Temeljni motivi fenomenologije tujega* (*Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*). Nemške citate prevedla N. Š.

Tujost pa ostaja izmuzljiv koncept sodobne misli; ni le nekaj, kar ni mogoče speljati na svoje, temveč vse tisto, kar je zavestno ali nezavedno izključeno iz svojega, iz sebstva. Z razliko od večine medkulturnih študij, ki težijo k temu, da bi tuje postalo drugačno, Bernhard Waldenfels z uvajanjem pojma radikalnega tujega ohranja pomembnost tujega.

3 Sedmero tujosti literature (ne le v tujejezičnem kontekstu)

Pri posredovanju literature v tujejezičnem kontekstu smo lahko ugotovili in sistematično zaobjeli sedmero ravni tujosti. Tako v samih literarnih besedilih kot pri posredovanju in pouku književnosti so ti sklopi različno oteženi in lahko nanje opozorimo oz. jih upoštevamo glede na poudarjenost v besedilih in glede na cilje učnih enot ali njihovih sklopov. Razlikujemo naslednje tipe tujosti (kurzivno označene so tisti, ki so posebno izpostavljeni pri pouku tujega jezika):

1. *diskurzivna tujost*,
2. *kulturna tujost*,
3. *sistemska tujost*,
4. *funkcijska tujost*,
5. *strukturna tujost*,
6. *receptivna tujost in*
7. *situacijska tujost*.

3.1 Diskurzivna tujost

Na diskurzivno tujost, ki je najbolj očitna in samoumevna pri pouku tujejezične literature, ni potrebno posebej opozoriti. Toda ta zaobjema več kot poznavanje besedišča in slovničnih struktur, na kar se navadno koncentrirajo učeči se in učitelji: pri literarnih besedilih je niz pravil literarnega ubesedovanja prav tako pomemben kot sinhrono in diahrono, torej sodobno in zgodovinsko poznavanje frazemov, topike, prenesenih rab besed in jezika, podobja, retoričnih figur, žanrov ipd. Iz te razlage sledi, da je diskurzivna tujost prisotna tudi pri književnosti v maternem ali prvem jeziku. Tu temelji na hermenevtičnih razlikah med individualno in kolektivno literarno akulturacijo, je odvisna od konteksta in koda, torej od časa, prostora in pogojev produkcije oz. recepcije določenega besedila. Po svoji kvaliteti je diskurzivna tujost, ki jo poznamo iz pouka tujejezične literature, primerljiva tujosti maternega ali prvega jezika, zavzema le drugačen obseg in morda – po Waldenfelsu – tudi drugačno stopnjo tujosti, lahko bi rekli, da je diskurzivna tujost pri tujem jeziku dvojna, saj je potreben poglobljen uvid v oba literarna sistema, domačega in tujega. Tu diskurzivna tujost prehaja v kulturno tujost.

Razprava med simpozijem me je prepričala, da imamo pri pouku literature opravka še z dvema drugima tipoma jezikovne oz. diskurzivne tujosti: prav govor oz. pogovor o literarnih besedilih v šolskem ali študijskem okolju zahteva obvlado-

vanje vsaj osnovnega metajezikovnega oz. literarnovednega izražanja, bralke in bralci morajo biti zmožni artikulirati lastno občutenje, racionalizirati svoj okus in svoje ocene, ki so v veliki meri plod nezavednega in superega. To pa je velik zalogaj, ki ga še izkušeno bralstvo zmore le s težavo. Ko se torej učeči se izražajo o svojih estetskih doživljajih oz. o doživljanju literarnega kozmosa, se soočijo s problemom ubesedovanja čustev, predstav, vrednot, strahov, želja in izkušenj: postavlja se vprašanje, ali je pouk književnosti primerno polje za razvijanje in vzpostavljanje tako zahtevnih splošnih kompetenc. Zdi se, da tu literatura in umetnost v šolskem okolju prevzemata – tako kot to opisuje Jan Mukařovský – neko družbeno funkcijo, ki jo nihče drug, razen morda razredni pouk, ne izpolnjuje (Mukařovský 1982: 34). Ali so učitelji in učiteljice za to kompleksno nalogo sploh usposobljeni, ali ne bi bilo smotrno, da to vlogo prevzame več področij? Ali je morda odpor do literarnih besedil tesno povezan prav z ubesedovalno nemočjo, ki ne izvira le iz pomanjkljivega obvladanja strokovnega diskurza, temveč tudi iz občutenih nedorečenosti, neskladij in protislovij, ki so za mlade bralce posebno moteča?

3.2 Kulturna tujost

Pod tujostjo in drug(ačn)ostjo v literaturi se je doslej predvsem razumelo kulturne razlike, ki jih zaznajo tujejezični bralci in bralke ali pa – v zadnjem času – predvsem avtorice in avtorji s tujim družbenim ozadjem, bodisi ker izvirajo sami ali njihova družina iz drugega kulturnega konteksta ali ker jih obdaja druga kultura. Z medkulturnostjo se je pojavila paradigma, ki skuša decentrirati perspektivo prav pri posredovanju literature, ki pogled usmerja na kulturno vzajemnost in na konstrukcijski značaj kulturemov ter opozarja na njihovo ideologizacijo. Akcijski radij medkulturnih filologij, hermenevtike, fenomenologije, literarnih in kulturnih ved ter poststrukturalističnih in postkolonialističnih teorij, teorij tujosti in drugosti se je v zadnjih desetletjih tako razširil, da se po igrišču podijo najrazličnejši igralci, ki medkulturnost pojmujejo po svoje, pogosto intuitivno, praviloma pa zelo eklektično in površno. Kljub številnim teoretičnim pristopom doslej, kolikor mi je znano, še ne obstaja prepričljivo, dosledno in celostno uporabno modeliranje medkulturnosti.⁶ Ta vrzel po vsej verjetnosti ne nastaja le zaradi inflacije pri uporabi tega pojma, temveč tudi zaradi povezave s praktičnim pedagoškim delom in literarno didaktiko, ki imata ponavadi odklonilen odnos do teoretičnega razmišljanja in nadgradnje. Poleg tega k temu pripomoreta tudi odprtost in struktura mreženja, ki ju zahteva medkulturna paradigma.

⁶ V nemškem prostoru je na problematiko medkulturnosti in njenega modeliranja opozorila t. i. Medkulturna germanistika (Interkulturelle Germanistik), katere ustanovna očeta sta profesorja Alois Wierlacher in Dietrich Krusche. Zaradi neskladja med teoretičnimi pozicijami in praktično izvedbo, instrumentalizacijo literarnih besedil in številnih slepih peg pri obravnavi tujosti potrebuje Medkulturna germanistika resno kritiko in revizijo, predvsem iz zornega kota germanistik, ki poučujejo nemščino kot tuji jezik. Andrea Leskovec se je v svoji doktorski disertaciji z naslovom *Medkulturna literarna hermenevtika in razumevanje tujega: književnost kot odgovor na izzive tujega* (2008) lotila prav te zahtevne naloge; v njej skuša razviti tudi kompleksnejši in zadovoljivejši model medkulturne hermenevtike.

Če si postavimo vprašanje, ki prehaja mejo samoumevnega in zdravorazumskega, in sicer, kaj naj medkulturni pogled sploh osvetli, se pojavi bistvena razlika med funkcijami in temami, ki so relevantne za literarno polje v prvem ali v tujem jeziku. Pri posredovanju tuje literature in kulture ne gre za potujitveni postopek, ki preko tujega in drugega nudi uvide v konstruiranost in ideološkost lastne kulture, gre za nasprotno: zanimajo nas predvsem tisti, za naravnega govorca samoumevni, pri primarni in sekundarni socializaciji absorbirani, neubesedeni kodi, ki pogosto zajemajo kulturo vsakdana, ki so praviloma znanstveno nepreučeni in ostajajo zaradi svoje prikritosti nedostopni pripadnikom drugih kultur.⁷ Ne gre torej za razvejano problematiko ravnanja s tujim, ki ga dojemamo kot drugo, temveč za »opačnost«, neprozornost, ki izhaja iz pripadnosti in ujetosti v lastno kulturo in nediferencirano prisvajanje drugega/tujega, ki se izražata v praviloma nezavednem razvrednotenju ali zviševanju vrednosti lastnega in tujega. Ko razkrivamo mentalitetne posebnosti in skušamo uzreti vsaj nekaj bistvenih drobcev avtomatiziranih družbenih in simbolnih struktur tuje pojavnosti, in to seveda, ne da bi le lažje razumeli, temveč, da bi tudi uspešnejše delovali v tujem okolju, nam lahko koristijo uvidi profesionalnih opazovalcev in ubesedovalcev. Nevarnost, ki preti v šolskem polju, se nanaša na naš izbor: zavedati se moramo, da stereotipi o tujem ne samo da ne vzdržijo kriterija diferenciranega pogleda, temveč zastirajo vpogled v avtomatizirane vsakodnevne kolektivne kode. Za posredovanje tujejezičnih literatur so torej manj zanimiva dela, ki tematizirajo tujost in pišejo iz resnične perspektive tujosti; prav ker imamo težave pri identifikaciji »belih lis« določene tuje kulture, se mora medkulturno preučevanje v večji meri osrediniti na te za naravne govorce samoumevne kode, pravila, znake, pojavnosti ipd.

Predvsem zaradi številčnosti heterogenih, parcialnih pristopov in zaradi visoke uporabnosti medkulturne paradigme se zdita potrebni terminološka razjasnitev in klasifikacija tujega/d drugega. Temu zahtevnemu izzivu se je odzval že omenjeni Bernhard Waldenfels. Tu citiram predvsem iz prvega dela študij fenomenologije tujega z naslovom *Topografija tujega*. V literarnodidaktični praksi, pri selekciji in pripravi literarnega besedila za konkretni pouk, pa tudi pri samem pouku, posebno če skušamo uvajati elemente vzgoje za strpnost, lahko s pridom uporabimo kar nekaj Waldenfelsovih teoremov. Posebno koristna je klasifikacija tujosti po treh stopnjah (Waldenfels 1997: 35–37): prva je »normalna« ali »vsakdanja« in označuje tujost, ki jo zlahka prebrodimo in nas ne bremeni, ker gre za določene bele lise v našem vedenju ali poznavanju, npr. nepoznan, tuj kraj, ki ga lahko spoznamo preko zemljevida in drugih pripomočkov, Waldenfels omenja primer poštarja, ki ga vidimo, toda ga ne poznamo ipd. Ta tujost nas ne sili, da bi zaradi nje spremenili lastni življenjski slog. Pri drugi stopnji, t. i. »strukturni« tujosti, se to spremeni. Nanaša se na vse, kar je zunaj določenega, nam znanega reda; življenjsko okolje se deli na »domač« in »tuj« svet. Potrebna je prilagoditev, sprememba nazorov, do

⁷ Angleški govorci uporabljajo izraz *tacit knowledge*.

določene mere tudi načina življenja, če se tej tujosti odzovemo. Zadnjo stopnjo predstavlja »radikalna« tujost, ki prehaja naše obzorje osmišljanja in jo lahko razumemo kot »presežek, eksces, ki prekoračuje obstoječe smiselno obzorje« (Waldenfels 1997: 37). K tej tujosti, ki zanika že samo možnost razlage, šteje Waldenfels »mejne fenomene, kot so eros, omama, spanec in smrt« (Waldenfels 1997: 37), prav tako sanje ali pojave prelomov, »kjer se oblike življenja zaletijo druga v drugo in se odcepijo, ne da bi prehod urejal nek krovni red« (Waldenfels 1997: 37).

Če si sposodimo Waldenfelsovo tipologijo in jo uporabimo kot okvir, z lahkoto ugotovimo, da moramo razlikovati dvoje: stopnjo tujosti, ki jo literatura kot sistem zavzema v določenem družbenem okviru, in stopnjo tujosti, ki označuje besedilni svet samega literarnega dela. Oba tipa, sistemska in besedilna, vsebujeta vse tri možnosti, prva pri tem seveda začrta vrednostni lok od trivialne do zahtevne literature, od afirmacijske do deviacijske estetike, druga pa s pridom koristi vse tri stopnje v risanju in ustvarjanju fikcionalnega kozmosa. Če pojmuje – kot T. Virk – literaturo kot drugost, kot tisto neulovljivo kulturno pojavnost, ki nam že po definiciji vedno uhaja, potem se gibljemo na tretji stopnji, na področju radikalne tujosti. Znano je, da se prav zahtevna literarna dela lotevajo vseh tistih področij življenja, ki jih pojmuje kot radikalno tuje: ljubezen, smrt, lepota, zlo, smisel, vera, »življenje«, nezavedno, slučajnost, norost, sreča so teme stalnice literature, njim se skušamo z ubesedovanjem približevati, jih ujeti v besede, morda zato, da bi jih lahko obvladovali. Drugost, v vulgarnem pomenu vsega tistega, tudi lastnega, kar individualno in/ali kolektivno izključujemo, ker prehaja meje dojemljivega ali ker se ne moremo in znamo z njim soočiti, se vrača in nas nagovarja v literarnih besedilih, sicer fikcionalizirana, toda s tem nam nudi v konfrontaciji svobodo nesankcioniranega odločanja. Kljub temu, celo v simulirani situaciji besedilnega sveta, je to soočenje praviloma naporno, neprijetno ali celo boleče, čeprav prinašajo katarza, osmišljanje in interpretacija prijetno razrešitev napetosti. Če se tega zavedamo, lahko storimo prvi korak k razreševanju težav, ki nastanejo v konkretni šolski situaciji, ko moramo dijakinje in dijake spodbuditi, da se sami odzovejo na radikalno tujost.

Večina literarnih besedil, ki jih za medkulturno obravnavo ponujamo pri tujejezičnem pouku, opisuje tujost in drugačnost, ki spada v srednji del, torej na drugo stopnjo, k strukturni tujosti: razlika v življenjskih svetovih in oblikah jasno nakazuje njihovo kulturno ločenost. Zaznavanje in sprejemanje tujega je izredno razvejano; sega od polaščanja do odklanjanja in izločevanja, od projekcij do ponotranjanja. Čeprav omogoča diahrona in sinhrona kontekstualizacija pogled na strukturno drugost, se zatemitve, omenjene »opačnosti«, ne da popolnoma odstraniti. Strukturna tujost zahteva spremembe v življenjskem slogu in zaradi tega ustvarja težave. Toda presenetljivo je, da spada velik del v literarnih besedilih opisane drugačnosti ali tujosti na prvo stopnjo, k vsakdanji tujosti. Za njeno odstranitev bi zadostovalo le polnjenje vrzeli v znanju in uzaveščanje, toda ironija je, da zmanjšuje manjši odmik od običajnega in ustaljenega možnost njegove zaznave.

Praznine na obzorju vsega tistega, kar nam je domače, in praznine, ki jih lahko polnimo, ne da bi spremenili naš življenjski slog, ostajajo v veliki meri nezaznane, saj je risanje zemljevida avtomatiziranega in socializiranega vedenja – kot smo že večkrat poudarili – parcialno, fragmentarno in nesistematično. Prav bližina, podobnost določenih načinov razmišljanja in ravnanja, se pogosto izkaže kot ovira pri zaznavi tujega: vznemirjenju, ki ga povzroča soočenje z drugačnostjo sosedu, se je lažje izmakniti z zanikanjem razlike ali s površno, okostenelo podobo drugega. Številni izključitveni pojavi, ki ustvarjajo drugačnost iz potrebe po konstruiranju lastne identitete ali skupinske vezi preko izobčenja drugega, ne temeljijo na »stvarni«, intersubjektivno preverljivi tujosti. Ta je očitno posebno težko razrešljiva, saj se je le težko razumsko lotiti, pogosto sega v nezavedno posameznika ali kolektiva, podobno kot nevzdržna želja, da bi tujost »udomačili« in ji odvzeli njene značilnosti. Orodje za odkrivanje tega pollaščenja drugega, prilagajanja lastnemu in odvzemanja razlike, je v zadnjem desetletju ponudil postkolonialni diskurz.

3.3 Sistemska tujost

Po teoriji S. J. Schmidta razumemo *literaturo kot socialni sistem* ali kot družbeno, od družbe sprejeto področje delovanja, ki, kot vsi sistemi, izpolnjuje določene družbene funkcije in ki jih v tej meri ali na tak način ne izpolnjuje noben drug sistem, kar mu omogoča njegov obstoj (prim. Schmidt 1991: 14, 150–154). Istočasno ima »estetska funkcija« po praškem strukturalistu Janu Mukařovskému tendenco, da je v svoji funkcijski strukturi zelo fleksibilna (prim. Mukařovsky 1982: 34). Zavzame lahko namreč bele lise oz. izpolni vrzeli na področju družbenih potreb, simbolnih, duhovnih, komunikativnih, socialnih, kritičnih, identifikatorskih idr., ki jih, iz kateregakoli razloga, drugi sistemi, predvsem tisti, ki so temu namenjeni, ne morejo ali ne smejo izpolniti.⁸ Iz teh dveh uvidov lahko sklepamo, da odlikuje literaturo/umetnost kot družbeno področje delovanja posebna senzibilnost za človeške potrebe. Iz funkcijske raznolikosti izhajajo naslednje: »Funkcije sistema KNJIŽEVNOST se nahajajo istočasno na kognitivno-refleksivnem, moralno-socialnem in hedonistično-emocionalnem področju delovanja in izkušenj.« (Schmidt 1991: 14.) Kot smo že navedli, ni nobenega drugega družbenega sistema delovanja, ki bi nas tako celostno nagovarjal kot razumska, čustvena in družbena bitja, torej ki aktivira naše čute, čustva in strasti, našo zaznavo, prepoznavanje, razumevanje in razmišljanje, našo moralnost in etično držo, našo sposobnost in potrebo po druženju, občestvenosti in solidarnosti.

Avtonomnost literature/umetnosti, ločenost literature kot socialnega sistema od drugih sistemov, ki tvorijo njeno sistemsko okolje, pogojuje – navidezno paradoksalno – družbeno učinkovitost, saj zagotavlja, da je *literatura/umetnost prostor posameznikove in družbene svobode*. Sprejemanje literature namreč zahteva spremembo okvira: bralstvo in poslušalstvo je osvobojeno pritiskov vsakdana; v

⁸ Spomnimo se recimo na vzhodnonemško književnost, ki je postala forum sistemsko-kritičnega diskurza, ker so mediji v tem pogledu zatajili.

trenutku branja ali gledanja literarne stvaritve tako rekoč pozabimo na naše trenutne težave, potrebe, zahteve ipd. V odprtosti situacij, ki so podobne igri, lahko prekorajujemo družbene norme, ne da bi bili za to kaznovani. Kulturno sprejeta načela razlikovanja med resničnim in neresničnim, pravilnim in napačnim, dovoljenim in prepovedanim so v socialnem sistemu literature suspendirana, začasno neveljavna. Ta, po mojem mnenju najbistvenejša značilnost literature/umetnosti, tvori temelj različnih načinov sprejemanja, od uživanja v sprostitveni vlogi literature do modeliranja prihodnosti. Poleg tega omogoča književnost *povezovanje protislovij*: igre in resnosti, možnosti in resničnosti, razuma in čustev, domišljije in treznosti, svobode in vezanosti, individualnega in splošnega ipd. Literarni prostori ponujajo preko svoje fikcionalnosti možnost, da vse tisto, kar bi lahko imelo v resničnosti uničujoče, usodne posledice ali bi bilo neizvedljivo (npr. neupoštevanje naravnih zakonitosti) dosledno domislamo in radikaliziramo. V literarnih okvirih torej lahko preigravamo, snujemo in zavračamo življenjske modele.

3.4 Funkcijska tujost

Naloge, ki jih družba nalaga literaturi, so razporejene med dvema poloma, med *afirmativno estetiko*, torej pojmovanjem umetnosti kot sredstva soustvarjanja in predvsem ohranjanja ustaljenih struktur in vrednot, ki so po godu vladajočim in vodilnim, in *deviacijsko estetiko*, ki postavlja pod vprašaj ustaljeno družbeno pojavnost, družbeni red, predvsem pa njegovo diskurzivnost, jih problematizira in destabilizira. Strukturo funkcij je treba pojmovati kot dinamičen proces na diahroni in sinhroni osi, torej pogojeno zgodovinsko, kulturno, glede na tradicije, interese, mentaliteto in vrednote določene skupnosti. V sodobnem času, ki prisoja spreminjanju in novostim veliko vrednost, velja afirmativna estetika za manj cenjeno. Enačimo jo s shematičnimi literarnimi besedili, trivialno ali zabavno književnostjo, medtem ko pričakujemo od t. i. »visoke literature«, torej od zahtevne, estetsko prepričljive in zadovoljive književnosti v veliki meri kritičnost do ustaljenega reda, njegovih norm in vrednot, inovativnost v izražanju, oblikovanju in povezovanju ter odstopanja (v tem smislu pojmujeemo deviacijo) od običajnega in avtomatiziranega.

Književnost je lahko zazrta v preteklost, ko posreduje in ohranja določene načine življenja in ravnanja, vrednote, pojmovanja, umetniške postopke, toda tudi želje, strahove, lastne in tuje podobe. Služi *potrebi po znanem in domačem*, pripomore h konstrukciji identitet in njihovem ustaljevanju. Ko deluje pritrdilno (afirmativno), jo pogosto zaznamuje nostalgčna nota, deluje *pomirjevalno in tolažilno*, in to ne le preko svoje tematike, temveč predvsem preko svoje strukture (spomnimo se na blažilno moč znanih pesmi, ponavljalnih postopkov v pravljici in seveda vsega tistega znanega, kar s pridom uporablja medijska industrija). Tudi dela, ki eksplicitno vnašajo teme drugačnosti, različnosti in tujosti, lahko vnašajo prek svoje kompozicije in svojega diskurza (romantiziranje, idiličnost, srečni konec, črno-belo risanje idr.) take elemente v besedila in dosežejo ustrezne učinke. Ko deluje literatura v vlogi *kolektivnega spomina oz. spominskega arhiva* kot mesto spominjanja in

prenašanja kolektivnih izkušenj, se kot dopolnitev in relativiranje zgodovinopisja ukvarja s spregledanimi področji, področji, ki v uradnih prikazih in zapisih nimajo mesta. Literatura pogosto piše »neuradno zgodovino« – *zgodovino, vezano na posameznika, iz njegovega zornega kota, zgodovino žrtev, zatiranih in izločenih, zgodovino vsakdana, zgodovino čustev in intime ter končno zgodovino strahov, sanj, želja in nezavednega.*

V nasprotju z globalizacijskimi trendi in s težnjo k uniformiranju ljudi in sveta literatura pospešuje *senzibilizacijo*, ker izostruje zaznavanje sveta in spodbuja empatijo. Ta funkcija je poleg gornje bistvena za vzgojo za strpnost, ne le v obliki senzibiliziranja za strukture nasilja. Medtem ko postavlja ta funkcija bolj v ospredje kognitivne in afektivne plati, pa podpira *diferenciacija* bolj miselno in domišljjsko razločevanje. Nasproti izenačevanju in instrumentaliziranju, izraženem z izničenjem razlik (kulturnih, nacionalnih, skupinskih idr.) riše književnost diferencirane in konkretne pojave. Tako je tudi *konkretizacija* že iz Aristotelovih časov znana umetniška strategija, ki dosega svoje učinke s prikazom posebnega, posameznega primera, konkretnega izkušenskega in doživljajskega sveta, prav v nasprotju s posploševanjem in kvantitativnim zajemanjem v znanosti, statistiki, delno v medijih in posebno v politiki. Pri tem spet naletimo na navidezno protislovje: posebno in partikularno je bilo do postmodernizma družbeno (in literarno) relevantno le, če je vnašalo razsežnost splošno veljavnega.

V svetu, ki ga zaznamujeta nepreglednost in stalno spreminjanje struktur, pravil igre, norm ipd, je sposobnost *orientacije* pridobila temeljni, preživetveni pomen. K temu, da se znajdemo v pričujočem svetu, pripomore literatura, ne le z zgoraj navedenimi funkcijami, temveč predvsem z *uzaveščanjem zaznavnih, vedenjskih, miselnih, simbolnih, komunikacijskih idr. vzorcev*. Kar so odkrili ruski formalisti v prvih desetletjih prejšnjega stoletja, da nam literatura/umetnost odstira pogled na svet, ker nam omogoča spregledati, kako delujejo družbeni in kulturni pojavi oz. socialni sistemi preko avtomatiziranja in naturaliziranja, torej odvzemanja tujosti, se je izkazalo kot eden najplodnejših estetskih in teoretičnih impulzov moderne. *Uzaveščanje poteka preko potujitvenih postopkov*: običajno, ustaljeno, »normalno«, urejeno, samoumevno se potopi v avro neznanega, tujega, nenavadnega, toda ne deluje kot nekaj eksotičnega, temveč razgali protislovja, nedoslednosti, konstruiranost, nabitost s koristmi in interesi, predvsem pa ideološkost »avtomatiziranega«. Podobne pristope poznamo tudi iz znanosti, ki pa običajno niso razširjeni na vsakdanjost. Če uspemo privzgojiti ta »rentgenski pogled« in dvigniti vedenje o tem, kako umetnostna književna besedila funkcionirajo, vzpodbudimo prenos tudi na druge družbene pojave (npr. kako deluje manipulacija v reklamah, v medijih, v politiki).

Kritiko ideološkosti, ideologizacije in ideologij samih, torej prikritega vnašanja razmerij moči, svetovnih nazorov in političnih ciljev, je moč izpeljati posebno nazorno in učinkovito preko književnosti, ker se lahko zaradi fikcionalnosti umetnostnih književnih besedil konkretno prikažejo negativne posledice določenih

stališč. Razgaljenje družbeno prikritega, recimo manipulacija preko norm, želja in strahov, od šolskega okolja do svetovne politike, je tema stalnica v književnosti. Če se uzaveščanje in kritika osredini na sam govor, učinkuje ta »kritika diskurzov« preko prikaza, kako deluje oblast že preko jezikovnih vključitvenih in izključitvenih mehanizmov; ti pa, kot je znano, odražajo različna razmerja moči. Klišeji in stereotipi, podobe sovražnikov in samopodobe nas razčlovečijo, ker s pomočjo nesprejemljivih poenostavljanj zmanjšujejo ter odvzemajo individualnost in raznolikost.

Literarno (umetniško) ustvarjanje si lahko predstavljamo kot veliko delavnico recikliranja, in to seveda popolnoma drugače od »hollywoodske tovarne sanj«, kjer »reciklaža« pomeni le, da se karte pomešajo malce drugače in se jim spremeni vrstni red (lahko bi govorili o drugačni kombinatoriki ali sistemu permutiranja). Ko ne ustvarja novosti, književnost črpa iz obstoječih avtomatiziranih »kod« (jezikovnih, besedilnih, simbolnih, znakovnih, umetniških, kulturnih, ideoloških idr.); te nato potuji in razstavi, da postanejo vidni, nato jih *pomensko preobrne in osmisli*, njihovo izpraznjenost napolni z novimi, drugimi pomeni. Postopek je krožni, ciklični, ali pa, boljše rečeno spiralni: kar je zapadlo trivialnemu, shematiziranemu, avtomatiziranemu, se z umetniškim preobratom prenovi in preoblikuje, nakar postane postopoma spet običajno in nevidno. Na tak način zagotavlja tudi živost jezika; pesniška in pisateljska ustvarjalnost nudi družbi neprecenljivo uslugo. Odstopanje od jezikovnih norm, poudarjanje večpomenskosti in izpostavljanje pozabljenega, kot npr. dobesedno razumevanje posameznih jezikovnih enot v frazah in aktiviranje trivialnih vzorcev *poživljajo jezik*, ga dinamizirajo in torej delujejo proti ustvarjanju jezikovnih in posledično miselnih klišejev.

Temeljni humanistični cilji vzgoje – v vsej svoji protislovnosti in nedoslednosti, v ambivalenci med nujno prilagodljivostjo in neobhodnim odstopanjem – so *emancipatorični*: samoodločanje, odgovornost za sebe, za druge in za okolje ohranjajo svojo vrednost, kljub temu da so postmodernistični misleci že zdavnaj razglasili konec emancipacijskih zgodb. Preko literature, njene moči uzaveščanja, njene sposobnosti ustvarjanja identitet in identifikacij, empatije in pripravljenosti za sodelovanje in pomoč drug drugemu so številne skupine, ki so bile odrinjene na margino, po vzoru emancipacije žensk našle pot k jeziku oz. govoru in tako tudi k spremembi samopodobe in k družbenemu priznavanju. Pripovedi, pesmi ali uprizoritve o izkušnjah, pogledih in svetu teh ljudi, ne glede na to, ali so fiktionalne ali biografske, so delovale kot zgodbe senzibiliziranja in so včasih tudi pripomogle k spreminjanju realnih družbenih odnosov.

Modeliranje sveta, medčloveških odnosov in vrednot preko diskurzega imaginiranja prispeva k sposobnosti orientacije v sedanosti in konstrukcije prihodnosti. *Utopična funkcija* književnosti se izraža v snovanju alternativnih svetov in življenjskih modelov: čeprav vemo, da jih nikoli ne bomo mogli v popolnosti uresničiti, so pa, kot je trdila avstrijska pisateljica in pesnica Ingeborg Bachmann, potrebni, da se odpravimo na pot in da služijo kot usmeritev (prim. Bachmann 1982: 275–277).

V okviru vzgoje preko literature naglašujemo funkcijo, ki velja za umetnostno zahtevna besedila kot že preživeta: *etično-didaktično vlogo* tako kot vlogo posredovanja informacij, so v največji meri prevzeli drugi socialni sistemi, sistem vzgoje in izobraževanja, znanost, mediji. Kljub temu lahko prav v zadnjem desetletju opazimo vračanje teh odrinjenih učinkov književnosti. Vnos podatkov iz najrazličnejših, tudi zelo obskurnih in specialističnih področij je vsaj v nemški književnost precej v modi. Z vzgojno funkcijo se bomo seznanjali še v nadaljevanju.

3.5 Strukturna tujost

Zakaj torej negotovosti, nelagodje in končno odklonilni odnos do nečesa, kar je že v veliki meri pridobljeno in v obliki usposobljenosti tudi že avtomatizirano? Prepričana sem, da se na tak način bralstvo oz. gledalstvo povsem rahločutno odziva na *strukturno in funkcijsko drugačnost, tujost, umetnostnega besedila*. Pri tem se zdi prav ironično, da kljub tisočletnim iskanjem po specifični razliki, diferenci, ki bi z absolutno gotovostjo delila literarna od neliterarnih, umetniška od neumetniških besedil, oz. socialni sistem LITERATURA od drugih, te doslej še nismo našli. V sodobni literarni teoriji, npr. pri S. J. Schmidtu, veljata *fikcionalnost* in *mnogopomenskost* kot zadovoljiva kriterija sedanjega razumevanja književnosti. Oba v veliki meri pripomoreta k občutku drugačnosti in tujosti. Prvi, ker onemogoča povezovanje besedilnih znakov s konkretno zunajbesedilno stvarnostjo: vsako literarno besedilo ustvarja – tudi s tem smo socializirani in nam zato zveni banalno – s prvim znakom teksta svoj besedilni svet, ki je seveda v veliki meri povezan z našo izkušnjo realnosti in sveta, toda konkretno se ne nanaša nanje. Ta t. i. *avtoreferenčnost*, torej to krožno nanašanje besedila na samega sebe, po eni strani ustvarja prostor svobodnejšega miselnega, jezikovnega, čutnega in domišljjskega gibanja, istočasno pa postavlja bralstvo, poslušalstvo in gledalstvo pred zahtevno nalogo, da z osmišljanjem in interpretiranjem soustvarja umetnostno besedilo. Čeprav je, kot bomo še videli, umetnostno besedilo vedno (vsaj začasno) končno, torej, v nasprotju s kaotičnim življenjem, grajeno kot *zaokrožena celota*, ostaja smiselno odprto: *mnogopomenskost* zagotavlja po eni strani njegov obstoj preko časovnih in kulturnih omejitev, torej možnost, da ga izven ustvarjalnega konteksta konkretiziramo, vedno znova na novo osmišljamo, po drugi strani pa pogojuje nelagodje, ki ga občutimo vedno, ko se znajdemo v mnogoznačni situaciji oz. smo soočeni s potrebo, da mnogopomenskost reduciramo na enopomenskost. Ta potreba po redukciji pomenov je potrebna za človeško preživetje, za njegovo orientacijo, ki je povezana z že uvodoma naglašanim zmanjšanjem življenjske kompleksnosti. Mnogopomenskost je torej vir nenehnega veselja, užitka in zadovoljstva ob ustvarjanju vedno novih pomenskih mrež, ob odkrivanju novih smiselnih povezav, ki nam jih nudijo umetnostna besedila; zahteva pa od bralstva ustvarjalni pristop, domišljjski in miselni napor, torej aktivno soočanje in ukvarjanje z njo. Tu tiči zagotovo, kot nam je vsem dobro znano, srž težave, s katero smo soočeni pri nepripravljenosti za branje umetnostnih tekstov.

Mnogopomenskost pa ni edini razlog za pogosto negotovost. Kot smo že navedli, je ena izmed temeljnih funkcij literature, kot jo pojmuje danes, *dezavtomatizacija avtomatiziranega*, torej stremljenje po tem, da postane tisto, kar je nevidno, neopaženo, neizgovorjeno ali podzavestno, vidno, da vse, kar nas obdaja in s čimer moramo in želimo živeti, dvignemo na raven zavesti. Kar brez večjih težav deluje na nivoju nezavednega avtomatiziranega ravnanja, povzroči dezorientiranost in negotovost v trenutku motnje: proces refleksije oz. uzaveščanja opozarja, da je naše védenje nenatančno, nejasno, razpršeno, klišejsko. Toda šele te motnje v postopku avtomatiziranega osmišljanja znakov razkrivajo svet v njegovi pogojenosti in narejenosti, kar nam posledično omogoča njegovo spreminjanje.

Dezavtomatizacija deluje v umetnostnih besedilih preko *potujitvenih postopkov* ali efektov: znanemu in samoumevnemu je treba odvzeti »domačnost«, ustvariti distanco med znaki in stvarmi, na katere se nanašajo. *Vnos tujosti in drugačnosti deluje navadno preko odstopanja od običajnega, »normalnega«*, ki je izvedljivo na vseh ravneh besedila – od odstopajočega pravopisa do razkroja linearnega pripovedovanja, od nenavadnega besednega reda do snovanja fantazijskih svetov, od uporabe novih besed do medbesedilnosti. Motnje v tekoči zaznavi in v razumevanju tvorijo torej metodo, so strukturno pogojene. *Nelagodje, ki ga občutimo, je torej hoteno; dvigniti zavest o tem je naloga učiteljice in učitelja in vseh tistih, ki se zavzemajo za dvig kulture branja.*

Doslej smo se ukvarjali predvsem s tistimi prvinami oz. značilnostmi umetnostnega besedila, ki zagotavljajo njegovo odprtost, njegovo *mnogopomenskost*; pri publiku, predvsem ne dovolj izkušeni, povzročajo iritacijo in negodovanje. V nasprotju s tem pa v literaturi delujejo tudi obratno načela, načela zaključenosti. Vsako literarno besedilo ima končno število znakov; vsako umetnostno delo naj bi bilo že od časa Aristotela, ki je zahteval, da ima vsaka fabula začetek, sredino in konec, *zaključena celota*. To pomeni, da lahko vse prvine, od najdrobnejše, fonema in morfema, do večjih, poglavij, ciklov ali zvezkov, med seboj povezujemo in iz njih lahko ustvarimo pomenske mreže. Zato mora biti tudi slučajnost izključena iz umetnostnega besedila, prav tako napaka; izhajati moramo iz podmene, da je vse v njem namensko, pa najsi bo to še tako neobičajno, ker sicer nimamo podlage za osmišljanje besedila. Naloga bralstva torej je, da v čim popolnejši, toda nikdar dokončni obliki, ugotavlja in odkriva dovršeno zgradbo umetnostnega dela, da ustvarja čim bogatejši in čim bolj poln mozaik njegovih pomenov. Ta tradicionalni pristop k besedilu, ki ga izraža že zgodovinsko vezan pojem »umetnostno delo«, nudi bralkam in bralcem več užitkov: daje jim videz preglednosti kot kontrast k življenjski nepreglednosti; skrajno urejena, oblikovana celota omogoča vzročno povezovanje, kovanje kavzalnih verig, te pa ustvarjajo vtis, da je moč vplivati na potek dogajanja. (Sentimentalni roman recimo sugerira, da lahko s svojimi dejanji vplivamo na potek lastnega življenja, da so dejanja junaka ali junakinje bistven dejavnik pri ustvarjanju njihove osebne sreče. Ljudska pravljica je po drugi strani podvržena drugačni logiki.) V poetiki o zaključenosti, celostnosti, skladnosti umet-

nostnega dela je strnjena človeška želja po smiselnosti življenja, osmišljanju sveta in samoodločanju.

Seveda obstaja danes tudi drug pristop tako do umetnostnega besedila kot tudi do njegovega branja. Modernizem je zrušil poetiko zaokroženega dela in celostnega interpretiranja, poststrukturalizem oz. dekonstrukcija je preko iskanja lomov, razpok, nedoslednosti in praznih mest v literarnih tekstih dokazala vzporednost nasprotujočih si branj. Tudi prek rež in ambivalenc lahko vstopimo v literarno besedilo: zanima nas subverzivnost teksta, kako besedilo razkraja pomene, ki jih na deklarativni ravni postavlja, zanima nas kolektivno nezavedno, ki pronica skozi besedilno teksturo. Diskurzivna analiza prikaže delovanje razmerij moči, kot se odražajo v samem jeziku in v kompoziciji teksta.

Najzahtevnejša, najmanj znana, toda vsekakor najbolj plodna je lastnost književnosti, ki jo nemška literarna teorija imenuje »večkratno kodiranje« ali »nadstrukturiranje«. Pod tem, sprva nerazumljivim pojmom združujemo dvoje: strukturiranje literarnih besedil po načelu *sintagmatičnega in paradigmatičnega mreženja in semantizacije strukturnih oz. formalnih prvin*. Spomnimo se, da je literarno besedilo strukturno večznačno, kar izhaja tudi iz dejstva, da je fikcionalno in avtoreferenčno, da se torej njegovi znaki ne nanašajo na nobeno konkretno realnost. Večznačne situacije v človeku praviloma ustvarjajo občutek nelagodja in ga zaradi preživetvenih mehanizmov silijo k iskanju enopomenskosti oz. k omejevanju na en sam pomen. Tej potrebi književno besedilo po eni strani odgovarja z že naglašeno zaokroženostjo, po drugi strani pa s svojo paradigmatično strukturo. Paradigme ustvarjajo vertikalne povezave med besedilnimi elementi s pomočjo *ponavljanja istega, podobnega ali različnega oz. z neizpolnjevanjem pričakovanega ponavljanja*. Kar zveni tako zapleteno, je povsem enostavno, saj smo tudi s tem do določene mere socializirani: zvočno ponavljanje v končnih rimah, aliteracija in druge ponavljalne retorične figure so nam znane. Ponavljanje učinkuje kot strukturna in pomenska vez, ki iz vodoravnih niti nizanja besed, stavkov, zgodb stke besedilno tkivo – v obeh pomenih besede. Deli besedila, ki sicer niso vezani drug na drugega, a preko svoje »forme« kažejo drug na drugega, se povezujejo. Ugotavljanje ponavljanj je torej šele prvi korak: drugi in najtežji išče, ustvarja pomen teh »formalnih« prvin. Temu pravimo *semantiziranje formalnih elementov*. Zavedati se moramo, da poleg mnogopomenskosti in fikcionalnosti, ki sta le relativna razločevalna kriterija, ni jasne, nedvoumne ločnice med literarnimi in neliterarnimi besedili. *Literarni teksti nimajo posebnih »poetičnih« jezikovnih sredstev, razlikujejo se od neliterarnih, ker je literarni jezik v veliko večji meri urejen in reguliran (ponavljanja, paradigmatična struktura), ker izkorišča vse oblikovne in strukturne možnosti (tudi formalne, latentne prvine nosijo pomen) in ker postanejo v njem znaki kot znaki vidni (besedilo se nanaša na sebe, vidimo, kako je narejeno).*

Nepoznavanje teh danosti in pomanjkljiva kompetenca pri povezovanju strukturnih znakov in njihovega pomena je po mojih izkušnjah glavna ovira za suvereno, neobremenjeno ukvarjanje s književnimi umetnostnimi besedili. Toda tujost in

drugačnost teksta temeljita končno na običajni, avtomatizirani, socializirani, »normalni« rabi jezika; branje literarnih tekstov ni čarovnija, ki bi je bili večji samo nekateri, čeprav so učinki branja čarobni. Zahteva začetne napore in prav nanje je treba opozoriti. Menim, da je dosedanja praksa dokazala, kako problematično je ignoriranje tega dejstva. Zato se zavzemam, da v didaktiko književnosti vključimo zavest o tujosti in drugačnosti poetičnega teksta in besedila, seveda na ustvarjalne, čutne načine, na načine, ki v (mladem) bralstvu spodbudijo slo po knjigah, branju in uživanju v odprtosti jezika.

3.6 Receptivna tujost

Vizualni mediji so kljub svoji navezanosti in poreklu iz pripovednega, literarnega, postali referenčni okvir za književno ustvarjanje, predvsem pa za literarno recepcijo. Sodobna književnost se potemtakem, poenostavljeno rečeno, giblje med dvema poloma: na eni strani so tista besedila, ki tekmujejo z mediji, ki skušajo, sicer s svojimi sredstvi, doseči podobne učinke kot filmski *mainstream*, torej vnašati strnjeno porcijo akcije, čutnosti in čutov (spomnimo velikega dela uspešnic od Harryja Potterja do Da Vincijeve šifre), na drugi strani pa tista, ki vztrajajo na drugačnosti in različnosti poetičnega besedila ter do hermetične ali avantgardistične skrajnosti uporabljajo potujevanje, motenje jezikovnega in razumskega toka. Postmodernizem, ki nas je naučil vzporednega branja na različnih ravneh, je izničil enostavno enačbo, da je odstopanje od običajnega enako kvaliteti. Zadeve so postale bolj zapletene in na izbor možnih ravni branja enega besedila so se prilagodili tudi bralci in bralke. Prav tako ni več vprašljiv užitek pri branju, tako kot še v modernističnih časih. Da zabava ne pomeni le bega iz resničnosti, temveč lahko služi rekreaciji v prvotnem pomenu besede, torej nabiranju novih čustvenih, čutnih in intelektualnih energij, da se uzaveščenje in užitek ne izključujeta, to je bilo posameznim literaturam težko sprejeti – recimo prav nemški s svojo zgodovinsko obremenjenostjo in posledično kritičnostjo do ustaljenih literarnih in miselnih vzorcev. K temu sta pripomogli tudi nemška filozofija in avstrijska tradicija jezikovnega dvoma.

Sicer pa je didaktika znala že tradicionalno povezovati zabavno s koristnim. Spričo različnih dejavnikov, od spremenjenega (ne le jezikovnega) pouka, ki je veliko bolj naravnano h komunikativnosti, uporabnosti in kulturni umeščenosti, prek sprememb v medijih do razvoja drugačnih kognitivnih in percepcijskih vzorcev in seveda v prizadevanju za literarno kulturo, je literarna didaktika prevzela igriv, doživljajski, kvaziustvarjalni pristop in ga še vedno razvija v različne smeri. Tu želim biti nedvoumna: ne odklanjam vseh tistih vajic in igric, ki jih različni priročniki ponujajo, da bi aktivirali »šolsko publiko« in ji približali literarna besedila. Kar pa didaktiki sami in učitelji za njimi praviloma pozabljajo, je prav dejstvo, da ne gre za katerakoli besedila, katerih površinski pomen – na to cilja največji del vaj – zadostuje, temveč za književna umetnostna besedila. Kar je treba torej vnesti v samo prakso književnega pouka, je *stalno zavedanje, da gre za referenčni okvir*

literature in da ga mora vsaka vaja, vsak pristop upoštevati. Tako recimo je posebno priljubljena naloga, da dijakinje in dijaki nadaljujejo neko zgodbo po njenem zaključku. S tem izpolnjuje vaja ne le neke didaktične cilje urjenja narativnih in jezikovnih kompetenc, temveč odgovarja tudi potrebi bralca in bralke, ker se v njegovi in njeni glavi zgodba nadaljuje. Kar pa bi bilo tu potrebno tematizirati – in to je možno prav na enostaven način – je vprašanje, zakaj se zgodba konča prav na tistem mestu in ne na nekem drugem. Zaključek je seveda pogojen s samo strukturo besedila. Da bi našli odgovor, se morajo bralke in bralci spet vrniti k besedilu in ga skrbno pregledati.

Ko jemljemo literarni pouk kot literarni pouk resno, in to vsekakor ni vedno potrebno, smo soočeni z znano tehniko – *tehniko upočasnjenega branja*. Skušali smo razložiti, kako deluje samo besedilo v to smer, torej kako postavlja ovire prehitremu branju. Težave nastanejo pri vzgoji k takšnemu branju, saj je dijakinjam in dijakom praviloma tako postopanje neprijetno; užitek se namreč pojavi šele z vajo in določeno prakso, do katere običajno ne pride. Ta način soustvarjanja besedila moti namreč njihov ustaljeni hitri življenjski ritem, moti recepcijske navade, ki so si jih pridobili prek vizualne medijske ponudbe, zahteva najprej potrpljenje, strpnost do lastnega dožemanja in posledično do besedila. Diktira drug, upočasnjen ritem, ritem, ki omogoča pogled vase, ki zagotavlja, tako kot je besedilo avtoreferenčno, bralcu in bralki nanašanje in zanašanje na lastno domišljijo, izkušnje, vedenje, čutenje. Menim, da je že zelo zgodaj potrebno ustvariti zavest o tujosti in drugačnosti, ne le literarnih funkcij in strukture književnega besedila, temveč tudi načina sprejemanja. Zmožnost, da se naučimo zdržati napetosti, nedorečenosti, mnogopomenskosti, praznine in reže književnega besedila, napeljuje k sposobnosti, da se soočimo in sprejemamo realno kulturno drugačnost in tujost. Julia Kristeva je napisala knjigo o tem, kako smo sami sebi tuji in kako ta tujost vpliva na projekcijo te tujosti na druge/drugo (prim. Kristeva 1990). Književna besedila nudijo možnost soočanja prav s to tujostjo, ki je izražena v strukturni drugačnosti.

Drugi učinek književnega pouka oz. »vodenega literarnega branja«, je *govor o nelagodju*, ki ga v nas povzročata tujost in drugačnost. Literatura ustvarja s svojo osredinjenostjo na intimno sfero, tako v tematizaciji kot v svoji strukturi, na potujeno dožemanje sveta, na nesankcioniranje diskurza, torej zaradi svoje fikcionalnosti, idealni prostor, kjer lahko komuniciramo o vsem, kar ustvarja nelagodje. Poleg tega nudi v okviru šole še dialoško prakso, ki tako dejavnost podpira. Seveda tudi tu ne gre brez ambivalenc; na literaturo preži nevarnost instrumentalizacije, torej »zlorabe« kot sredstva za doseganje izvenestetskih ciljev, šola pa je zaradi svoje strukture moči in hierarhije (tudi tam, kjer jo dijakinje in dijaki stalno spodkopavajo) problematično okolje za govor o vsem tistem, kar nam gre pod kožo. Vse te dejavnike mora učitelj upoštevati, vse to naj bi tudi učeči se uzavestili.

3.7 Situacijska tujost

V slovenski sintagmi »vzgoja in izobraževanje« je strnjena temeljna ambivalenca šolstva, ambivalenca, ki jo učitelji in učiteljice živijo vsak dan, jo dobro poznajo v njeni različni pojavnosti in s katero so se primorani soočiti. Kot institucija moči vladajočih slojev in družbe zrcali šola njene značilnosti, zagovarja njene cilje in je ustvarjena za zagotavljanje njenega obstoja in kontinuitete. Vedno bolj naj bi bila naravnana na tekmovalnost, uporabnost znanja in na pridobivanje kompetenc. Kljub temu je, morda danes še bolj kot kdaj prej, potrebna in zelena njena tradicionalna, od vseh začetkov vsebovana vzgojna, torej etična in socialna plat. Kriza vrednot, dvig nasilja, komunikacijska osamljenost posameznika, nestrpnost, hitrost spreminjanja, naravnost na materialne dobrine, pomanjkanje časa, potrošništvo in druge boleznine informacijske družbe vplivajo na šolo, tako da se ne more ogniti njihovi obravnavi. Teh, s specifičnim položajem šole povezanih protislovij se moramo zavedati posebno pri tistih vsebinah in usposabljanju, ki prehajajo meje posameznih predmetov in jih prečkajo; sem pa, kot sem že skušala izpostaviti, spada tudi pouk književnosti.

Glede na splošno uveljavljene recepcijske navade, da namreč književnost – razen gledaliških uprizoritev ipd. – sprejemamo kot posamezniki, v krogu lastne intime, pomeni književni pouk s svojo umeščenostjo v javni družbeni prostor *situacijsko tujost*. Resda je za marsikaterega dijaka šola edini prostor, kjer se bere, toda to ne spremeni dejstva, da je šolsko okolje pogosto povsem neprimerno za sprejemanje literarnih besedil. Literatura, posebno še kvalitetna literatura, obravnava praviloma kočljive teme, odkriva in govori o tabuiziranem, nagovarja čustva, povzroča čustven odziv, ki jih bralke in bralci včasih neradi delijo z drugimi. V pogovorih o umetnostnih književnih besedilih moramo tudi to upoštevati.⁹

Šolsko okolje praviloma bolj redko nudi ustrezen okvir za umetniško vzgojo, če deluje po svojih ustaljenih, hierarhičnih strukturah, če izkorišča le svoje številne oblastniške prvine, od organizacijskih do konkretnih izvajalnih (npr. obliko preverjanja) in se ne loti temeljite samorefleksije, posledičnega uzaveščanja in spreminjanja vlog, struktur, pristopov in predvsem odnosov. Kljub temu je prav šola s svojimi vzgojnimi nalogami, z javnim prostorom, ki ga ustvarja, s potencialom povezovanja različnih strok in disciplin, z ozko vezjo med védenjem in vedênjem, med znanjem in ravnanjem, z ustvarjalnimi možnostmi, ki jih lahko spodbuja, ustrezeni prostor za zahtevne, odgovorne cilje. Če se gibamo v literarnem polju, je smotrno upoštevati situacijsko tujost posredovanja književnosti v šolskih okvirih, nanjo opozoriti in s tem spodbuditi samorefleksijo ter uzaveščanje o pogojih recepcije, razmislek o funkcijah potujevanja in emocionalnih reakcijah, o morebitnem lagodju ali nelagodju bralstva.

⁹ O različnih vidikih odziva na književna besedila, tudi o pogovorih o književnih besedilih pri pouku je pisalo tudi nekaj slovenskih avtoric, omenim naj Meto Grosman (prim. Grosman 2003), Božo Krakar Vogel (prim. Krakar Vogel 2004) in Natašo Bucik.

4 Uporabnost modela sedmero tujosti in izzivi ambivalentnosti literature

Orisani model sedmerih tujosti literature je vsestransko uporaben: prvotni namen identificiranja razlogov za nelagodje ob literaturi in posledično za odpor do literarnih besedil je dosežen tudi s sistemskim prikazom in modeliranjem virov nelagodja. Lahko smo ugotovili, da je brezmejni svet literature ambivalenten: užitek in nelagodje se izkažeta kot njegova metoda, sistem in struktura. Že estetika sublimnega nas je poučila, da je povezovanje nasprotujočih si čustev ena številnih mikrov literature oz. umetnosti. Potemtakem nimamo opravka z neko novostjo, temveč z učinki, ki jih trivialni žanri prav izdatno izkoriščajo. Če smo torej tu predvsem govorili o razlogih za nelagodje v in ob kvalitetni literaturi, to ne pomeni, da odstopamo od potrebe po uživanju v literarnih delih. Cilj ostaja vsekakor isti: odstraniti ovire, ki se postavljajo na pot posredovanja literarnih besedil in omogočiti usposobljenost tako učečih se kot učiteljev, da se čim bolj živahno in življenjsko odzivajo na izzive literature oz. umetnosti. Če uzavestimo sedmero tujosti literature, jih bomo s pridom uporabili tako pri izbiri besedil, pripravi učnih ur, izvedbi pouka kot tudi pri kasnejši (samo)evalvaciji. Najpomembnejši pa je vsekakor prispevek modela za postavljanje učnih ciljev, katerim mora biti podrejen potek pouka in izbor posameznih vaj. Tu rabi model sedmero tujosti kot ogrodje, iz katerega je moč razviti niz literarnih kompetenc in podkompetenc, za katere skušamo usposobiti dijakinje in dijake. Seznam literarnih zmožnosti se dograjuje, kot deziderat za bližnjo prihodnost ostaja dinamičen in odprt okvir, ki bi povezoval literarne kompetence in podkompetence in jih glede na starost in usposobljenost uporabnikov literarnih besedil stopnjeval. Pri tem velja izpostaviti, da tak okvir ne sme biti namenjen preverjanju in ocenjevanju, ker bi bila taka uporaba v nasprotju s samim sistemom literature, temveč predvsem bolj sistematičnemu odzivu na kompleksnost in bogastvo literarnega ustvarjanja.

Literatura

- BACHMANN, Ingeborg, 1982: Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar. V: Ingeborg Bachmann: *Werke* 4. Ur. C. Koschel, I. von Weidenbaum, C. Münster. München, Zürich: Piper. 275–277.
- FREUD, Sigmund, 1972: *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt/Main: Fischer.
- GROSMAN, Meta, 2003: Pogovor o umetnostnem besedilu. *Pogovor o prebranem besedilu*. Ur. M. Ivšek. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 73–90.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- KRISTEVA, Julia, 1990: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- MUKAŘOVSKY, Jan, 1982: *Kapitel aus der Ästhetik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- SCHMIDT, Siegfried J., 1991: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- ŠLIBAR, Neva, 1997: *Im Freiraum Literatur. Brezmejni svet literature. Nemška književnost za srednje šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- VIRK, Tomo, 2008: Zakaj je književnost pomembna? *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine in metode (Obdobja 25 – Metode in zvrsti)*. Ur. B. Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 3–13.
- WALDENFELS, Bernhard, 1997: *Topographie des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.