

Jasmina Šuler Galos

Filozofska fakulteta, Ljubljana; Inštitut za zahodno in južno slavistiko, Varšava

DOI: 10.4312/SSJLK.55.218-224

Pripovedna dela kot učno gradivo pri pouku slovenščine kot tujega jezika

V prispevku je predstavljena ena od metod za obravnavanje literarne pripovedi pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Ponuja splošni okvir za pripravo učnega načrta na nadaljevalni in izpopolnjevalni stopnji. Delo z besedilom je razdeljeno na tri sklope. V prvem so poudarjeni izkušnje in zanimanja študentov, v drugem je v ospredju fiktivni svet kot avtonomna celota, tretji pa je posvečen analizi besedila glede na izbrano pripovedno prvino, ki je hkrati kulturno pomenljiva. V teoretičnem delu se prispevek opira na dva, zdaj že klasična, teoretična preobrata: komunikacijsko teorijo pri učenju tujih jezikov in recepcijsko estetiko. V članku je uporabljena Ingardnova teza o shematičnosti in nedoločenosti literarnega dela. Primarni cilj predlaganega didaktičnega vzorca ni razvijanje jezikovnega znanja, temveč priprava študentov na dialog z besedilom, v ospredju sta torej kulturni in osebnostnorazvojni vidik.

literarno delo, komunikacijska zmožnost, konkretizacija, vrzel, literarna prvina

The article presents one of the possible methods of incorporating literary prose into teaching the Slovene language. It proposes a general framework for preparing lecture plans at the advanced and proficiency levels. Work with texts is divided into three parts. The first emphasises students' experiences and interests, the second focuses on the fictional world as an autonomous whole, and the third is dedicated to text analysis based on a chosen culturally significant storytelling element. The article starts from two classic theoretical turning points: communication theory as used in learning foreign languages, and reception theory. The article uses Ingarden's thesis of the schematic and undefined nature of a literary work. The major goal of the proposed didactic framework is not to develop linguistic knowledge, but to prepare the students for a dialogue with the text. For this reason, the work focuses on the perspective of culture and self-development.

work of literature, communicative competence, concretisation, gap, narrative element

Srečanje z literarnimi besedili je drugim jezikovnim srečanjem podobno po tem, da njegov cilj ni gola izmenjava informacij, temveč vzpostavitev dialoga, v katerem se na presečišču govornih aktov poraja smisel. Besedilo tako postane del bralčeve individualne izkušnje, prej tuja kultura pa, vsaj delno, »bližnja« kultura.

Po drugi strani pa tako glotodidaktiki¹ kot literarni zgodovinarji svarijo pred nepremišljeno uporabo (izrabo) literarnih besedil pri pouku tujih jezikov.² Zadržki literarnih zgodovinarjev – ne samo tistih, ki razumejo literarno delo kot samozadostno celoto, ki jo velja interpretirati, torej poiskati v njej imanentno prisotni smisel – so povezani s strahom pred instrumentalnim obravnavanjem literarnega gradiva in nujnimi poenostavitvami, ki povzročajo izgubo ali okrnitev estetske funkcije. Pomisleki, ki jih navajajo učitelji tujih jezikov, pa se ponavadi nanašajo na leksikalno in stilistično zapletenost literarnih besedil, ki je posledica različnih potujitvenih strategij. Komunikacijski pristop, ki že skoraj

1 Glotodidaktika se posveča učenju in poučevanju tujih jezikov. Je izrazito interdisciplinarno zasnovana veja uporabnega jezikoslovja, upošteva torej dognanja številnih znanstvenih disciplin, predvsem psihologije, antropologije in pedagogike.

2 Pozitivne in negativne plati obravnavanja umetnostnih besedil pri pouku tujega jezika so pregledno predstavljene v Pezdirc Bartol 1998: 211–226.

petdeset let prevladuje v jezikovnih učilnicah, daje prednost opisu slovničnih struktur in govornih položajev, za katere predpostavlja, da so značilni za določeno kulturo. Pri tem je komunikacijska zmožnost pogosto interpretirana kot razumevanje tujega sporočila, odziv nanj in tvorjenje novega sporočila v ideološko nevtralnih govornih položajih. Uporaba literarnih besedil pri pouku tujega jezika je v tem primeru podrejena načelu uporabnosti, zato se pojavlja kot:

- a) ponazoritev izbranega slovničnega problema (npr. sklanjatvenega vzorca kot v pesmi *Hiša Nika Grafenauerja*),
- b) kot svojevrsten premor pred obdelavo »prave« snovi ali po njej,
- c) kot dodatek za ambiciozne študente ali
- č) kot ponazoritev konkretnega fenomena iz kataloga izumljene tradicije³ (npr. pripovedka *Kurenti*).

Na višjih stopnjah jezikovnega znanja učitelji opisana izhodišča nadgrajujejo z različnimi literarnozgodovinskimi metodami. V prispevku je predstavljen hermenevitični pristop, katerega temeljno določilo pravi, da mora bralec dovoliti literarnemu delu, da ga nagovori.

Pri tem se moramo zavedati, da se tak idealni komunikacijski model včasih navidezno prekriva s spremembami, ki so posledica popularizacije sodobnih družb. Hermenevitično vpletanje bralca in njegovih predispozicij ter vednosti (t. i. predsodbe) v razumevanje literarnega dela v praksi včasih težko ločujemo od realne zavezanosti individualiziranemu užitku. Prav individualizirani užitek – in ne več nezahtevna zabava – je, kot dokazuje Marek Krajewski, najopaznejša sestavina popkulture, ki od znotraj določa vsa področja sodobnega družbenega življenja, torej tudi jezikovno didaktiko. Prav zato aktualizacija literarnih del (primerjava Batmana in Martina Krpana, Cankarjeva pripoved v obliki stripa) danes za večino učiteljev ni vprašljiva.

Popularizacija resničnosti temelji na tem, da so posamezna družbena področja (politike, religije, znanosti, umetnosti, vsakdanjega življenja) pomembna toliko, kolikor jih določa kategorija užitka, in sicer raznovrstnega užitka, prilagojenega neponovljivi osebni strukturi vsakega posameznika. Z razvojem tega procesa postaja popularna kultura, ki je bila na začetku razumljena kot obrozen pojav, prevladujoča, načela, na katera se opira, pa začenjajo obvezovati na vseh področjih našega življenja. (Krajewski 2005: 39)

V prispevku so literarno-jezikovne učne ure (množina je tu žal nujna) predstavljene v obliki tristo-jeziške sheme s številnimi prostimi vezmi, na katere bralec veže svoje izkušnje (prav zato je prilagoditev literarnega besedila študentom ključna). Izhodišče za obravnavo so neliterarna besedila in krajši odlomki iz literarnih del, katerih tematika je študentom blizu, ter jezikovne strukture, ki jih ti vsaj delno poznajo. Matej Klemen⁴ na tej stopnji svetuje uporabo neliterarnih avtentičnih besedil, ki so tematsko ali kako drugače povezana z literarnim delom. Druga stopnja je posvečena delu s kratkimi, skrbno izbranimi proznimi odlomki, njen cilj pa je spoznavanje in interpretacija imanentnih zakonitosti besedila. Delo na tretji, najzahtevnejši, stopnji je bližje bralnemu krožku kot klasičnemu jezikovnemu pouku. Cilj je razvijanje ustvarjalnih zmožnosti in razumevanje literarnega dela v širšem kulturnem kontekstu.

3 Gre za tradicijo kot sklop ponavljajočih se vedenjskih vzorcev, katerih ritualna in simbolna narava vzbuja vtis pravadnosti in esencialne povezanosti z dano kulturo. Njihov namen je krepiti vezi znotraj skupnosti (Hobsbawm, Ranger 2008).

4 Ta prispevek se navezuje na literaturo in metodološke prijeme, ki jih je predstavil Matej Klemen na izobraževanju lektorjev.

1. stopnja

Dejstvo, da so na prvi stopnji (ki je lahko tudi zadnja) poleg neliterarnih prisotna tudi literarna besedila, ne vpliva odločilno na strukturo učne ure. Ohranjena je tradicionalna delitev gradiva glede na vrsto jezikovnih zmožnosti. Razumevanje zapisanega besedila navadno lektorji preverjamo z vajami za splošno razumevanje:

- a) resnica/laž,
- b) razvrščanje informacij po vrstnem redu,
- c) smiselno dopolnjevanje besedila,
- č) dopisovanje naslovov ipd.

Sledijo vaje za natančno razumevanje besedila:

- a) odgovori na vprašanja,
- b) zapolnjevanje vrzeli,
- c) parafraziranje,
- č) iskanje sinonimov in antonimov ipd.

Če v uvodnem delu uporabljamo odlomke iz literarnih pripovednih besedil, je pozornost študentov smiselno usmeriti na jezikovno strukturo odlomka. (Kakšen je delež pridevnikov glede na samostalnike? Ali so si pridevniki po čem podobni? Kakšna je njihova vloga v besedilu? Ali tvorijo dinamično podobo celote? Ali so prisotne čutne zaznave in kako so izražene? Ali je podoba fikcijskega sveta v besedilu dinamična? S kakšnimi sredstvi je ponazorjeno gibanje?) Za razvijanje govorne zmožnosti lahko lektor pripravi:

- a) vaje za razvijanje fluentnosti (asociacije, naštevanje idej),
- b) besedotvorne vaje (pomanjševalnice, neologizmi, npr.: trg – tržišče, na stran – stranišče, študent –, bosti – bodalo, strgati – strgalo, pometati –
- c) seznam iztočnic za debato,
- č) vprašanja za hitre zmenke,
- d) slikovno gradivo (memi, ali »govoreči predmeti«),
- e) seznam besed in besednih zvez, ki opisujejo mimiko ali gestikulacijo, in podobno.

Pri slušnem razumevanju so poleg že navedenih vaj za natančno in splošno razumevanje besedila učinkovite vaje in metode, oprte na tehnikah aktivnega poslušanja:

- a) parafraziranje,
- b) razporejanje sličic ali povedi, ki povzemajo govorno besedilo,
- c) simbolna predstavitev govornega besedila ali njegovega dela v sliki ali besedi,
- č) pojasnjevanje izbranih delov govornega besedila (Na kaj je mislil govorec, ko je rekel ...),
- d) povzemanje posameznih odlomkov v obliki tez,
- e) formuliranje mnenja o vsebini in jezikovni podobi govornega besedila,
- f) konsektivno prevajanje omejenih delov (po predhodni pripravi) ipd.

Razgibanost vnašajo v učni proces vaje, ki opisujejo govorni položaj (Ali je bil govorec živčen? Kje je bil posnet govor?). Ko želi lektor preveriti zmožnost pisanja, se spet lahko odloči za vaje, ki usmerjajo pozornost na rabo jezika in tvorjenje besednih svetov. Tako bodo študenti boljše pripravljeni na

delo z literarnimi besedili. Na nižjih stopnjah za razvijanje zmožnosti pisanja učitelji pogosto uporabljajo vodene vaje (pisanje po vzorcu, razrezano besedilo, pisanje besedila z uporabo vnaprej danih elementov), na višjih stopnjah pa učne ure popestrijo leksikalno-literarne vaje (pomensko polje izraza sol je lahko uvod k obravnavanju Levstikovega Martina Krpana) in pisanje samostojnih besedil na znano temo.

2. stopnja

Opisane in mnoge druge glotodidaktične metode ter vaje lahko uporabljamo tudi pri obravnavi literarnih besedil na drugi stopnji, vendar tokrat primarni cilj ni obvladanje konkretnega učnega gradiva na vnaprej določeni stopnji, temveč postopna menjava vlog. Učenec v neposrednem stiku z literarnim delom, ki vsakega posameznika nagovarja drugače, postopoma prevzema vlogo bralca. Tak dialog omogočata načeli shematičnosti in nedoločenosti literarne umetnine, ki sta vpisani v samo strukturo literarnega dela (Ingarden 2006). Umetniško delo je shematično v tem smislu, da mnoga mesta v njegovi strukturi ostajajo nezapolnjena, zato lahko bralec na te »proste vezi« veže svoje znanje, izkušnje, privajene načine razumevanja sveta, osebno občutljivost ipd. Gre za izjemno pomembno sestavino bralnega procesa, ki jo Ingarden imenuje konkretizacija. Poteka na meji med ontološko nepopolnim in hkrati zelo stabilnim fikcijskim svetom ter svetom realne izkušnje. Njen rezultat je objektivizacija, to je subjektivna, celostna, čeprav ontološko nepopolna, podoba fikcijskega sveta. Objektivizacija je vsaj toliko, kolikor je bralcev, saj vsako ponovno branje izzove novo. Pri učenju tujega jezika izpostavljam semantično odprta mesta in opazujemo, kako jih zapolnjujejo bralci, ki prihajajo iz različnih kulturnih okolij. Obstaja pa tudi nabor didaktičnih pristopov,⁵ s katerim lahko učitelj vpliva na proces konkretizacije in posledično objektivizacije izbranega literarnega dela.

Narava praznih vezi, na katere bralec veže lastne izkušnje, je trojna. Nekatera mesta naj bi vsaj modelni bralec zapolnjeval v skladu z namenom avtorja, druga vsakdo zapolnjuje nezavedno, tretja pa sploh ne potrebujejo konkretizacije, čeprav jo omogočajo. Najbolj zahtevna oblika takega dialoga med avtorjem (natančneje: intenco literarnega dela) in bralcem poteka na ravni intelektualne in kulturne sorodnosti med njima. V literarno delo so namreč pogosto vpisane misli, metafore, asociativni nizi, navedki ali znaki, katerih pomen se razodeva samo modelnemu bralcu. Taki »napotki« in »skriti napotki« so posebej značilni za postmodernistična besedila, vendar je sam prijem ahistoričen. Odprta struktura »modelnih« vrzeli omogoča aktualizacije, zato je njihovo obstajanje pogoj za dolgo in mnogoznačno življenje literarnih del ter hkrati kriterij za njihovo vrednotenje. Seveda je naloga za tujca veliko večji izziv kot za rojenega govorca, saj je zapolnjevanje vrzeli neposredno povezano s kulturnimi kompetencami. Tujci imajo lahko težave tudi z razumevanjem ustaljenih stilnih figur, kot so frazemi, reki, citati, osebna imena, metafore in simboli. Poznavanje takih kulturno pogojenih šifriranih sporočil lahko preverjamo s kvizi ali vajami, v katerih študenti povezujejo avtorja in navedek oziroma začetek in konec pregovora ali reka ipd. V bolj zapletenih primerih je navezovanje na stilno figuro lahko iztočnica za debato ali kar frontalno razlago, npr. *Kakšna je razlika med stavkoma: Ivan, skuhaj si že to kavo in Ivan, skuhaj si že ta čaj?* Nadgrajevanje temelji na vnašanju sprememb v ustaljene in zato okostenele pomene, torej tvorjenje besedil ali povedi na osnovi zamenjave: npr.:

⁵ Mnoge med njimi so pregledno predstavljene v publikaciji Milene Mileve Blažić (2003).

1919 v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi

- a) napiši zgodbo, ki se bo končala s povedjo *Najlepše je pometati pred tujim pragom*,
- b) napiši kratko besedilo z naslovom *Žamet je boljši kot pamet*,
- c) končaj poved *Rana ura težka ura*.

Enak pristop, torej igro med ustaljeno in inovativno rabo leksemov in njihovih zvez, lahko uporabimo tudi pri obravnavi retoričnih figur:

- a) ustaljeni in neustaljeni epiteti: *vroče sonce* : *črno sonce*,
- b) ustaljene in neustaljene primerjave: *zvit kot lisica* : *zvit kot kača*,
- c) ustaljena metafora: *vizualizacija dobesednega pomena*,
- č) personifikacija: *Krpanova kobilica pripoveduje ...*

Tudi druga skupina prostih mest v strukturi besedne umetnine je povezana z zapletenimi vezmi, ki vežejo realni in fikcijski svet. Tokrat gre za univerzalno zmožnost ustvarjanja celostnih mentalnih podob na osnovi iztočnic, ki jih ponuja besedilo. Pogosto so take zapolnitve vsaj za pripadnike iste kulture samoumevne. Učno gradivo, ki je oprto na zapolnjevanju vrzeli tega tipa, se sicer opira na gradivo, ki ga je uporabil avtor, vendar ga problematizira. Učitelj umetno ustvari vrzeli ter nato primerja načine njihove izpolnitve pri različnih govorcih in predstavnikih različnih kultur. Ko na koncu študenti dobijo v roke neokrnjeno besedilo, imajo že izoblikovan osebni odnos do njega.

Primer:

- a. Pred branjem besedila: Študenti dobijo informacijo, da so policisti na klopi v parku našli truplo starejše ženske. Njihova naloga je, da (pisno ali ustno) dopolnijo informacijo, ki se nanaša na park, npr.: Kakšna je klop? Kakšne glasove bi slišali, če bi sedli nanjo in zaprli oči? Kakšni so vonji? Kaj obdaja park? Ali so tam igrala, kolesarske steze, spomeniki ipd.? Kako se park imenuje in po kom/čem je dobil ime? Zakaj se imenuje tako?
- b. Branje besedila: *Leninov park?*
»Tisti trikotnik zelenega med Župančičevo in tisto malo ulico ob tem robu, ki gleda sem, in med Figovcem. Bil je že park Ajdovščina, zdaj mislim, da se imenuje Argentinski ali tako nekako.« (Golob 2018: 13)
- c. Komentar po branju: Kako so vrzeli zapolnili posamezni študenti? Kakšne so razlike med posameznimi objektivizacijami? Ali je avtorjeva realizacija nenavadna? Zakaj (ne)? Kakšne informacije o literarni osebi nam ponuja avtor? Ali izvemo iz odlomka kaj o govornem položaju literarnih oseb? Katere kulturne informacije nudi besedilo?

Take objektivizacije lahko spet nadgrajujemo tako, da uporabimo načelo potujitve. Študente prosimo, da se odpovejo privajenemu načinu recepcije in skušajo opazovati dogajanje v proznem delu z nove perspektive (*Krpanove kobile*) ali literarne osebe iz kakega drugega romana (*Krjavelj in Ujaš Mirga na Titovi ladji Galeb*). Sem sodijo tudi vaje, ki so povezane z modifikacijo izvirnega besedila in se nanašajo na:

- a) spremembo jezikovnega registra ali idiolekta katerega od junakov,
- b) vpeljavo junaka z govorno napako,
- c) aktualizacijo teme ali ideologema (Črtomir v Ogleju piše blog),
- č) širitev vloge katere od stranskih oseb (bolezen in smrt Krpanove žene),

- d) razširjeni opis prostora,
 - e) širjenje ali oženje perspektive ipd.
- Na koncu analiziramo rešitve, ki jih je uporabil avtor.

Namen tretje kategorije vaj, ki metodološko izhajajo iz načel konkretizacije in objektivizacije literarnega dela, je uzaveščanje dejstva, da načelo selekcije in konstruiranosti večino informacij o fikcijskem svetu v literarni umetnini preprosto zanemari. Naloga študentov je, da tvorijo »apokrifna« besedila, za katera so v literarnem delu našli samo iztočnico.

Primer naloge: Preberite odlomek iz Jančarjevega romana *In ljubezen tudi*, v katerem Sonja zapušča Ludvikovo stanovanje: »In slišala je, da se je za vrati, ki so bila nasproti vhodu v stanovanje, nekaj premikalo, potem je razločno slišala ženski glas, ki je za zaprtimi vrati rekel v mariborski nemščini: Je obisk že odšel?« (Jančar 2017: 94) *Kaj se je dogajalo v stanovanju Mischkolnigovich, ko je Sonja zapustila stanovanje?*

3. stopnja

Tretji, interpretacijsko in jezikovno najzahtevnejši, del didaktičnega sklopa zahteva poznavanje celotnega besedila in temeljnih informacij o literarnem delu, zato je primeren za študente z zelo dobrim znanjem tujega jezika. Najbolj mamljiva plat takega pristopa je hkrati njegova slabost, raznolikost in bogastvo literarnega gradiva namreč omogočata interpretacijsko svobodo in odpirata nove jezikovne svetove, vendar hkrati ovirata sistematično in celostno obravnavo. V nadaljevanju bo zelo shematično prikazan eden od mogočih načinov ureditve in sistematizacije literarnega gradiva na tretji stopnji.

Poglobljeno obravnavanje posameznih literarnih prvin zahteva dobro poznavanje celote, zato sta nujna poznavanje sekundarnega besedila⁶ in poteka zgodbe. Frontalna metoda velja za zastarelo, vendar ima to prednost, da omogoča prenos številnih podatkov v razmeroma kratkem času. Če je na voljo dovolj časa in zgodba ni zapletena, vsebino lahko povzamemo z metodo, ki jo je v znamenitem prizoru v parku uporabil Robert Zemeckis. Forrest Gump sedi na klopci v parku in naključnim poslušalcem pripoveduje svojo življenjsko zgodbo. Učitelj obnavlja zgodbo tako, da ohranja časovno in vzročno zaporedje dogodkov, učenci »na klopci« pa se menjavajo, pri čemer zgodbo vsakokrat poslušajo samo ena oseba. Razumevanje preverjamo tako, da študenti skupaj še enkrat obnovijo zgodbo, učitelj pa preverja, ali so prisotne ponovljive sestavine zgodbe. Prednost tega pristopa v primerjavi s frontalnim je, da je iz njega razvidno tudi razlikovanje med zgodbo in pripovedjo.

V nadaljevanju se lahko posvetimo analizi izbrane pripovedne prvine,⁷ pri čemer se je smiselno odločiti za tiste, ki so povezane z najmočnejšimi bralnim spominom. Pri delu se lahko opremo na metode, opisane v razdelku 2. stopnja, kot iztočnice za konverzacijo pa uporabimo vprašanja, ki se nanašajo npr. na analizo literarne osebe:

- a) Koliko informacij o literarni osebi dobi bralec ob prvem srečanju z njo?
- b) Na kaj se te informacije nanašajo?

⁶ O oblikah in pomenu t. i. sekundarnega besedila Zupan Sosič 2017: 141–144.

⁷ Tudi zato model ni primeren za obravnavo lirike in dramatike.

- c) Ali je v predstavitvi literarne osebe izražen njen odnos do položaja, v katerem se je znašla?
- č) Ali je iz nje razviden pripovedovalčev odnos do junaka?
- d) Kaj bralec izve o prostoru in času, ki sodoločata literarno osebo?

Vprašanja za konverzacijo nato zlahka pretvorimo v naloge, npr.:

- a) uvedi literarno osebo tako, da bo hkrati viden njen odnos do položaja, v katerem se je znašla (*Dolgo se je veselila tega dne. Nerada se je vračala v rojstno vas*),
- b) predstavi literarno osebo tako, da bosta v eni povedi vsaj dve informaciji,
- c) v uvodnem delu besedila predstavi psihično ali fizično stanje literarne osebe (*Tokrat res ni vedela, kaj naj stori*),
- č) primerjaj uvajanje literarnih oseb v izbranih proznih delih.

Veliko možnosti za glotodidaktično interpretacijo literarnega dela nudi tudi kategorija kronotopa, ker opisuje »umetniško celovitost literarnega dela glede na resničnost. Zato kronotop v delu vedno vsebuje tudi element vrednotenja« (Bahtin 1982: 469). Kategorija prostora in časa odraža fascinirano soodvisnost med literarnim in fikcijskim svetom ter izvorno dvojnost literarnih svetov, njihovo hkratno avtonomnost in prepustnost. Literarna čas in prostor lahko pri pouku razdelimo na posamezne plasti:

- a) kako je predstavljen biografski čas (npr. notranja preobrazba junaka),
- b) ali je iz besedila viden potek biološkega časa (npr. spremembe zunanosti med razvojem pripovedi),
- c) kako je predstavljen zgodovinski čas in kakšen je njegov pomen za fikcijski svet,
- č) kako so v literarnem delu semantizirane prostorske in časovne kategorije ipd.

Analiza časa in prostora je lahko razumljena tudi kot priprava na tvorjenje novega (literarnega) besedila, ki že sodi na področje kreativnega pisanja.

Literatura

- BAHTIN, Mihail, 1982: *Problemy literatury i estetyki*. Varšava: Czytelnik.
- BLAŽIČ, Milena Mileva, 2003: *Kreativno pisanje: vaje za razvijanje sposobnosti kreativnega pisanja*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- ECO, Umberto, 2007: *Sześć przechadzek po lesie fikcji*. Krakov: Znak.
- GOLOB, Tadej, 2018: *Leninov park*. Novo mesto: Založba Goga.
- INGARDEN, Roman, 2006: *Z teorii dzieła literackiego*. Anna Burzyńska, Michał Paweł Markowski (ur.): *Teorie literatury XX. wieku*. Krakov: Znak, 43–72.
- HOBSBAWM, Eric, RANGER, Terence, 2008: *Tradycja wynaleziona*. Krakov: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- JANČAR, Drago, 2017: *In ljubezen tudi*. Ljubljana: Beletrina.
- KLEMEN, Matej, 2017: *Cankarjeva besedila v razredu*. Gradivo seminarja za lektorje, 22. 12. 2017.
- LAINŠČEK, Feri, 2007: *Nedotakljivi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- KRAJEWSKI, Marek, 2005: *Kultury kultury popularnej*. Poznanj: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 1998: Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 43/5. 211–226.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija, 2017: *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera.