

KDO SE BOJI LITERATURE? KNJIŽEVNA DIDAKTIKA PRI ŠTUDIJU TUJEGA JEZIKA

Če lahko za didaktiko poučevanja tujega jezika trdimo, da se je trdno zasidrala tako v študijskih programih kot v zavesti vseh akterjev izobraževalnega sistema, pa si mora literarna didaktika, zlasti kadar gre za drugi tuji jezik, tako mesto še le izboriti. Prispevek izhaja iz prepričanja, da so literarna besedila integralni del pouka (drugega) tujega jezika, pri čemer so v ospredju estetski vidiki in obravnavanje književnosti kot književnosti, in ne reduciranje književnih besedil zgolj na njihove jezikovne, slovnične ali vsebinske komponente. Eden glavnih razlogov za občutno nelagodje in negotovost pri obravnavanju tujejezičnih književnih besedil pri pouku so nezadostne kompetence učiteljev, zato je izjemno pomembno, da v študij tujega jezika vključujemo tudi didaktiko poučevanja književnosti. Prispevek predstavlja nekaj modelov, s pomočjo katerih lahko na univerzitetni ravni učinkovito razvijamo ustrezne kompetence študentov in študentk, bodočih učiteljev in učiteljic.

književna didaktika, pouk tujih jezikov, kompetence učiteljev, visokošolsko izobraževanje

The paper discusses the role of literature in the foreign language classroom. Whereas different methods of foreign language teaching have become an integral part of graduate programmes, reading and discussing literary texts in the foreign language classroom are far from being a norm. Out of the conviction that literary texts are an integral part of teaching a (second) foreign language, the author pleads for the exposure of the texts' aesthetic criteria without reducing them to their linguistic, grammatical or lexical component. One of the most important reasons for unease and uncertainty in dealing with literary texts in the classroom are teachers' inadequate competences, which is why it is so very important that the study of a foreign language also offers methods for teaching literature in the foreign language classroom. The paper discusses some models which could be useful for developing the literary competence of university students studying to be teachers.

literary texts in the foreign language classroom, literary awareness, foreign language teaching, teacher competences, higher education

Uvod

»Moja pesem je moj nož – vendar ni primerna za lupljenje krompirja,« pravi Hans Magnus Enzensberger (v: Bender 1955) in nadaljuje:

Za kaj je primerna, za kaj jo lahko uporabljamo? Na to vprašanje lahko izdelovalec pesmi odgovori le začasno, s tem, da prehití uporabnika, ki ima v vsakem primeru zadnjo besedo. Če bi bilo po moje [...] je naloga pesmi ta, da prikazuje vsebine, ki jih ni mogoče prikazati z drugimi, udobnejšimi sredstvi, kot so na primer ekrani,

časopisni uvodniki, industrijski sejmi. S tem ko pesmi prikazujejo vsebine, jih lahko tudi spreminjajo in proizvajajo nove. Pesmi tako niso potrošniško blago, temveč produkcijska sredstva, s pomočjo katerih lahko bralec proizvaja resnico. [...] Pesmi lahko ščuvajo, analizirajo, zmerjajo, grozijo, vabijo, svarijo, kričijo, obsojajo, branijo, obtožujejo, laskajo, zahtevajo, ječijo, zasmehujejo, vznemirjajo, hvalijo, razpravljajo, slavijo, sprašujejo, zaslišujejo, razvrščajo, raziskujejo, pretiravajo, besnijo, se hihitajo.

Če bi vprašanje, za kaj vse lahko uporabljamo pesem, zastavili osnovnošolskim in gimnazijskim učiteljem in učiteljicam materinščine in tujega jezika, bi bržkone našli na precej nerazumevajoč odziv. Če bi isto vprašanje zastavili učencem in učenkam, dijakinjam in dijakom, bi namesto tistih klasičnih, izmikajočih se pogledov, s katerimi se po lastnem priznanju vsakodnevno srečujejo učitelji in učiteljice slovenščine, poželi verjetno vsaj presenečenje. Vsekakor bi bilo vredno poskusiti. Kot je vredno preskusiti vse, kar postavlja literaturo in pouk literature v drugačno luč. Dejstva, ki jih med drugim razkriva tudi najnovejša obsežna raziskava branja, bralnih strategij in bralnih navad slovenskih študentov germanistike, govorijo namreč sama zase: bralci/bralke, pri katerih bi glede na izbrano smer študija smeli predpostavljati poglobljeno zanimanje za književnost, se praviloma osredinjajo le na zgodbo in vsebinsko raven besedila, v mnogopomenskosti književnih besedil ne vidijo izziva, njihove bralne navade pa so zelo nestabilne (prim. Jazbec 2008, zlasti 288 f.).

Osnovnošolski učitelji radi potožijo, da je težko posredovati književnost otrokom, ki niso doma razvili ustreznih bralnih navad, srednješolske učiteljice zvrčajo krivdo na osnovno šolo in na pomanjkljivo razvite bralne strategije pri učencih, na univerzi pa profesorji in profesorice krivijo srednješolske metode poučevanja, ki da preveč vkalupljajo dijake in jim namesto samostojnega razmisleka raje ponujajo že preverjene, z višjih instanc potrjene interpretacije. In krog je sklenjen. Zakaj je tako? Zakaj si učitelji, konkretno tudi pri maturi iz nemščine, ne želijo le razlag in okvirno predvidenih vprašanj o izbranih delih, temveč tudi odgovore nanje? (Prim. Grosman 2006: 35.) Zakaj bi se učiteljice rade prostovoljno odrele primarnim užitek ob branju, odstiranju in dekodiranju književnih besedil? Kako je mogoče, da učitelj v razredu ni toliko suveren, kompetenten in prepričan v svoja literarnovedna znanja, da hlepi po zacementiranih odgovorih in nedvoumni interpretacijah? Ker se preprosto boji, da se bo v spontanem, sproščenem pogovoru o prebranem delu (ali pa je tudi tak pogovor v okviru šolskih zidov le naša iluzija?) vse prehitro znašel na spolzkih tleh? Ker je prostor literature takoj, ko zapustimo območje rekonstruiranja že izdelanih interpretacij, vse preveč odprt in nepredvidljiv?¹

To hkrati tudi pomeni, da naslovno vprašanje, kdo se boji literature, le ni tako neumestno in iz trte zvito, ob čemer pa je to nelagodje pri, ob in v literaturi, o katerem govori v svojem prispevku med drugim tudi Neva Šlibar, dejstvo, ki nikakor ni

¹ Ni naključje, da je doslej edini priročnik za književno didaktiko, namenjen učiteljem nemščine kot tujega jezika, naslovljen *Im Freiraum Literatur – Brezmejni svet literature*. Prim. Šlibar 1997.

rezervirano le za književnost pri pouku tujega jezika. Celo nasprotno. Saša Jazbec v svoji doktorski disertaciji z naslovom *Strategije branja književnih besedil v nemškem jeziku kot tujem jeziku* na podlagi obsežne empirične raziskave celo ugotavlja, da je nelagodje ob branju književnih besedil v materinščini pri marsikom večje od nelagodja pri branju literature v tujem jeziku (prim. Jazbec 2008: 226–249). Branje v tujem jeziku resda otežuje, »a hkrati intenzivira in upočasnjuje v prvi vrsti predvsem tuji jezikovni kod, omejeno besedišče bralca/bralke in s tem povezana deavtomatizacija bralnih strategij ter tuji jezikovni kontekst« (Jazbec 2008: 277). Vendarle pa so strategije branja primerljive, prav tako sodi h književnemu branju tudi razmišljanje o samem procesu branja, kar je zaradi tujosti v tujem jeziku celo lažje kot pri branju v maternem jeziku (prim. Jazbec 2008: 277). Odveč bi bilo naštevati številne argumente za vključevanje literarnih besedil v pouk tujega jezika, pa vendarle se v praksi le počasi spreminja komunikativni model poučevanja, ki je bil v veljavi zadnja desetletja in je iz učbenikov tujih jezikov izgnal vse, kar je dišalo po »resni« književnosti. Če želimo, da bodo zdajšnji študentje in bodoči učitelji počeli to, za kar se borimo – pri čemer je beseda »borimo«, kadar govorimo o literaturi pri pouku drugega tujega jezika v osnovnih in srednjih šolah, kar prava – se pravi, če želimo, da bodo učitelji in učiteljice v pouk vključevali književna besedila, pri čemer ta ne bodo zgolj instrumentalizirana, temveč bo v ospredju njihova literarnost, potem bi morali na lastni koži občutiti smiselnost tovrstnega ravnanja.

Izhodišča

Pri tem je potrebno (vsaj) dvoje: prvič se mora literarna didaktika tujega jezika trdno zasidrati tako v obvezen del študijskih programov kot v zavest vseh akterjev vzgojnoizobraževalnega procesa. In drugič, študentkam in študentom moramo ponuditi modele književnega pouka ne le na deklarativni, temveč tudi na povsem izkustveni ravni. Raziskave učiteljskega vedenja pričajo o tem, da imajo prav izkušnje, ki jih pridobimo v strokovni socializaciji, pogosto zelo daljnosežne učinke. Pouk književnosti, ki ga na lastni koži doživi študent oz. študentka, bo, pogosto povsem nezavedno, postal tudi orientacijski model za lastno učno prakso. Kar pa seveda ne pomeni, da učimo vedno le tako, kot so učili nas – navsezadnje nam prav zavedanje, osmišljanje, refleksija o lastnem in tujem početju omogočajo, da te vzorce, predvsem tiste negativne, presegamo. Pa vendarle: kot so pomemben jeziček na tehtnici za izbiro študija velikokrat prav izvrstni, karizmatični srednješolski profesorji, tako zagotovo velja tudi, da bodo študentje, ko bodo stopili v razred, veliko bolj suvereno in z lažjim srcem posegli po literarnih besedilih, če bodo tudi med svojim študijem prehodili vse tiste stopnje, po katerih bodo nato vodili svoje učence, se pravi, prvotni občutek nelagodja ob neznanem besedilu, nato postopno tajanje, razstiranje plasti, dekodiranje posameznih elementov, veselje ob odkrivanju večpomenskosti, medbesedilnosti, vzpostavljanju asociacij itn. (prim. Šlibar 1997: 12–21).

In kakšna je dejanska praksa? Ena od bistvenih razlik med študijem germanistike pri nas in na primer v Italiji, Španiji, Angliji, je v tem, da poteka v Sloveniji študij jezika izključno v tujem jeziku, kar velja brez izjeme tudi za vse literarne predmete. V večini drugih dežel zaseda književnost povsem svoj fevd – kjer vlada materinščina. Eklatantna vrzel, ki jo lahko tako zaznamo med visokimi literarnovednimi zahtevami profesorjev na eni in večidel zelo šibkimi jezikovnimi kompetencami študentov na drugi strani, je imeniten poligon za razvijanje frustracij, ki jih zaznava tako ena kot druga stran. Izhodiščna situacija v Sloveniji je nekoliko drugačna, pa vendarle: število študentov, ki so se za študij nemščine odločili v prvi vrsti zato, ker so želeli brati Rilkeja, Kafka ali Else Lasker Schüler v originalu, je razmeroma majhno, zelo majhno v primerjavi s študenti, ki so se za študij odločili predvsem zato, da bi se naučili jezika – in ki niso do svojega devetnajstega leta prebrali še niti ene knjige v nemščini. To je dejstvo, ki ga moramo sprejeti kot danost, v sozvočju z Meto Grosman, ki vedno znova poudarja: »Temeljni pedagoški aksiom nas [...] uči, da moramo pri načrtovanju pouka in pri samem pouku izhajati iz realnega učenca (saj drugih učencev tudi nimamo!) in njegovega posebnega zanimanja.« (Grosman 2006: 30.)

Se pravi, kako in na kakšne načine posredovati književnost, ob čemer, prvič, izhajamo iz konkretnega študenta, njegovega znanja, vedenja in horizonta; drugič, pričakujemo, da se bodo študentje v okviru študija germanistike – kar smo zapisali tudi v novih, bolonjski deklaraciji prilagojenih učnih načrtih – seznanili z nemško literarno zgodovino, z literarnimi tradicijami, slogi, obdobji, da bodo sposobni posamezna literarna besedila na podlagi njihovih strukturnih, slogovnih značilnosti umeščati v konstrukt literarnozgodovinske periodizacije ter da bodo poznali delovanje literarne produkcije in recepcije v širšem kontekstu recipročnega vpliva med književnim snovanjem ter kulturnozgodovinskimi, političnimi, družbenimi, filozofskimi in drugimi dejavniki; tretjič, bi jim radi dali v roke vsaj osnovno literarnovedno orodje, s katerim bodo lahko na osnovi permanentne samorefleksije razvijali literarno-besedilne kompetence, poznali literarnovedni diskurz, ozavešče-no uporabljali hermenevtične, strukturalne, dekonstrukcijske in druge postopke; četrtič, ob tem nikakor ne bi radi pozabili na akademsko, recimo mu kar humboldtovsko izročilo (prim. Hladnik 1999), hkrati s tem pa bi, petič, bodočim učiteljem in učiteljicam radi ponudili orodja in modele, ki jih bodo lahko prenašali tudi v razred?

Pogled s strani

Preden si ogledamo konkretne možnosti posredovanja književnosti na univerzitetni ravni, si – ob tem, da pustimo tokrat pouk materinščine ob strani – privoščimo še en vzporedni pogled: poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika. V osnovi se moramo zavedati, da učbeniki za poučevanje slovenščine kot tujega jezika niso pisani za šoloobvezno mladino, temveč za tečajnike z izrazito raznolikim ozadjem in s pogosto precej jasno izraženimi in precej specifičnimi motivi za učenje slo-

venščine. Spoznavanje književnosti dežele, v kateri gostujejo, vpogled v širše kulturno ozadje ter literarno-estetsko ozaveščanje ob tem zagotovo ne sodijo med primarne vzgibe. Zato na tem mestu ne bi problematizirala dejstva, da se v nekaterih učbenikih, predvsem tistih za nižjo stopnjo, književna besedila sploh ne pojavljajo. Zato pa velja v našem kontekstu opozoriti na *Literarno sestavljanje* (Pezdirc Bartol 2003), premišljeno narejen priročnik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika, ki v krajšem teoretičnem, predvsem pa v bogatem, nazornem, raznolikem in uporabnem praktičnem delu ponuja vrsto inovativnih metod dela z umetnostnimi besedili, primernimi za obravnavo na tečajih slovenščine. Avtorica Mateja Pezdirc Bartol je na nekem drugem mestu (prim. Pezdirc Bartol 1997/98) vzela pod drobnogled tudi takrat obstoječe učbenike za slovenščino kot tuji/drugi jezik in pri tem ugotavljala, da predstavljajo književna besedila največkrat le tematsko dopolnilo lekcije in da praviloma nastopajo v vlogi vaje za branje, slušnega razumevanja ali spoznavanja novega besedišča. »Pogrešamo aktivnosti, ki bi študente usmerjale k odkrivanju literarnih komponent in specifičnostim umetnostne zvrsti jezika,« pravi Pezdirc Bartol (1997/98). Nekaj novejših učbenikov, predvsem *Slovenščina na koncu jezika* (Pirih Svetina 1997) in *Jezikovod* (Ferbežar, Domadenik 2005) precej bolj načrtno in inovativno izpostavlja literarnost izbranih književnih besedil, pri nekaterih drugih (npr. *Slovenska beseda v živo*) pa lahko razberemo veliko željo avtorjev in avtoric po vključevanju književnih besedil, zaznamo lahko tudi domiselne pristope pri razlagi neznanih besed, vaje, ki spremljajo besedila, pa ne presejajo razumevanja besedila in povezovanja literature z vsakdanjim življenjem. Z drugimi besedami: večina vaj ne upošteva referenčnega okvira literature, ampak uporablja literarno besedilo oz. izvleček iz njega zgolj za popestritev slovničnih struktur, za tematsko zaokrožitev ali iztočnico za pogovor o splošnih stvareh. S tem se meje med literarnim in neliterarnim nereflektirano zabrisujejo, literarno besedilo pa je zgolj instrumentalizirano. Upravičeno se potem namreč vprašamo: *zakaj* sploh poseči po književnem besedilu, če ne znamo z njegovo pomočjo razvijati niti osnovnih literarnih kompetenc? Če z njimi ne spodbujamo niti enega segmenta *literarnega* učenja? Za ilustracijo in lažjo predstavo: Kaspar Spinner je v svojem zelo odmevnem članku (Spinner 2006) izpostavil enajst ključnih vidikov literarnega učenja – enajst kompetenc. Ne da bi jih podrobneje razčlenjevali, jih vseeno velja naštet: razvijanje predstav pri branju in poslušanju; povezovanje subjektivne vpletenosti in natančnega zaznavanja; pozorno zaznavanje jezikovnega ustroja; podoživljanje perspektiv literarnih oseb; razumevanje narativne in dramaturške dogajalne logike; zavestno dojetje fikcionalnosti; razumevanje metaforičnega in simboličnega izražanja; pristajanje na nedokončanost tvorjenja pomenskih procesov (se pravi, razumevanje za odprtost in kompleksnost literarnega besedila); sposobnost za literarni pogovor; senzibilnost za prototipične predstave o vrstah in zvrsteh; razvijanje literarno-zgodovinske zavesti. Dejstvo je, da profesionalni bralci pri branju hote ali nehote krepijo veliko večino navedenih kompetenc, pri čemer so vključene »afektivne, kognitivne, motivacijske in praktične aktivnosti bralca/bral-

ke« (Jazbec 2008: 280). Bralcem z manj kilometrine pa je potrebno pomagati, da bodo čim bolj zaznali vse eksplicitne in implicitne signale, povezane s književnim besedilom. Branje v t. i. književnem recepcijskem okviru namreč predpostavlja večznačnost in mnogopomenskost, vrzeli v besedilu, motnje v komunikaciji med besedilom in bralci, upočasnjeno razumevanje in netransparentnost besedila, s čimer odpira svobodne, brezmejne prostore, kjer se lahko uresničujejo individualna branja. In prav to predstavlja mnogim težave. Tako npr. Mateja Pezdirc Bartol (2006: 643) pri primerjavi recepcije treh kratkih zgodb ugotavlja, da »veliko bralcev nima razvite strategije branja nekega odprtega dela, ki ne da dokončnega odgovora, ampak ob koncu vzpostavi množstvo resnic, zato jih je ta nedoločena begala«. Dejstvo, da gre v tem zadnjem primeru za preučevanje književnosti pri pouku materinščine, mi pa govorimo o književnosti pri pouku (drugega) tujega jezika, pri tem nikakor ne igra poglobitvene vloge. Bralne strategije, ki jih učenci oz. dijaki uporabljajo, so namreč univerzalne in zlahka prenosljive s pouka materinščine na pouk tujih jezikov in obratno – in prav tega dejstva se v praksi vse premalokrat zavedamo.

Iz teorije v prakso

Kako torej oblikovati študij književnosti tujega jezika, da bodo študentje pridobili čim več navedenih literarnih kompetenc² in bodo svoja vedenja znali prenesti tudi naprej v razred, tako v osnovne kot v srednje šole? Poleg tega, da vpnemo literarno didaktiko v obvezen program pedagoškega usposabljanja in jim ponudimo ustrezno teoretično podlago, je potrebno predvsem dvoje: prvič, s konkretnimi modeli posredovanja književnosti pri študentih vzbuditi občutek, da je pouk književnosti resnično lahko živo, dinamično in vznemirljivo doživetje, in drugič, uzavestiti *drugačnost* in *specifičnost* literature kot literature. Ob različnih metodah odprtega učenja, ob kreativnem pisanju, dopolnjevanju in spreminjanju obstoječih literarnih besedil bi se na mestu učitelja tako na primer morali vedno znova vprašati: kaj je namen, kaj je funkcija tovrstnega ravnanja, kaj bomo z neko dejavnostjo vzpodbudili pri učencih; ali gre, na primer, za zgolj mehanično iskanje rim, ali pa bomo z iskanjem manjkajoče besede v pesmi ali besedilu dejansko vzpodbudili notranjo predstavno moč dijakov (kajti v prvi vrsti pri literarnem branju ne gre – ali naj ne bi šlo – toliko za izmišljijo in domišljijo, temveč za razvijanje, spodbujanje predstav, ki se navezujejo na samo besedilo), senzibilizirali njihovo zaznavanje književnega besedila. Vse, kar počnemo v razredu, moramo vpeti v didaktični koncept, ki bo metodam dodelil njihovo funkcijo in jim podelil vrednost. Kdor hoče ustvariti odgovoren pouk, mora vedeti, ne le kako, temveč tudi – in to nikakor ne nazadnje – zakaj in čemu to počne.

²Ob tem je treba seveda poudariti, da je Spinnerjeva klasifikacija le ena izmed mnogih. V nemškem govornem prostoru je veliko odmevnost dosegel tudi Marcus Steinbrenner s svojim katalogom literarnih kompetenc, gl. npr. www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/pdf-dateien/Steinbrenner.rtf ter Neva Šlibar (prim. prispevek v tem zborniku, str. 15–36).

Pri literarnih seminarjih na fakulteti nastaja odprt prostor za diskusijo, za pogovor, za iskanje pomenov in prevpraševanje morda povsem nasprotnih vrednostnih sodb. Model projektnega dela, ko v 4- ali 6-urnih delavnicah s študenti sistematično raziskujemo in obdelujemo bodisi posamezna obdobja, bodisi določene diskurze, je na podlagi skrbno prebranih primarnih besedil in bogatega, pazljivo sestavljenega zbornika sekundarnih besedil, vsekakor možno, ob ohranjanju akademskih standardov, uresničevati tudi na fakulteti – in ob tem upati, da bodo študentje svoje preverjeno pozitivne izkušnje znali in zmogli prenesti tudi v razred. Na tovrstnih delavnicah je prostor tudi za umetnostno zgodovino in film, tudi za živo literaturo, prevodne in literarne večere. Zavedati se namreč moramo, da literarna kompetenca nikakor ne pomeni isto kot bralna kompetenca, hkrati pa je tudi nikakor ne smemo reducirati na literarno receptivno komponento. Z drugimi besedami: vprašanje, ali je poezija – pa tudi književnost na splošno – v današnjem medijskem svetu sploh še lahko konkurenčna, je tako že v osnovi napačno. Napačno v trenutku, ko začnemo v tem medijskem »boju« iskati zmagovalca. Zmagovalcev namreč ni, medijev ne smemo dojemati kot prepovedanega zla, temveč jih preprosto integriramo v pouk; z različnimi vizualnimi in avditivnimi recepcijskimi in produktivnimi oblikami (gledališka predstava/študentsko gledališče; film/izdelava scenarija; radijska igra, zvočna knjiga/scensko branje ipd.) aktivno in zavestno razvijamo medijsko kompetenco.

Pri samem delu z besedili se je, poleg pogosto omenjanih metod skrbnega, upočasnjenege branja, skupinskega pogovora med študenti, za zelo uporabno, predvsem v nižjih letnikih, kjer je primarnih besedil veliko, izkazala tudi literarna mapa, literarni portfoljo, v katero študentje po delno vodenem, moderiranem vzorcu poleg uvodne bralne biografije in refleksije permanentno zapisujejo vsa svoja opažanja, asociacije in razmišljanja ob branju posameznih besedil. V nasprotju s trdno zacementiranimi pravili pisanja znanstvenih prispevkov, kamor sodijo tudi študentske seminarske naloge, zunanja forma pri literarnem portfolju ne igra nobene vloge, kar študentom in študentkam vendarle omogoča relativno svobodo pri ubesedovanju njihovih pogledov in razmišljanj.

Branje v užitek in zabavo? Večina strokovnih prispevkov, tudi veliko teh, zbranih v pričujočem zborniku, poudarja, kako pomembno je izbirati takšna besedila, ki so mladim bralcem pisana na kožo, ki govorijo o njihovem doživljajskem svetu, saj lahko ob njih uživajo, se zabavajo. Pa vendarle delamo bralcu, mlademu bralcu krivico, če izbiramo zanj le besedila, ki so neposreden odgovor ali odmev njegovega realnega življenjskega sveta; navsezadnje: kje, če ne ravno prek literarnih del, bo dobil možnost, da preskusi tudi druge, doslej tuje, neznane perspektive, kje lahko prevprašuje različne, tudi subverzivne življenjske vzorce, modele, situacije, kje lahko nekaznovano prestopa mejo med dovoljenim in prepovedanim, med pravilnim in napačnim. V literarnih okvirih si lahko, kot pravi Neva Šlibar (2006: 32), tako avtorji kot bralci dovoljujemo »tudi tisto, kar bi lahko imelo v resničnosti

uničujoče, usodne posledice«, tu lahko torej »preigravamo, snujemo in zavračamo življenjske modele«.

Namesto zaključka

Posredovanje literature – tudi (in predvsem) na fakulteti naj bo »odkrivajoče učenje« (Fingerhut 2002: 163), le tako bomo lahko razvili tako potrebno reflektivno kulturo spominjanja. Tudi literarna zgodovina naj, vsaj delno,³ preide v »stanje eksperimenta«, pri pouku naj se odpre možnost, da namesto enega in edinega, samozveličavnega pogleda in pregleda, namesto orientacijskih tabel zavladajo »raziskovalna popotovanja«, na katerih bodo študentje in študentke sami (re)konstruirali svoje zgodbe literarno-kulturne preteklosti. Tu se seveda potem odpira tudi diskusija kanona in načelno vprašanje: poenotenje ali več paralelnih pogledov? Vsekakor pa naj za moto obvelja misel Hermann Korteja (2002: 164): »Pot do lastne sodbe pelje prek vrednotenja in tehtanja različnih ponudb.« Potem bo tudi strah pred literaturo manjši – pa čeprav je, kot vemo, pesem lahko tudi nož.

Literatura

- BENDER, Hans (ur.), 1955: *Mein Gedicht ist mein Messer. Lyriker zu ihren Gedichten*. Heidelberg: Rothe. 27–35.
- BOGDAL, Klaus-Michael, KORTE, Hermann (ur.), 2002: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.
- FERBEŽAR, Ina, DOMADENIK, Nataša, 2005: *Jezikovod: učbenik za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- FINGERGUT, Karlheinz, 2002: Didaktik der Literaturgeschichte. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Ur. K.-M. Bogdal, H. Korte. München: dtv. 147–166.
- GROSMAN, Meta, 2006: *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.
- HLADNIK, Miran, 1999: Slovenska literarna veda med kulturo, znanostjo in šolo. *Razpotja slovenske literarne vede* (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 9). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 22–30.
- JAZBEC, Saša, 2008: *Strategije branja književnih besedil v nemškem jeziku kot tujem jeziku*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 1997/98: Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 43/5. 211–226.

³ Četudi obstajajo težnje, da bi predavanja ex cathedra povsem črtali iz sodobnih metod poučevanja, pa je – in to dokazujejo tudi vprašalniki, ki so jih izpolnjevali diplomanti germanistike – določen odstotek predavanj v našem sistemu skorajda nujen. Nenazadnje lahko profesor, pa četudi je, vsaj na videz, ob tem varno spravljen na udobnih okopih avtoritarnega posredovanja *svojega* videnja literarne zgodovine, s poglobljenim poznavanjem snovi, z dobro naracijo, pripovedovanjem kompetentno vpelje študente v svet literature. Ob stotih študentih v predavalnici pa se navsezadnje tudi težnja profesorja po aktivnem poučevanju – s tem, ko komunicira s tremi, štirimi, najglasnejšimi, najhitrejšimi in najbolj samozavestnimi študenti v razredu – izkaže bolj kot ne za zgolj željo, fikcijo, ne pa tudi za dejansko izrabljeno možnost.

- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2003: *Literarna sestavljanika: umetnostna besedila na tečaju slovenščine: priročnik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: DZS.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2006: Branje kratke zgodbe v luči recepcijskih teorij. *Slovenska kratka pripovedna proza* (Obdobja 23 – Metode in zvrsti). Ur. I. Novak Popov. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 1997: *Slovenščina na koncu jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SPINNER, Kaspar, 2006: Literarisches Lernen. Basisartikel. Praxis Deutsch. *Zeitschrift für den Unterricht* 33. 6–16.
- ŠLIBAR, Neva, 1997: *Im Freiraum Literatur: deutsche Literatur im DaF-Unterricht: Literaturmodell, Textinterpretationen, didaktische Hinweise/Nemška književnost za srednje šole: literarni modeli, interpretacije besedil, didaktični napotki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- ŠLIBAR, Neva (ur.), 2006: *Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.