

Mateja Eniko, Matej Klemen, Janja Vollmaier Lubej
Literarna besedila pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika: model obravnave poezije

objavljeno v:

Nataša Pirih Svetina, Ina Ferbežar (ur.): *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Obdobja 41*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 2022.

<https://centerslo.si/simpozij-obdobja/zborniki/obdobja-41/>

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2022.

Obdobja (e-ISSN 2784-7152)



LITERARNA BESEDILA PRI POUČEVANJU SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA IN TUJEGA JEZIKA: MODEL OBRAVNAVE POEZIJE

Mateja Eniko

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
mateja.eniko@ff.uni-lj.si

Matej Klemen

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana
matej.klemen@ff.uni-lj.si

Janja Vollmaier Lubej

Srednja lesarska in gozdarska šola Maribor, Maribor
Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien, Dunaj
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Maribor
janja.v@windowslive.com

DOI:10.4312/Obdobja.41.79-88

V prispevku razmišljamo, kako v pouk slovenščine kot drugega in tujega jezika učinkovito vključiti literarna besedila, predvsem poezijo. Izhajamo iz zavedanja posebnosti literarnih besedil, ki lahko pri branju v neprvem jeziku za uporabnika predstavljajo izziv, ob primernem metodološkem pristopu pa tudi prednost. Predstavljamo model obravnave poezije pri pouku slovenščine kot drugega in tujega jezika, ki upošteva specifične branja poezije v tujem jeziku. Razdeljen je na tri faze: fazo priprave in opolnomočenja, fazo sprejemanja in opomenjanja, fazo nadgradnje in aktualizacije.

slovenščina kot drugi in tuji jezik, literarno besedilo, poezija, metodika, sporazumevalna jezikovna zmožnost

This article considers how to effectively include literary texts, especially poetry, in teaching Slovenian as a second and foreign language. It proceeds from an awareness of the specific features of literary texts, which can be a challenge for users when reading a foreign language, but also an advantage when a suitable methodological approach is used. It presents a model for the use of poetry in teaching Slovenian as a second and foreign language, which takes into account the specificities of reading poetry in a foreign language. It is divided into three phases: the preparation and empowerment phase, the reception and meaning-making phase, and the development and actualization phase.

Slovenian as a second and foreign language, literary text, poetry, methodology, communicative competence

1 Izhodišča

1.1 Pouk slovenščine kot drugega in tujega jezika ter literarna besedila

Vključevanje literarnih besedil v pouk, katerega cilj je razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti v neprvem jeziku, vloga in način uporabe teh besedil pri pouku se skozi čas spreminjajo, tako kot se spreminjajo tudi metodološke usmeritve pri poučevanju neprvih jezikov. Pri strukturalističnem pristopu¹ so se literarna besedila vključevala kot jezikovni zgledi oz. primeri za vajo posameznih jezikovnih (slovnčnih) elementov (gl. npr. Toporišič 1969: 103, 162, 216). Sodobnejši učbeniki za slovenščino kot drugi in tuji jezik (SDTJ), ki večinoma temeljijo na komunikacijskih metodah poučevanja jezika, pa pri literarnih besedilih upoštevajo tudi njihovo literarnost in poleg sporazumevalne jezikovne zmožnosti razvijajo tudi literarno zmožnost (prim. Klemen 2022).²

V času, ko je pri poučevanju tujega jezika (TJ) v ospredju jezikovna pravilnost (prim. Ferbežar 2016), se zdi smiseln ponovni premislek o vključevanju literarnih besedil v pouk SDTJ.³ Jezikovna pravilnost se ne osredotoča le na jezikovno formo, temveč je učeči se postavljen v situacijo, ko mora izvesti neko realno jezikovno opravilo. *Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* (Dodatek k SEJU 2020: 59, 106–108, 221–224) vpelje tri nove lestvice, ki opisujejo jezikovna opravila tujejezičnega govorca ob ustvarjalnih besedilih, vključno z literarnimi:⁴ branje kot razvedrilo, izražanje osebnega odziva na ustvarjalna besedila ter analiza in kritični odziv nanje. Kot razberemo iz opisnikov v omenjenih lestvicah, tovrstna opravila, povezana z ustvarjalnimi besedili, segajo na različna področja družbenega življenja oz. domene (zasebno, javno, poklicno, izobraževalno) in v različne oblike socialnih interakcij uporabnika TJ. Cilji pouka TJ pri delu z literarnim besedilom bi morali biti torej celostno razumevanje besedila, zmožnost (jezikovnega) odziva nanj, navezava vsebine na lastne izkušnje, primerjanje doživljanja ob besedilu z drugimi bralci ipd.

1.2 Branje literarnih besedil

Branje⁵ literarnih besedil je poglobljen proces, ki predpostavlja literarno zmožnega bralca, kar pomeni, da ima zadostno literarno znanje in neliterarno vedenje ter je zmožen to vključiti v proces branja (Zupan Sosič 2014: 47, 56–57). Bralec je soustvarjalec pomenov (prav tam: 58).⁶ Proces dekodiranja in razumevanja literarnih besedil, pri katerem je zaradi njegove kompleksnosti pričakovana večja kognitivna in emocionalna

1 O pristopih k poučevanju SDTJ gl. Ferbežar 2016.

2 O vlogah literarnih besedil pri pouku TJ v 20. stoletju gl. Kramsch, Kramsch 2000.

3 O metodoloških pristopih in praktičnih idejah za obravnavo literarnih besedil pri SDTJ se je sicer pisalo vsaj že v devetdesetih letih (npr. Krakar Vogel 1997; Novak Popov 1998; Pezdirc 1999).

4 V *Dodatku k SEJU* (2020: 105) izraz *ustvarjalno besedilo* zajema literarna besedila, filme, gledališke uprizoritve, recitale, večkodne instalacije ipd.

5 V prispevku je branje razumljeno kot proces, sestavljen iz dekodiranja (tj. osnovnega prepoznavanja pomena besed) in razumevanja besedila (tj. primarnega opomenjanja in vseh naslednjih interpretacij besedila).

6 Da je razumevanje besedila vedno individualno in da bralec soustvarja pomen oz. pomene, velja za vsa besedila (gl. Ferbežar 2012: 35–37), vendar neliterarna besedila načeloma težijo k enopomenskosti,

aktivacija bralca, je sam po sebi zahteven že za naravnega govorca, tujejezičnemu pa predstavlja dodaten izziv. Ta mora biti ne samo literarno zmožen bralec,⁷ ampak tudi zadostno jezikovno zmožen v TJ. Ob tem se zastavljata vprašanji: ali bralec z visoko literarno zmožnostjo lahko kompenzira pomanjkljivo sporazumevalno jezikovno zmožnost v TJ in koliko je literarna zmožnost kljub visoko razviti sporazumevalni jezikovni zmožnosti v TJ pogoj za razumevanje literarnih besedil.

Branje literarnih besedil v TJ se od branja v prvem jeziku (J1) pomembno razlikuje v več vidikih, in sicer na že omenjeni jezikovni, pa tudi na izkušnjski in sociokulturni ravni. Tujejezični bralci literarna besedila interpretirajo z drugačne sociokulturne perspektive, na podlagi drugačnih izkušenj (Lovrovič, Kolega 2021: 188) in v lastni kulturi usvojenega obzorja bralnih pričakovanj (Grosman 2004: 125).

To velja tudi za poezijo. Grosman (1974: 61–62) v zvezi z branjem poezije govori »o sorazmerno šibkejši zvezi med besedami tujega jezika in bralčevo izkušnjo oz. zmožnostjo asociativnega predstavljanja« ter poudarja, »da je prav tesna povezanost jezika s stvarnimi izkušnjami temeljni izvir njegove evokativne moči [...] in zato tudi ena osnovnih sestavin spontanega, neposrednega doživljanja poezije.«

V poeziji se poleg tega v primerjavi s preostalimi literarnimi zvrstmi še izraziteje kažejo posebna (verzna) oblikovanost besedila, zvočno-ritmična plast, asociativnost, metaforičnost, pomensko odprta mesta, semantična strnjjenost in fragmentarnost, skladijsko-strukturna odstopanja, kršitve pričakovanega itn. Glede na Jakobsonovo opredelitev jezikovnih funkcij v literarnih besedilih, še posebej izrazito pa v poeziji, prevladuje poetična funkcija (gl. Jakobson 1989: 158–160), ki pomeni osredotočenost na to, kako je neka izjava podana (Virk 2003: 86). Pomeni besedila torej nastajajo tudi na podlagi njegove posebne oblikovanosti, zato je pri razumevanju poezije bralec ob vsebini vedno osredotočen tudi na formo, na jezikovne izbire in oblikovne posebnosti besedila (prim. Hanauer 2003: 75).⁸ Pri branju oz. razumevanju poezije se govorce TJ in govorce J1 soočajo s podobnim izzivom – konstruiranje pomena ne poteka avtomatsko, temveč bolj zavestno (Hanauer 1997: 8, 10) –, vendar branje tujejezičnega bralca dodatno zaznamuje njegovo tujejezično izhodišče.

Pri delu s poezijo pri pouku TJ je torej treba biti pozoren na jezik, oblikovanost besedila, sociokulturni kontekst in priklic bralčevih izkušenj.

1.3 Zakaj literarna besedila pri pouku TJ

Med argumenti v prid uporabe literarnih besedil pri učenju TJ lahko izpostavimo predvsem razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti, krepitev medkulturnega zavedanja, pa tudi spodbujanje ustvarjalnosti, čustveni odziv na besedilo in estetsko doživljanje (gl. npr. Lazar 1993; Pezdirc Bartol 2003; Grosman 2004; McKay 2014). Ni mogoče trditi, da lahko to dosežemo samo ob delu z literarnimi besedili, zato

medtem ko je temeljna značilnost literarnih, zlasti poezije, njihova pomenska odprtost (prim. Zupan Sosič 2014: 58).

7 Predpostavljamo, da bralec lahko literarno zmožnost, pridobljeno v enem jeziku, do neke mere prenese tudi v druge.

8 Branje poezije se tako razlikuje od branja neliterarnih in tudi drugih literarnih besedil (Hanauer 1997: 5).

velja poudariti, v čem je zasledovanje teh ciljev ob literarnih besedilih posebno in učinkovito.⁹

Sporazumevanje v sodobnem globaliziranem in večkulturnem svetu je lahko učinkovito le ob zadostno razviti medkulturni zmožnosti (prim. Lovrovič, Kolega 2021), zato v zvezi z literarnimi besedili pri pouku TJ v nadaljevanju izpostavljam razvijanje sporazumevalne jezikovne in medkulturne zmožnosti. Več avtorjev (npr. Hanauer 2003; McKay 2014) opozarja, da specifična jezikovna oblikovanost literarnih besedil, zlasti poezije, vodi bralce k zavedanju jezika (npr. uzaveščanju izbire besed, besednega reda ipd.), kar pripomore k aktivnejšemu usvajanju jezika ter k širjenju poznavanja različnih jezikovnih sredstev in njihovih pomenskih odtenkov za posamezne komunikacijske cilje. Pri tem se pojavlja vprašanje, ali je učeči se v fazi, ko šele usvaja jezik, zmožen zaznati in opomeniti posebno rabo jezika.

Literatura po svoji naravi, predvsem zaradi svoje pomenske odprtosti, spodbuja (jezikovni) odziv bralca, priključitev in ubeseditev njegovih izkušenj, nudi avtentično izhodišče za izmenjavo stališč, s tem pa razvijanje zmožnosti argumentacije in utemeljevanja (prim. Dodatek k SEJU 2020: 221–224). Z vidika usvajanja jezika, npr. v smislu širjenja leksikalnega repertoarja, njegove ustrezne uporabe, spoznavanja konotativnih pomenov, prepoznavanja slogovne ustreznosti jezikovnih izbir ipd., in širjenja sociokulturnega védenja je dobrodošla tudi tematska raznovrstnost literarnih besedil, ki govorijo tudi o nekaterih pri tujejezičnem pouku manj obravnavanih, hkrati pa v vsakdanjem življenju prisotnih temah (npr. smrt, razpad zveze itn.).

Pri branju literature v neprvem jeziku gre v vsakem primeru za medkulturni stik, za dinamiko med »jaz« in kulturo, s katero se ta srečuje. Sociokulturne vsebine se v literarnih besedilih lahko kažejo eksplicitno prek neposredne tematizacije kulturnih specifik, lahko pa tudi bolj posredno, npr. v obliki rabe jezika, prikaza družbenih odnosov, pa tudi prek načina, kako avtor ubeseduje izbrano temo. Pri tem ne moremo povsem zanemariti vsaj dveh pomislekov. Po eni strani, koliko lahko avtorjev individualni pogled prepoznavamo kot reprezentativen za celotno kulturo, iz katere izhaja, po drugi strani pa tudi vprašanje, ali si literatura, še posebej poezija, ne prizadeva prek singularnih izkušenj prikazati splošno veljavnega – torej spoznanja, ki zadevajo kontekste in človeška bitja nasploh, s čimer poudarek na sociokulturnih specifikah izgublja svojo težo.

2 Izbor pesmi za obravnavo pri pouku TJ

Pri izbiri literarnega besedila za pouk TJ Lazar (1993: 48–56) kot središčno merilo izpostavi učenca. Pri tem navaja obliko in stopnjo tečaja, ki ga obiskuje, razloge za učenje, namen, za katerega bo jezik rabil, obvladanje jezika, učenčevo kulturno ozadje, izkušnje s književnostjo oz. literarno zmožnost. V skladu s tem učitelj izbere besedilo ustreznih dolžin, ki ponuja različne možnosti za naloge in dejavnosti ter je usklajeno

⁹ Namen prispevka ni spodbuditi k temu, da bi delež literarnih besedil pri pouku SDTJ prevladoval glede na druge vrste besedil, temveč pokazati, kako literarna dela smiselno in z učinkovitim pristopom vključiti v pouk.

s programom oz. učnim načrtom.¹⁰ Pezdirc Bartol (2003: 10) poleg tega razmišlja tudi o reprezentativnosti avtorjev in besedil ter sklone, da ima pedagoški vidik »pri učencih, katerih jezikovno znanje in poznavanje literature kot sistema sta omejena«, prednost pred reprezentativnostjo. McKay (2014: 491) za uporabo literarnih besedil pri pouku TJ pravi, da je pomembno izbrati taka, ki učence pritegnejo s temo in ki zanje jezikovno in tematsko niso preveč zahtevna. Collie in Slater (1987: 226) v zvezi s poezijo pišeta podobno, da mora učitelj pri izbiri pesmi za pouk TJ upoštevati učenčeva zanimanja, znanje jezika in stopnjo zrelosti ter da so zlasti za začetne stopnje učenja primerne vsebinsko manj zahtevne pesmi¹¹ ali pesmi s sorazmerno preprosto narativno strukturo.

Med merili za izbiro je treba najprej upoštevati jezikovno raven učenca in besedila, ki morata biti zadostno prekrivni, da bralec sploh lahko vstopi v besedilo. Če mu želimo omogočiti čim polnejše razumevanje pesmi – z zavedanjem, da ni enega samega in zaključenega razumevanja –, mora biti velika večina jezikovnih elementov bralcu znana.¹² Konstruiranje pomena pesmi namreč izhaja iz poznavanja vsakega posameznega jezikovnega delca in njegovih pomenov ter odnosov med njimi veliko bolj kot pri drugih literarnih vrstah ali zvrsteh – iskanje pomena pesmi poteka v več smereh: vertikalno od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor, pa tudi horizontalno (prim. Schultz 1996: 924). Jezikovni elementi v pesmi pogosto stopajo v neobičajna razmerja, iz katerih izhajajo posebni učinki besedila. Gre lahko za oblikovne, zvočno-ritmične in pomenske odnose med elementi ter tudi preplet med površinsko in globinsko organizacijo besedila. V primerjavi z vsakdanjo, pogosto ustaljeno in predvidljivo komunikacijo, ki je je govorec v TJ pričakovano najbolj varen, je razumevanje pesmi torej zanj veliko večji izziv. Pri izboru pesmi se moramo tega zavedati in izbor prilagoditi učenčevim možnostim oz. pri obravnavi predvideti dejavnosti, ki mu bodo omogočile zavedanje teh specifik in s tem polnejše razumevanje besedila.

Izbor pesmi v učbenikih ter gradivih in prispevkih o uporabi literature pri pouku SDTJ (gl. npr. Bešter, Črnivec 1996; Krakar Vogel 1997; Pezdirc Bartol 2003) ter angleščine in nemščine kot TJ (gl. Collie, Slater 1987; Lazar 1993; Bassnett, Grundy 1993; Duff, Maley 2007; Schwarzmeier 2021; Schwarzmeier, Baumbach 2023) kaže nekatere tendence: gre večinoma za poezijo 20. stoletja, pisano v nekompleksnem, standardnem jeziku, pogosto v prostem verzu, kot stilno sredstvo sta opazna ponavljanje in skladenjski, verzni oz. vsebinski paralelizem, v pesmih se pojavljajo konkretni motivi, opisi ali dogodki, pogosto imajo besedila zgodbeno strukturo, izrazito lirskih pesmi je manj, prav tako med izbranimi pesmimi večinoma ni metaforično kompleksnih in hermetičnih besedil.

10 Za SDTJ npr. javnoveljavni program za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* in učni načrt *Tečaj slovenščine za dijake tujce*.

11 Za začetne stopnje bi bila v tem smislu najbrž zanimiva tudi konkretna poezija, ki zaradi svoje vizualnosti vzbudi odziv, četudi naslovnik jezikovnih znakov ne razume popolnoma.

12 Npr. Hu in Nation (2000: 403) v zvezi z besediščem ugotavljata, da mora tujejezični bralec za razumevanje proznih literarnih del poznati okoli 98 % besed v besedilu. Za poezijo domnevamo, da mora biti ta delež še višji.

V povezavi z izborom pesmi in dejavnostmi ob njih lahko v teh gradivih opazimo tudi, da je glede na predvideno jezikovno stopnjo učenca oz. bralca raje izbrano jezikovno nekoliko manj zahtevno besedilo, saj je s tem dekodiranje besedila, tj. prepoznavanja besed in njihovega pomena, bolj avtomatizirano, kar lahko omogoči globlje razumevanje ter bolj spontan odziv. Jezikovno izražanje odziva, ki je eden od ciljev pouka TJ, je namreč pogosto zahtevnejše kot razumevanje besedila, osebno občutenje in nejezikovno odzivanje. Pri izboru pesmi je treba torej upoštevati tudi ta vidik.

3 Model obravnave poezije pri poučevanju SDTJ

Glede na izpostavljeno specifično branja poezije za tujejezični pouk predlagamo trifazni model obravnave, ki ga sestavljajo faza priprave in opolnomočenja, faza sprejemanja in opomenjanja ter faza nadgradnje in aktualizacije. Pri tem izhajamo iz modela, ki sta ga razvila Leubner in Saupe (2008) ter ga je za tujejezični pouk priredila Schwarzmeier (2021).¹³ Faze upoštevajo, da bo za učenca jezikovno in vsebinsko soočenje z besedilom zahtevno, obenem pa tudi, da pesmi lahko obravnavajo nekatere učencem manj poznane sociokulturne specifikke.

3.1 Faza priprave in opolnomočenja

V tej fazi se tujejezični bralec z ustreznimi nalogami izkušensko, sociokulturno in jezikovno pripravi na literarno besedilo z namenom, da bo zmožen vstopiti v izbrano pesem – to pomeni, da jo bo zmožen dekodirati, površinsko razumeti in kasneje tudi interpretirati. Bralec se še ne sreča s celotnim besedilom, temveč samo z njegovimi deli: besedami, strukturami, motivi, temami, ki se pojavljajo v besedilu ali so z njim povezani. Naloge skušajo zapolniti morebitne vrzeli v bralčevem jezikovnem znanju: učenca seznanijo npr. z izbranim besediščem oz. strukturami, njihovo tipično rabo ipd.,¹⁴ da kasneje lahko odkriva morebitne odstopne od ustaljenega in konstruira pomene pesmi. Prav tako izpostavljajo sociokulturne elemente in aktivirajo bralčeve izkušnje, čustva ipd., ki bi lahko ob neposrednem stiku s tujejezičnim besedilom (brez priprave nanj) ostale nepriklicane.

Učenec v nalogah v tej fazi odgovarja na vprašanja, išče asociacije, dopolnjuje iztočnice, povezuje besede z razlagami, tvori stalne besedne zveze, razvršča besede v pomenske skupine, opisuje slike, napiše kratko besedilo, ob različnih (slikovnih, besednih, zvočnih ipd.) spodbudah predstavlja svoje izkušnje, mnenja in jih izmenjuje z drugimi ipd.

13 Model je bil pripravljen tudi na podlagi pedagoških izkušenj avtorjev prispevka, preizkušen je bil na različnih ciljnih uporabnikih: s študenti slovenščine na lektoratih v tujini, na tečajih za mladostnike in odrasle v Sloveniji in zamejstvu. Prav za te uporabnike SDTJ se zdi uporaben, za mlajše pa bi ga bilo treba prilagoditi. Prav tako bi bilo zanimivo preveriti, ali bi se ga dalo uporabiti tudi pri pouku J1, še posebej pri uporabnikih, ki so slabši bralci (prim. op. 15).

14 O težavah pri branju pesmi v tujem jeziku in besedišču gl. Grosman 1974.

3.2 Faza sprejemanja in opomenjanja

V tej fazi se bralec prvič sreča s celotno pesmijo, za razumevanje pa je ključno, da se z njo sreča večkrat. Literarno branje je namreč vedno, tudi pri govorcih J1, večstopenjski proces. Kot razlaga Zupan Sosič (2014: 59), je »prva stopnja razbiranje osnovnih podatkov na sintaktični in semantični ravni v smislu primarnega opomenjanja, [...] druga stopnja [pa] zasledovanje literarnosti v smeri primerjave in ustvarjalnega vrednotenja.« Stopnji sta deloma medsebojno prepleteni (prav tam). Predlagani model torej v prvi fazi obravnave tujejezičnega bralca opolnomoči za prvo stopnjo literarnega branja, tako da je v fazi sprejemanja sposoben dekodirati, primarno opomeniti pesem in ji pripisati osnovne reference. Bralca zato najprej spodbudimo k natančnemu branju.

Pričakuje se, da proces primarnega opomenjanja pri večini govorcev J1 poteka dokaj avtomatizirano,¹⁵ npr. sorazmerno hitro razumevajo strukture in besede, prepoznavajo odstopne od ustaljene rabe, medtem ko je pri tujejezičnem bralcu ta proces bolj zavesten, počasnejši in v okviru predlaganega modela z ustreznimi nalogami (urejanje razrezanega besedila, dopolnjevanje izpuščenih delov pesmi, iskanje podatkov) voden in usmerjen.

V nadaljevanju te faze naloge bralca usmerjajo k ponovnemu branju besedila, s tem pa k opazovanju morebitne jezikovne inventivnosti besedila, formalnih značilnosti in odkrivanju večpomenskosti pesmi. Takšna poglobitev v besedilo bralcu odpira možnosti estetskega užitka. Ob večkratnem soočanju z besedilom reflektira svoje branje, utemeljuje ter primerja in usklajuje svoje razumevanje z drugimi.

Predhodno srečevanje z izoliranimi deli pesmi, s katerimi se je bralec ukvarjal v prvi fazi obravnave, ga v tej fazi spodbudi k opomenjanju pesmi tako, da išče povezave v različnih smereh med posameznimi deli pesmi, ne zgolj linearno. Kot ustrezna podpora dejavnost, s katero bralec zapolni pomensko nedoločena mesta v besedilu, se kaže tudi narativizacija (prim. Pavlič 2014). V poeziji reference namreč pogosto niso konkretizirane (uporabljeni so deikti, zaimki, splošna poimenovanja ipd.), zato jih bralec (tudi skozi naloge) konkretizira, ubesedi, pojasni, predstavlja si konkretnega govorca ipd. (prim. Culler 2004: 192–199). To se uresničuje z nalogami, v katerih učenec pesem razdeli na dele glede na različne kriterije, poišče govorca pesmi, dopolni oz. nadgradi povedano v pesmi, jo dopolni z morebitnimi manjkajočimi ločili, med ponujenimi interpretacijami izbere zanj najustreznejšo, povzame vsebino pesmi ipd.

3.3 Faza nadgradnje in aktualizacije

V tretji fazi se naloge deloma odmikajo od pesmi, vendar ostajajo z njo povezane bodisi vsebinsko (tematsko in izkušnjsko) bodisi jezikovno (besedišče, strukture). Navezujejo se na bralčev realni svet, njegove izkušnje in vrednote, sodobno družbeno problematiko ipd., s čimer se bralec na nov način vrača k izhodiščem v prvi fazi. Po drugi strani pa gre v tej fazi tudi za spodbujanje ustvarjalnega odziva ob

¹⁵ Domnevamo, da bi govorcev J1, ki so slabši bralci, lahko imeli podobno izhodišče kot tujejezični bralci.

literarnem delu. Na tak način ta faza dopušča več prostora za razvijanje različnih jezikovnih dejavnosti.

Naloge lahko obsegajo pisanje komentarja, diskusijo ob izbranem problemu, pripravo izmišljenega intervjuja (ob vživljanju v literarno osebo), ustvarjalno pisanje pesmi po vzorcu, predelavo pesmi glede na izbrano jezikovno kategorijo (npr. sprememba slovnične osebe), pripravo različnih načinov glasnega branja, predstavitev pesmi v drugo zvrst ali medij (npr. gledališka uprizoritev pesmi), delo z neliterarnimi besedili, ki se v izbranem vidiku navezujejo na obravnavano pesem ipd.

4 Sklep

S predstavljenim modelom je mogoče pri pouku SDTJ ob upoštevanju literarnosti poezije preseči izzive pri njenem branju v TJ ter izkoristiti prednosti teh besedil za razvoj sporazumevalne zmožnosti. Za predlagani model obravnave poezije so značilne enostavnost in preglednost, postopnost in krožna nadgradnja.

Modeli obravnave literature pri pouku TJ (Pezdirč Bartol 2003: 16; Lazar 1993: 127) običajno delo z literarnimi besedili predstavljajo glede na kronologijo branja: dejavnosti pred branjem, med njim in po njem. Iz poimenovanj je tako jasno, da je v središču branje besedila. Predstavljeni model je prav tako trodelen in v središče postavlja proces branja, vendar pa so poimenovanja faz manj tehnična oz. kronološka. Po vzoru Leubnerja in Saupe (2008) so namreč faze poimenovane tako, da uporabniku modela, tj. učitelju, neposredno povedo, kaj naj bi učenci v določeni fazi počeli. Razdelitev faz vodi bralca od konkretnega k abstraktnemu, izhaja iz stopenjskosti literarnega branja, hkrati pa upošteva tujejezičnega bralca ter postopnost njegovega razumevanja besedila. Faze med seboj niso ostro ločene in se lahko deloma prekrivajo, predvsem pa se med seboj povezujejo in druga drugo omogočajo: predbralne dejavnosti napovedujejo vse nadaljnje, dejavnosti po branju pa se navezujejo na predbralne in jih nadgrajujejo.

Model ne sloni na učenju literarnoteoretskih in literarnozgodovinskih znanj, temveč je prek nalog, ki se navezujejo na realna jezikovna opravila, usmerjen v razvoj bralčeve sporazumevalne jezikovne in medkulturne zmožnosti, opolnomočenje bralca, da bi pesem lahko razumel ter se nanjo kritično in ustvarjalno odzval (prim. lestvice v Dodatku k SEJU). Obenem pa bralca senzibilizira za branje pesmi kot literarnih besedil in s tem razvija njegovo literarno zmožnost.

Model je bil pripravljen in preizkušen na primeru vključevanja poezije v pouk SDTJ, z določenimi prilagoditvami pa bi bil lahko uporaben tudi za druge literarne zvrsti. Čeprav se je v pedagoški praksi izkazalo, da tovrstni pristop uporabniku TJ omogoča poglobljeno razumevanje poezije, bi bilo v prihodnje treba za potrditev njegovih učinkov, npr. na razvoj receptivne in/ali produktivne zmožnosti, več informacij pridobiti z dodatnimi empiričnimi raziskavami. Prav tako bi bilo zanimivo preveriti, ali bi se ga dalo uporabiti tudi pri pouku J1, še posebej pri uporabnikih, ki jim branje literature predstavlja večji izziv.

Literatura

- BASSNET, Susan, GRUNDY, Peter, 1993: *Language through Literature*. Longman: Harlow.
- BESTER, Marja, ČRNIVEC, Ljubica (ur.), 1996: *Povej naprej. Priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- COLLIE, Joanne, SLATER, Stephen, 1987: *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULLER, Jonathan, 2004 (1975): *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London, New York: Routledge.
- Dodatek k SEJU = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*, 2020. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (dostop 20. 6. 2022)
- DUFF, Alan, MALEY, Alan, 2007: *Literature*. Oxford: Oxford University Press (Resource Book for Teachers).
- FERBEŽAR, Ina, 2012: *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- FERBEŽAR, Ina, 2016: Kako realno je idealno? O konceptu avtentičnosti pri pouku slovenščine ob Toporišičevem Zakaj ne po slovensko. Erika Kržišnik, Miran Hladnik (ur.): *Toporišičeva Obdobja*. Obdobja 35. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 489–496.
- GROSMAN, Meta, 1974: Branje pesmi v tujem jeziku. *Jezik in slovstvo* XX/2–3. 60–66.
- GROSMAN, Meta, 2004: Ali je književnost pri pouku slovenščine kot tujega jezika lahko zanimiva? *Jezik in slovstvo* XLIX/3–4. 123–132.
- HANAUER, David, 1997: Poetry reading in the second language classroom. *Language Awareness* VI/1. 2–16.
- HANAUER, David Ian, 2003: Multicultural moments in poetry: the importance of the unique. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* LX/1. 69–87.
- JAKOBSON, Roman, 1989: *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta (Zbirka Studia humanitatis).
- KLEMEN, Matej, 2022 (v tisku): Obravnava klasičnih literarnih besedil pri pouku slovenščine kot tujega jezika: na primeru besedil Ivana Cankarja. *Jezik in slovstvo*.
- KRAKAR VOGEL, Boža, 1997: Književno besedilo v lektoratu slovenščine za tujce. Marja Bešter (ur.): *Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 35–51.
- KRAMSCH, Claire, KRAMSCH, Olivier, 2000: The avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal* LXXXIV/1. 553–573.
- LAZAR, Gillian, 1993: *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEUBNER, Martin, SAUPE, Anja, 2008: *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LOVROVIĆ, Leonarda, KOLEGA, Cathy-Theresa, 2021: Teaching culture through reading literature in English language teaching. *English Language and Teaching* XVIII/2. 185–203.
- MCKAY, Sandra Lee, 2014: Literature as content for language teaching. Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, Marguerite Ann Snow (ur.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning. 488–500.
- NOVAK POPOV, Irena, 1998: Pouk književnosti v lektoratu slovenščine. Marja Bešter (ur.): *Skripta 2. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 7–26.

- PAVLIČ, Darja, 2014: Lirika z vidika univerzalnosti pripovedi. *Primerjalna književnost* XXXVII/3. 227–238.
- PEZDIRC, Mateja, 1999: Ustvarjalne metode pri obravnavi pesmi, proze in drame pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Marja Bešter (ur.): *Skripta 3. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 51–63.
- PEZDIRC BARTOL, Mateja, 2003: *Literarna sestavljanka. Umetnostna besedila na tečaju slovenščine*. Ljubljana: DZS.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1969: *Zakaj ne po slovensko. Slovane by direct method*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica.
- SCHWARZMEIER, Tanja, 2021: *Ab und zu mal ein (Kurz-)Gedicht – Ideen und Konzepte für den Einsatz im DaF-Unterricht*. Izroček spletnega seminarja, 22. 3. 2021.
- SCHWARZMEIER, Tanja, BAUMBACH, Stefan, 2023 (v tisku): Vielfalt und Identität im Anfängerunterricht thematisieren: Was können Gedichte hier leisten? Vorstellung der Materialien zu den Gedichten Blaue Augen von Nasrin Siege und Ich von Jürgen Spohn (Teil 1). *Jenaer Arbeiten zur Lehrwerkforschung und Materialentwicklung*, Band 3. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpjournal_00002221?XSL.referer=jportal_jpvolume_00431228
- VIRK, Tomo, 2003: *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove: metodologija 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno književnost in literarno teorijo.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija, 2014: Literarno branje. *Jezik in slovstvo* LIX/4. 47–65.