

Ana Toroš

**Uvodna študija k čezmejni didaktiki čezmejne literature**

---

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)



# UVODNA ŠTUDIJA K ČEZMEJNI DIDAKTIKI ČEZMEJNE LITERATURE

**Ana Toroš**

Fakulteta za humanistiko, Univerza v Novi Gorici, Nova Gorica  
ana.toros@ung.si

DOI:10.4312/Obdobja.41.341-349

Prispevek skuša opozoriti na sodobne izzive pouka književnosti v čezmejnih prostorih na osnovnošolski in srednješolski ravni. Pri tem izhaja iz didaktičnega modela poučevanja in učenja jezikov v stiku, od katerega prevzema metodo socialnega konstruktivizma in dejavnosti čezmejnih razredov. Čezmejna didaktika čezmejne literature podpira pouk književnosti v čezmejnih prostorih in v tem okviru razvija kompetence zgodovinskega mišljenja in razbiranja konteksta. Pri tem predvideva obravnavo književnih del čezmejnega prostora, ki tradicionalno pripadajo različnim nacionalno zasnovanim literarnim zgodovinam in so običajno napisana v različnih jezikih. Do teh književnih del pristopa prek komparativne metode, besedilne in imagološke analize ter kreativnega pisanja. Čezmejna didaktika čezmejne literature se tako izrisuje kot priložnost za razvijanje vseživljenjskih kompetenc učencev za kakovostno bivanje in delovanje v čezmejnem prostoru.

socialni konstruktivizem, čezmejna literatura, čezmejna didaktika, kolektivna memorija

This introductory study of cross-border teaching theory of cross-border literature draws attention to the current challenges of teaching literature in cross-border areas at the primary and secondary levels. It takes as its starting point the model of contact-based language learning and teaching (CoBLaLT), from which it adopts the method of social constructivism and the activities of cross-border classes. The cross-border teaching theory of cross-border literature supports the teaching of cross-border literature in cross-border areas. Because cross-border literature traditionally belongs to different national literary histories and is usually written in different languages, this requires a comparative methodological approach supported by textual and imagological analysis and creative writing. It is also necessary to develop students' skills in historical thinking and understanding contexts. The cross-border teaching theory of cross-border literature is therefore seen as a way to develop students' lifelong skills for living well in cross-border areas.

social constructivism, cross-border literature, cross-border teaching, collective memory

## 1 Problemski okvir

Pričujoči prispevek osvetljuje aktualne izzive poučevanja književnosti na osnovnošolski in srednješolski ravni na čezmejnih območjih, s poudarkom na goriškem čezmejnem območju.<sup>1</sup> Ta prostor je namreč po odprtju notranjih mej že pred

1 Čezmejni prostor za razliko od obmejnega prostora razumemo kot prostor prehajanja meje in čezmejnega povezovanja.

petnajstimi leti začel ponovno tkati pretrgane vezi na obeh straneh državne meje, ki jih je poleg turbulentnih dogodkov prve in druge svetovne vojne močno pretresla na novo postavljena državna meja med Gorico in njenim zaledjem, na katerem je po vojni začela rasti Nova Gorica. Živahne dnevne migracije iz Gorice v Novo Gorico so postale stalnica. Na slovenske šole v Gorici se obenem v zadnjem obdobju vpisuje vse več otrok iz popolnoma neslovenskih, italijanskih družin.<sup>2</sup> Taka etnično spremenjena struktura učencev bi najbrž pri pouku književnosti potrebovala premislek o izboru književnih del in nekoliko drugačen didaktični pristop. V mislih imamo predvsem temeljna književna dela slovenske skupnosti v Italiji, ki so kanonizirana in katerih umik iz šolskega kurikula bi pomenil osiromašenje znanja s področja slovenske literarne zgodovine. Po drugi strani pa so ravno ta dela obremenjena z nacionalnimi stereotipi in predsodki, avtopodobami in heteropodobami, ki lahko otežujejo pouk književnosti v etnično heterogenih razredih, v katerih se del učencev lahko identificira z negativno prikazanimi literarnimi liki.<sup>3</sup> Poleg tega je treba imeti v uvidu, da pouk književnosti na italijanskih šolah na čezmejnem območju ne predvideva obravnave slovenske literature, torej tudi ne slovenske literature, ki nastaja v tem čezmejnem prostoru.

Ravno na tej točki se odpira prostor premisleka, kako naj pouk književnosti na goriškem čezmejnem območju deluje povezovalno in v smeri pridobivanja vseživljenjskih kompetenc za bivanje v čezmejnem prostoru. Zanima nas torej, kako lahko pouk književnosti na teh etnično občutljivih območjih s svojevrstno dinamiko medetničnih stikov nadgradimo, posodobimo in na novo premislimo, da bo prispeval k reševanju sodobnih izzivov in da se bo iz njih pravzaprav bogatil ter jih znal ustvarjalno izkoristiti.

Opozorimo naj, da so bile v preteklih letih že opravljene literarnovedne raziskave, ki so opozorile na obstoj različnih literarnih sistemov na območju goriškega, tržaškega in videmskega prostora, ki so obravnavani ločeno, po posameznih etnično zasnovanih literarnih zgodovinah (npr. slovenski, italijanski in furlanski literarni sistem) (Toroš 2017). Posledično na teh območjih tudi v izobraževalnem procesu oz. pri pouku književnosti od osnovnošolske do srednješolske ravni ni zaslediti komparativnega pristopa, torej primerjalne obravnave književnih del s čezmejnega prostora, ki so napisana v različnih jezikih tega prostora. Slednji bi med drugim predvideval jezikovno kompetenco učiteljev ter učencev za branje književnih del v izvorniku oz. prevode

2 V prispevku se v okviru pouka književnosti omejujemo na slovensko-italijanske čezmejne odnose in ne posegamo v problematiko otrok in mladostnikov iz družin priseljencev in beguncev na Goriškem. Zadevna problematika je vsekakor tehtna in potrebna poglobljene raziskave, kar pa presega okvire pričujočega besedila. Metodološki pristop, ki ga v raziskavi vzpostavljamo, lahko služi kot temelj za nadgradnjo in inkluzijo še tovrstnih skupin otrok in mladostnikov.

Glede spremenjenih pogledov na etnično in jezikovno identiteto pri maturantih s slovenskim učnim jezikom v Italiji gl. Pertot, Kosic 2014.

3 Idejno ozadje slovenske literature v Italiji je običajno vezano na željo po ohranitvi slovenstva na tem območju. Posledično so pozitivni liki večinoma slovenski liki oz. liki, ki si prizadevajo za ohranitev slovenstva. Njihovi nasprotniki so običajno italijansko govoreči, protislovensko usmerjeni liki in kot taki prikazani v negativni luči. Za primere književnih del gl. npr. Toroš 2021b.

književnih del. Projekt EDUKA2 je tako pomenil prvi korak k zbiranju književnih del čezmejnega prostora v različnih jezikih in pripravo književnih prevodov za primerjalno obravnavo književnih del v osnovni in srednji šoli v slovensko-italijanskem čezmejnem območju, tako na ravni motivno-tematskih stičišč kot idejnih razhajanj v samem razumevanju obravnavanega območja.<sup>4</sup> V pričujočem prispevku stopamo korak dlje in želimo oblikovati okvirni predlog poučevanja čezmejnega književnosti na čezmejnem območju, ki bi ga želeli razviti v model čezmejne didaktike čezmejne književnosti, primeren za osnovno- in srednješolsko raven v slovenskih in italijanskih šolah na obeh straneh državne meje. Pri tem se nam z metodološko-teoretičnega vidika kot najustreznejši kažejo pristopi v okviru socialnega konstruktivizma, kot skušamo argumentirati v drugem poglavju. Poznavajoč naravo literarnih del na čezmejnem območju, ki se oblikujejo v presečišču različnih, pogosto konfliktnih historičnih interpretacij in ki so obenem pogosto obremenjena z negativno, stereotipno podobo o Drugem v obravnavanem prostoru, v tretjem poglavju prispevka v predlog čezmejne didaktike čezmejne literature vpeljujemo medpredmetno povezovanje z zgodovino ter besedilno in imagološko analizo literarnih del. Obenem se naslanjamo na model poučevanja jezikov v stiku (Cavaion 2019, 2020a, 2022a), ki predvideva dejavnosti pri pouku književnosti v čezmejnih razredih. Med njimi izpostavljamo individualne in skupinske vaje iz kreativnega pisanja, ki spodbujajo lastno refleksijo o prebranem književnem delu. Med cilji in pričakovanimi rezultati predvidevamo zavedanje učencev, ki obiskujejo slovenske in italijanske osnovne in srednje šole na obeh straneh meje, o obstoju literatur v različnih jezikih v čezmejnem prostor. Predvidevamo tudi, da bodo učenci prek procesa spoznavanja čezmejne literature bolje razumeli dinamiko in specifično čezmejnega prostora, v katerem so odraščali in se šolali, imeli večjo sposobnost razumevanja in spoštovanja drugačnih gledišč, bolje razvito zmožnost argumentacije lastnega mnenja ter zmožnost kreativnega iskanja stičišč in skupnih rešitev.

## 2 Metodološko-teoretični okvir

Najustreznejši pristop za pouk književnosti v čezmejnem prostoru se nam nakazuje v nekaterih premislekih socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih sodobnih pristopih, ki upoštevajo lokalne specifičnosti prostora (v našem primeru čezmejnega), znotraj katerega se formirajo učenci in učitelji, in ki spodbujajo ter razvijajo veščine konstruktivne in spoštljive diskusije, poslušanja, upoštevanja mnenja in občutkov drugega z namenom, da se zgodijo določene pozitivne spremembe (v našem primeru bolj kakovostno življenje v čezmejnem prostoru).

Kumaravadivelu (2006) opozarja, da se metode učenja jezikov večinoma oblikujejo v centrih moči in imajo kot take tudi določeno ideološko vizijo, ki se običajno ne sklada z razmerami in potrebami obrobja. Posledično so tudi učne metode za ta področja pomanjkljive. V skladu s tem Kumaravadivelu oblikuje koncept

4 Za didaktična gradiva za pouk književnosti, ki so bila oblikovana v okviru čezmejnega projekta EDUKA2 (2017–2019), gl. [www.EDUKA2.eu](http://www.EDUKA2.eu) (Literatura na stičišču).

postmetode, ki upošteva lokalne specifičnosti. To pomeni, da upošteva družbeni, politični in ekonomski kontekst, znotraj katerega so se formirali učitelji in učenci. Posledično se spremeni tudi vloga učenca, ki postane dejavni udeleženec v učnem procesu (Kumaravadivelu 2006: 161–176). Kumaravadivelovi nazori so blizu teoriji konstruktivizma, ki poudarja pomen dejavne vloge učencev v procesu učenja in podpore učitelja, ki ponudi informacije in organizira dejavnosti, znotraj katerih učenci sami konstruirajo, kreirajo, izumljajo in razvijajo svoje lastno znanje in pomen (Liu, Chen 2010: 65–66). Še natančneje, Kumaravadivelovi nazori se stikajo s socialnim konstruktivizmom, ki izhaja iz prepričanja, da učenci konstruirajo znanje v procesu socialne interakcije, interpretacije in razumevanja, pri čemer kreacija znanja ne more biti ločena od socialnega okolja, znotraj katerega se formira (Adams 2006: 245–246). V takšnem učnem procesu učitelj najprej vpraša učence, kako razumejo določene koncepte, ideje, in šele nato poda lastno razumevanje teh konceptov (Watson 2001: 140–144).

Navedene refleksije o novih pristopih v vzgojno-izobraževalnem procesu, s poudarkom na teoriji socialnega konstruktivizma, so večinoma orientirane na področje jezika in naravoslovnih ved, manj na področje literarnih ved. Na slednje, na pouk književnosti, je osredotočena Karin Dahl (1994), ki kot prvo poudarja pomen upoštevanja in spoštovanja posameznikovega mnenja ob branju literarnega dela. Učenci se vključujejo v diskusijo že med samim branjem literarnega dela ter ponudijo svoj vpogled, asociacije, kritične poglede. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, da učencem pomaga ovrednotiti ideje z različnih perspektiv, pri čemer v diskusijo vključuje tudi morebitne učence drugih kultur. V tako zastavljenem učnem procesu učenci izrazijo sebe, svojo resnico, so slišani in se obenem učijo od drugih ter z njimi konstruirajo pomen prebranega dela. Avtoritete, knjige, zbirke podatkov jim zato ne predstavljajo edinega vira znanja. Izoblikujejo ustrezne kriterije za kritično presojo. Taki učenci torej verjamejo, da lahko strnejo ideje, izrazijo sodbo, osmislijo stvari, razvijajo mnenja. Obenem razumejo različnost pogledov na stvari in spoštujejo proces konstruiranja pomena pri drugih učencih. Učenci tako izgrajeno znanje uporabijo za spremembe v lastnem življenju (Dahl 1994: 143–153).

Hozjan (2004) kljub prednostim socialnega konstruktivizma opozarja, da je znanje, ki ga učenci ponotranjijo, odraz družbenega konsenza ter družbenopolitičnih in kulturnih intenc. Učitelj sicer ob uporabi metode konstruktivizma v vzgojno-izobraževalnem procesu le redko razlaga in pripoveduje, bolj je osredotočen na vodenje dejavnosti in diskusije med učenci, kljub temu pa še vedno zasleduje cilje v učnem načrtu in je zavezan k posredovanju vnaprej predpisanega (indoktriniranega) znanja. V tem okviru se jezik in učni material še vedno kažeta kot medija prenosa ideologij. Učitelj poleg tega usmerja učenca pri konstruiranju znanja in tudi v tem primeru se odpira polje ideološkega nadzora. Posledično se poraja vprašanje, kako se izogniti indoktrinaciji učenca v določen vrednostni sistem (Hozjan 2004: 217–218).

Zgoraj opisane problematike znotraj socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih, novejših didaktičnih pristopov so še posebej relevantne pri pouku književnosti.

Književna dela so namreč v glavnini zavezana določeni historični interpretaciji, s katero se lahko povezuje tudi travmatična kolektivna memorija.<sup>5</sup> Tovrstna problematika je še posebej razvidna na čezmejnih območjih, kjer se poleg večinskega naroda srečujemo z manjšinskimi skupnostmi in posledično z etnično heterogenimi šolskimi razredi, pri čemer je v skladu s priporočili sveta EU iz leta 2018 (Priporočila) priporočeno razvijati in spodbujati kulturno zavest in izražanje vseh učencev. Književni pouk bi torej v skladu s temi priporočili moral biti inkluziven, učencem bi moral omogočiti spoznavanje in kritično refleksijo književnih del, ki pripadajo tako večinskemu kot manjšinskemu narodu na čezmejnem območju. Še natančneje, učence bi moral seznaniti z literaturo, ki je nastajala in nastaja na čezmejnem območju ne glede na etnično in jezikovno pripadnost avtorjev. Kot že nakazano, se težava pokaže ravno v trku različnih historičnih interpretacij območja, ki so jim podvržena književna dela.<sup>6</sup> Ilustrativen je denimo primer treh književnih del o Trstu, napisanih po koncu druge svetovne vojne: prvo *Kreda in hijacinte* izpod peresa slovenske tržaške avtorice Irene Žerjal se osredotoča na življenje slovenske skupnosti na Tržaškem, drugo je prozno delo Marise Madieri *Verdeacqua*, ki spregovori o življenju istrskih beguncev v tržaškem Silosu, tretje pa je delo Jan Morris *Trieste and the Meaning of Nowhere*, ki na mesto gleda v luči angleškega vojaka v času STO (Toroš 2021a).

### 3 Predlog čezmejne didaktike čezmejne literature

Ne glede na težavnost oblikovanja ustreznega didaktičnega pristopa k tovrstnim književnim delom, še posebej v etnično in jezikovno heterogenih razredih čezmejnega območja, se zdi njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalni sistem smiselno z vidika celovitejšega razumevanja družbenih dinamik čezmejnega prostora, v katerem posameznik odrašča. Poleg tega pa bi ta dela lahko delovala povezovalno, saj kljub različnosti perspektiv ponujajo tudi motivno-tematska presečišča, torej razkrivajo, kaj je bilo in je skupnostim na čezmejnem območju skupno, ne glede na jezikovne, ideološke, politične in druge pregrade.

Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne literature smo se naslonili na model didaktike jezikov v stiku Irine Moire Cavaion, ki predpostavlja skupne dejavnosti v čezmejnih razredih. Model je med drugim predstavljen v priročniku *Priročnik didaktike jezikov v stiku: učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju* (2019) in v študiji *Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area* (2022a). Didaktika jezikov v stiku, torej poučevanje jezikov s sistematičnim navezovanjem stikov med učenci, ki obiskujejo šole na obmejnih območjih in ki se učijo jezika svojih čezmejnih vrstnikov, v središče postavlja medosebne odnose, spoznavanje in posledično spoštovanje drugega in njegovega kulturnega okolja. Pri tem je učenje jezika zastavljeno kot orodje za osebno rast in za oblikovanje

5 O manjšinski književnosti in kolektivni travmi na primeru tržaškega prostora gl. Toroš 2021b. O kolektivni memoriji na Goriškem gl. Širok 2012.

6 Problematika srednješolskega pouka književnosti v Trstu, povezana s književnimi deli z različnimi historičnimi interpretacijami tržaškega prostora, je predstavljena v Toroš 2019.

medosebnih odnosov, torej ni namenjeno zgolj širitvi jezikovne zmožnosti. Didaktika jezikov v stiku vključuje medrazredno povezovanje različnih šol, ki v skladu s svojim učnim programom poučujejo jezike sosednjih držav in ki delujejo druga blizu druge, tako da je za obisk potrebnih le nekaj minut vožnje. Metodologija predvideva uporabo specifičnega izobraževalnega pristopa, t. i. modula didaktike jezikov v stiku, ki se v posamičnih vključenih razredih izvaja v šestih fazah, in sicer v obdobju najmanj šestih tednov in največ dveh mesecev. V skladu z načeli poučevanja jezika z medpredmetnim povezovanjem v sodelujočih šolskih skupnostih zajete učne vsebine vključujejo tako vsebine, povezane z učenjem sosedskega jezika, kot tudi vsebine, povezane z učenjem drugih jezikov in drugih ved (Cavaion 2019: 5, 27). Cavaion (2020a: 40) obenem opozori na dinamiko stikov, ki se lahko razvije, »ko pridejo v stik najstniški učenci iz dveh jezikovnih in etničnih skupin, ki se kljub geografski bližini ne srečujejo in ki bi jih lahko močno obremenjevali nerešeni družbeni medetnični odnosi iz preteklosti.« S tem v zvezi navaja pogoje, potrebne, da interakcija med posameznimi pripadniki različnih etničnih skupin zmanjša predsodke (npr. enakovreden položaj skupin ob srečanju), ter pozitivne vidike tovrstnih stikov (npr. nižja stopnja tesnobe med skupinama) (Cavaion 2020a: 47, 49).<sup>7</sup>

Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne literature smo se nadalje naslonili na študijo Girardet (2004: 235–254) ter na študijo Girardet in Fasulo (2004: 99–131), ki zajemata z območja socialnega konstruktivizma in semiotike. Študiji sta sicer usmerjeni na pouk zgodovine, vendar pa opozarjata na skupno jedro zgodovinskih in literarnih spisov, saj oboji temeljijo na avtorjevi perspektivi in so zapisani v obliki naracije. Njuni izsledki so torej uporabni tudi na ravni literarnih del. Ključna inovacija, ki jo Girardet uporabi pri pouku zgodovine, je razvijanje kompetenc učencev za zgodovinsko mišljenje, razbiranje konteksta ter zmožnosti razumevanja različnih perspektiv, ki jo razvijamo prek diskusije in interakcije ter prek vživljanja v določenega avtorja in s pisanjem na določeno temo z njegove perspektive.

Razvijanje kompetenc zgodovinskega mišljenja, to je iskanje vzrokov za določeno zgodovinsko dejanje, in razbiranja konteksta, ki so potrebne tudi pri pouku književnosti, se lahko razvija pri pouku zgodovine v okviru medpredmetnega povezovanja. Pri pouku zgodovine pridobljene kompetence učenci uporabijo pri pouku književnosti, pri preučevanju literarne zgodovine in razbiranju konteksta nastanka določenega literarnega dela.<sup>8</sup> Pri tem analizirajo literarno delo, kar priporoča tudi Hilde Girardet. Besedilna analiza literarnega dela se zdi za potrebe čezmejne didaktike čezmejne literature dobrodošla, ker besedilo presoja na ozadju diskurzivnih praks oz. modelov, na podlagi katerih je oblikovano. Učenci se poglobijo v zgodovinski kontekst književnika, tako da skušajo razumeti njegovo namero, morebitne prilagoditve, ki jih je moral narediti glede na ciljno publiko oz. naročnika dela. Prav tako pomembno je,

7 Več o modelu didaktike jezikov v stiku gl. tudi Cavaion 2020b in 2022b. Pri oblikovanju čezmejne didaktike čezmejne književnosti smo upoštevali še dvojezične modele izobraževanja v etnično mešanih okoljih (Čok 2009) ter model TILKA (Mikolič 2016).

8 O literarnih konvencijah kot sestavini literarne zmožnosti gl. Zajc 2019.

da učenci razumejo, kaj je bilo v času in prostoru, v katerem je avtor živel, sprejeto kot objektivno ter katere interpretativne in eksplikacijske prakse so bile v veljavi. Obenem so pozorni na kazalce negativnega vrednostnega gledišča, ki je običajno predstavljeno prek retoričnih praks, denimo z odsotnostjo psiholoških elementov v opisih nasprotnikov in v avtorjevi čustveni vpletenosti v opisane dogodke. Prav tako so pozorni na čas v naraciji o tuji kulturi. Če je čas statičen, so namreč opisi tuje kulture običajno generalizirani kot večno veljavni in v času nespremenljivi. Besedilno analizo lahko nadgradijo še z imagološko analizo, saj je čezmejna literatura bogata s podobami Drugega.<sup>9</sup>

Pridobljeno znanje učenci nadgradijo v smeri razvijanja kompetenc za razumevanje in spoštovanje pluralnosti perspektiv. V ta namen se učenci tako večinskega kot manjšinskega naroda dejavno vključujejo v diskusijo o prebranih in analiziranih književnih delih. Obenem sposobnost razumevanja različnih gledišč razvijajo s poustvarjalnim delom, z metodo kreativnega pisanja literature, tako da se vživijo v različne literarne like (domača kultura, kultura Drugega, zunanje gledišče). Komparativni metodološki pristop do književnih del se kaže kot dobrodošel, da zmanjšamo možnost indoktrinacije učencev v določen vrednostni sistem, saj obravnavamo književna dela, ki pripadajo različnim nacionalno zasnovanim literarnim zgodovinam in so običajno vezana na različne historične interpretacije.

#### 4 Zaključek

Predlog čezmejne didaktike čezmejne literature zajema z območja socialnega konstruktivizma in njemu sorodnih metod ter skuša odgovoriti na sodobne izzive čezmejnih prostorov. Na ravni pouka književnosti se v čezmejnih prostorih porajajo težave pri obravnavi literarnih besedil, ki so tradicionalno del kurikula, oz. v odsotnosti književnih del drugih kultur čezmejnega prostora v kurikulumu. V primeru goriškega prostora opazamo denimo zadrego pri slovenskih srednjih šolah v Gorici, v katerih je vse več učencev iz popolnoma neslovenskih družin, ki se težko identificirajo s književnimi deli slovenske skupnosti v Italiji. Po drugi strani pa se na italijanskih srednjih šolah v Gorici srečujemo z odsotnostjo književnih del slovenske skupnosti v Italiji. Možna rešitev se kaže v vzpostavitvi dejavnosti v čezmejnih razredih in v skladu s tem dopolnitvi pouka književnosti s komparativno metodo ter vključitvijo književnih del iz slovensko-italijanskega čezmejnega prostora, napisanih v slovenskem in italijanskem jeziku. Takšna inovacija se izrisuje kot priložnost za razvijanje vseživljenjskih kompetenc učencev in zmožnost boljšega razumevanja kulturnih čezmejnih dinamik ter vključevanja v življenje v čezmejnem prostoru.

9 Literarna imagologija je panoga primerjalne književnosti, ki se ukvarja s podobo domače kulture (Jaz) v tujih književnostih in podobo tujih narodov (Drugi) v domači književnosti. Imagološka analiza je pozorna na besedišče (npr. poimenovanja Drugega, vrsto pridevnikov za označitev Drugega, jezik Drugega, metafore za označitev Drugega) ter na opise prostora in časa, vzdušja v prostoru, v katerem se nahaja Drugi. Prav tako je pozorna na barve, vonje, slušne in druge čutilne vtise, aluzije in druga retorična sredstva, ki posredno nakazujejo Drugega. Več o tem gl. npr. v Smolej 2012. Za primere imagološke analize slovenske in italijanske literature iz Trsta gl. Toroš 2016 in Cergol 2020.



## Viri in literatura

- ADAMS, Paul, 2006: Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education* 3-13 XXXIV/3. 243–257.
- CAVAION, Irina Moira, 2019: *Priročnik didaktike jezikov v stiku: učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Annales. [https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion\\_Prirocnik\\_SLO\\_2019\\_SPLET.pdf](https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion_Prirocnik_SLO_2019_SPLET.pdf)
- CAVAION, Irina Moira, 2020a: *Najstniki, stiki in sosedski jeziki: uvodna študija k didaktiki jezikov v stiku*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, Annales.
- CAVAION, Irina Moira, 2020b: Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future. *International multilingual research journal* XIV/2. 130–145.
- CAVAION, Irina Moira, 2022a: Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* XXVII/1. 81–103.
- CAVAION, Irina Moira, 2022b: Slovene as a minority and foreign language in Italian mainstream schools in the province of Trieste. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 88. 27–47.
- CERGOL, Jadranka, 2020: Imagologia di frontiera: il caso di Trieste. *Folia linguistica et litteraria* 30. 93–107.
- ČOK, Lucija, 2009: *Izobraževanje za dvojezičnost v kontekstu evropskih integracijskih procesov: učinkovitost dvojezičnih modelov izobraževanja v etnično mešanih okoljih Slovenije*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- DAHL, Karin, 1994: Towards a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy meaning. *Journal of Reading Behaviour* XXVI/2. 139–158.
- EDUKA2. [www.EDUKA2.eu](http://www.EDUKA2.eu) (dostop 20. 9. 2022)
- GIRARDET, Hilde, 2004: Spiegare i fenomeni storici. Clotilde Pontecorvo idr. (ur.): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. 235–254.
- GIRARDET, Hilde, FASULO, Alessandra, 2004: I bambini riscrivono la storia: la costruzione del punto di vista. Clotilde Pontecorvo idr. (ur.): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. 99–131.
- HOZJAN, Dejan, 2004: Možnosti indoktrinacije učencev v polju socialnega konstruktivizma. Barica Marentič Požarnik (ur.): *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. 209–219.
- KUMARAVADIVELU, Bala, 2006: *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LIU, Chu Chih, CHEN, I Ju (Crissa), 2010: Evolution of Constructivism. *Contemporary Issues in Educational Research* III/4. 63–66.
- MIKOLIČ, Vesna, 2016: *Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: Tilka model for ethnic conflicts avoidance*. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- PERTOT, Susanna, KOSIC, Marianna, 2014: *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut SLORI.
- Priporočila = Priporočila sveta EU z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije* LXI/C 189/11. Na spletu.
- SMOLEJ, Tone, 2012: *Podoba tujega v slovenski književnosti. Podoba Slovenije v tuji književnosti: imagološko berilo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- ŠIROK, Kaja, 2012: *Kalejdoskop goriške preteklosti: zgodbe o spominu in pozabi*. Ljubljana: Založba ZRC.

- TOROŠ, Ana, 2016: Auto-stereotypes and hetero-stereotypes in Slovene and Italian poetry about Trieste from the first half of the 20th century. *Interlitteraria XXI/2*. 290–304.
- TOROŠ, Ana, 2017: Minority writing: the case of Friuli-Venezia Giulia (Italy), Goriška and Coastal-Karst regions (Slovenia). *Slavia Centralis X/2*. 50–65.
- TOROŠ, Ana, 2019: Teaching minority literature: the case of Trieste. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 83. 83–93.
- TOROŠ, Ana, 2021a: Marisa Madieri, Jan Morris and Irena Žerjal: English, Istrian Triestine and Slovene literarisation of Trieste and the surrounding area at the end of World War II. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia XXXI/3*. 475–486.
- TOROŠ, Ana, 2021b: Minority literature and collective trauma: the case of Slovene Triestine literature. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja* 86. 65–81.
- WATSON, Judith, 2001: Social constructivism in the classroom. *Support for learning XVI/3*. 140–147.
- ZAJC, Ivana, 2019: Literarna zmožnost kultiviranega bralca in Evropski literarni okvir. *Jezik in slovstvo LXIV/3–4*. 57–67.