

ALI JE KNJIŽEVNOST PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA LAHKO ZANIMIVA?

Pouk književnosti je pri pouku tujega jezika zelo produktivna sestavina, če je zasnovan tako, da upošteva celostno naravo književnih del, da upošteva lastnosti in prepričanja bralstva ter da se zaveda narave sprejemanja literature kot medkulturne dejavnosti. Ob teh temeljnih pogojih pa je treba konkretno umestitev književnosti prilagoditi profilu učečih se tujega jezika.

Na mednarodni ravni je pouk književnosti na vseh ravneh že od študentskih nemirov v poznih šestdesetih letih nepretrgano predmet kritik in zapletenega eksperimentalnega proučevanja (Grosman 2004: 141). Medtem ko pri pouku materinščine nihče ne poskuša ukiniti književnih vsebin, te pri pouku tujih jezikov nekateri šolski programi in študiji na terciarni ravni štejejo za preveč zahtevne ali celo za nepotrebne. Zagovorniki književnih sestavin v okviru tujejezikovnega pouka in študija zato vztrajno iščejo nove in sodobnejše utemeljitve in različne možnosti/oblike za vključevanje književnih sestavin v pouk/studij tujih jezikov. Pri tem se soočajo z opozorili mednarodnih raziskav, da ima tradicionalno usmerjen pouk književnosti za večino učencev odtujevalne učinke in jih vzgaja v nebralce. Strokovnjaki se zato vse bolj pogosto sprašujejo, pod kakšnimi pogoji bi se lahko izognili negativnim učinkom in načrtovali vzgojne, še zlasti privzgajanje zanimanja za branje in književnost. Vedno bolj prodira temeljno spoznanje, da na nobeni razvojni ravni učenec ni mogoče preprosto **'dati navodil', kako naj se odzivajo, kaj naj ob branju čutijo in mislijo** (Miall 1999: 149). Prav tako splošno sprejeto je prepričanje, da **podatkovno naravnani pouk 'o' književnosti**, o literarni zgodovini, avtorjih, žanrih in retoričnih sredstvih učence največkrat dolgočasi in jim posreduje občutek, da morajo sprejemati vsiljene tuje predstave, mnenja, vrednotenja in normative, ki se jih sicer velja naučiti na pamet za točke, potem pa čim prej izbrisati iz spomina kot nezanimivo navlako. Spričo vse večjih generacijskih razlik, ki so še posebej globoke na področju vrednot, se je uveljavilo mnenje, da pouk lahko postane učinkovit šele takrat, **kadar je prepričljiv za same učence**. Prepričljivost s stališča učencev (in ne učitelja!) pa je mogoče doseči z upoštevanjem učencev, njihovih potreb in zanimanj, njihovih odzivov, predznanja in lastnega razumevanja besedil. Ker gre pri učencih oz. študentih slovenščine kot drugega/tujega jezika za drugačno strukturo slušateljev, kot je to v primeru obveznih vsebin šolskih kurikulov, je razmislek o književnih

vsebinah logično vpet v celovito informacijo o kulturni podobi slovenskega jezikovnega prostora in je tako pomemben motivacijski segment pri učenju jezika; vsekakor pa mora biti pri specifičnih skupinah učencev in študentov tudi v tem primeru usmerjen glede na konkretne potrebe in uporabo pridobljenega znanja.

Če želimo ugotoviti, pod kakšnimi pogoji sta književni pouk in branje leposlovja lahko zanimiva za učence v okviru pouka tujega jezika, moramo najprej upoštevati posebnosti njihovega branja v tujem jeziku, na tej osnovi pa razmišljati, kakšna motivacija bi zanje bila prepričljiva. Ker se znanje jezika, poznavanje kulture, iz katere izvirajo tujejezična besedila, in motivacija učencev pri učenju tujega jezika bistveno razlikuje od znanja in motivacije učencev, ki so deležni pouka iste književnosti v njihovem maternem jeziku, mora biti povsem jasno, da bi bilo vsako prenašanje programov, seznama besedil in pristopov od književnega pouka pri materinščini nesmiselno in neučinkovito. Da pouk književnosti v sklopu učenja tujih jezikov ne poteka in ne more potekati na enak način in z enako metodologijo kot pouk v okviru materinščine, so nemški strokovnjaki ugotovili že na začetku osemdesetih let in so zato ustanovili posebno vejo univerzitetnega študija nemcistike za učitelje in druge strokovnjake za tuje jezike, tako imenovano medkulturno germanistiko (Wierlacher 1987). Spoznanja o pomenu stika dveh bolj ali manj različnih kultur, ki ga danes poimenujemo medkulturni stik,¹ pri vsakem stiku dveh jezikov, se pravi pri vseh oblikah pouka tujih jezikov (Kramsch 1993 in 1998), pri medjezikovnem sporazumevanju, pri vseh oblikah prevajanja in tudi pri drugih oblikah medkulturnega posredovanja kulturnih tvorb, so zelo hitro postala predmet intenzivnega proučevanja jezikoslovcev, didaktikov, pa tudi psihologov, sociologov in kulturologov. Študije o neizogibni medkulturni razsežnosti tujejezikovnega pouka so v svetu in pri nas postale osrednje strokovno, še zlasti didaktično vprašanje (Štrukelj 1994, Skela 1994, Grosman 1998) vsega tujejezikovnega pouka. V devetdesetih letih pa so začeli razlagati in utemeljevati spoznavne in vzgojne učinke pouka tujih jezikov prav z neizogibno medkulturno razsežnostjo, ki učencem sistematično omogoča usvojiti za življenje v sodobni Evropi in globalnem svetu nujno potrebno medkulturno zavest, kot zavest o razlikah med kulturami in na tem spoznanju utemeljeno sposobnost upoštevati te razlike in tudi različna pričakovanja pri sporazumevanju z govorniki drugih jezikov in pripadniki drugačnih kultur. Vsi strokovnjaki za pouk tujih jezikov se danes že strinjajo, da brez medkulturne zavesti ni mogoče usvojiti in uspešno obvladovati medjezikovnega sporazumevanja, saj to vedno poteka v medkulturnem položaju, ki ves čas vpliva na njegovo uspešnost (Kramsch 1993, Skela 1994), prav tako pa ni mogoče razviti sposobnosti za razumevajoče ter strpno sožitje v mnogokulturnih družbah Evrope.

Pri pouku slovenščine kot tujega jezika je situacija v marsičem drugačna kot pri pouku tujih jezikov, ko gre za obvezne vsebine šolskih kurikulumov, saj se za študente slovenščine kot drugega/tujega jezika velja, da imajo večinoma že razvito multikul-

¹ Na začetku 80-ih let so se uporabljale različne oznake, še zlasti 'čezkulturen' (angl. *cross-cultural* in tudi *transcultural*), včasih tudi z različnimi pomenskimi odtenki, pozneje pa se je uveljavila oznaka 'medkulturnen' (angl. *intercultural*, nem. *interkulturell*) za vse položaje stika dveh kultur in/ali dveh jezikov.

turno zavest, tako vgrajena vedenja o razlikah med kulturami in že razvito sposobnost upoštevati te razlike in tudi različna pričakovanja pri sporazumevanju z govornici drugih jezikov, velikokrat je to za učenje tudi osrednja motivacija.

V smislu mednarodnih tokov in dognanj na področju tujejezikovnega pouka, bi pouk književnosti pri pouku slovenščine kot tujega jezika, zato da bi bil zanimiv, moral hkrati upoštevati tako posebnosti branja leposlovja v medkulturnem položaju kot tudi posebna zanimanja vsakokratnih udeležencev seminarjev in tečajev. Medtem ko so nam bralne posebnosti na teoretski ravni že znane vsaj do neke mere, za slovenske bralce angleških besedil pa tudi delno raziskane (Grosman 1995, 1999a, 1999b in 2002), so posebna zanimanja posameznih udeležencev pouka slovenščine kot tujega jezika za književnost precej raznolika (prim. Krakar 1997 in Novak Popov 1998). Ker zanje ne veljajo učni načrti za književnost s predpisanimi obveznimi berili in jim (na srečo) ni treba pridobivati točk z na pamet naučenimi podatki o slovenski književnosti, je mogoče – kot je najbolj smiselno v takih okoliščinah – obravnavo umetnostnih besedil prirediti posebnim interesom posameznih skupin in jo ponuditi kot možnost bogatenja kulturnega in jezikovnega znanja. Praviloma je spoznavanje podatkov iz literarne zgodovine manj dolgočasno, če starejši učenci sami uporabljajo priročnike, še zlasti bogatejšo obliko hiperteksta, in podatke o avtorjih, obdobjih in razvoju izbirajo glede na svoja posebna zanimanja za branje. Pouk v obliki podajanja literarno zgodovinskih in drugih podatkov o književnosti danes štejejo za kognitivno najmanj zahtevno obliko transmisijskega pouka, ki terja predvsem memoriranje in reprodukcijo tako naučenih podatkov.

Strokovnjaki za tuje jezike opozarjajo, da ne smemo nikoli pozabiti dejstva, da književnost pri pouku tujega jezika za učenca ni neposredno povezana z njegovo lastno/primarno kulturo, čeprav hkrati tuja umetnostna besedila lahko razume le s stališča svoje lastne kulture in v tej usvojenega obzorja bralnih pričakovanj. Pri svoji šolski literarni socializaciji je učenec lahko usvojil pričakovanja drugačne oblike pripovedi, žanrske konvencije, jezikovne konvencije in tudi predstave o tem, kaj, kdaj in kako je primerno govoriti o posameznih stvareh, o človeških odnosih in družbenih razmerjih, pa tudi kako se je treba obnašati oz. kaj je 'primerno' v določenih okoliščinah. Pri večjih kulturnih razlikah ali pri občutljivih temah tuja besedila zanj lahko prinašajo tudi neprijetne ali nerazumljive izzive. Ne nazadnje ga pri branju lahko ovira tuji jezik, ki lahko njegovo branje upočasni do neprijetnosti, ali pa ga prav zaradi nesamoumevnosti spodbuja k bolj razmišljajočemu in dejavnemu procesiranju besedila, ki mu razkriva lastni kognitivni stil branja. Ta temeljna opozorila veljajo tudi za potomce slovenskih izseljencev, ki so svojo literarno socializacijo pridobili v nekem drugem učnem jeziku in z neko drugo književnostjo, v slovenščini pa so (če sploh) brali le v domačem krogu. Zato se zdi smiselno skupaj z učenci izbirati taka besedila in načrtovati pouk književnosti tako, da bi ga lahko za vse učence prepričljivo utemeljili in osmislili kot bogatenje kulturnega in jezikovnega znanja ter jezikovne in medkulturne zmožnosti, ne zgolj kot skupek podatkov o čim večjem številu slovenskih avtorjev, ki je visoko pozabljen celo za slovenske učence. Za tiste učence, ki jih slovenska književnost posebej zanima, pa bi bile najbolj spodbudne tutorske in seminarske obravnave, pri katerih bi lahko aktivno sodelovali na osnovi lastnega branja in odziva na besedilo, saj se taki seminarji navadno

ravnajo neposredno po zanimanju udeležencev in/ali skladno z dogovorjenimi nameni učenja slovenščine.

Pri opisu možnosti, kako prepričljivo spodbujati zanimanje za branje leposlovnih besedil v tujem jeziku, lahko izhajam le iz svojih premislekov in poznavanja mednarodnih študij ter iz izkušenj s poukom književnosti pri pouku angleščine kot tujega jezika in pristopov, ki jih pri tem razvijamo za branje izvirnega leposlovja. Čeprav so konkretne okoliščine za posamezne jezikovne pare zaradi več dejavnikov različne, še posebej zaradi vsakokratnih konkretnih okoliščin izvajanja, ima vključevanje umetnostnih besedil lahko iste ali pa vsaj močno podobne cilje. Pouk angleščine je usmerjen komunikacijsko v jezikovne rabe in usvajanje jezikovnih zmožnosti in je kar se da usklajen s sodobnimi jezikoslovnimi dognanji in metodološkimi priporočili, še zlasti z dokumenti jezikovnih priporočil Sveta Evrope, kot je *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessing* (2001). Branje integralnih umetnostnih besedil v angleščini je že po učnem načrtu namenjeno tako spoznavanju izbranega besedila in kulture angleško govoreče skupnosti kot tudi usvajanju uporabne bralne zmožnosti za pošolsko samostojno ohranjanje in izpopolnjevanje jezikovnega znanja. Za pouk angleščine kot tujega jezika so razvili še druge pristope. V Veliki Britaniji se je npr. pri pouku angleščine kot tujega jezika uveljavila tudi uporaba umetnostnih besedil za pouk jezika, po tako imenovanem pristopu 'jezik s pomočjo književnosti' (angl. *language through literature*), ki umetnostna besedila kot avtentična besedila uporablja za izhodišče pogovorov, podobno kot avtentična besedila iz drugih virov. Na ta način poskušajo v programu, ki ne vsebujejo književnih sestavin, vnesti vsaj nekaj drobcev književnih besedil. Čeprav ta pristop delno uvajajo nekateri pri nas potrjeni angleški učbeniki z deli/odlomki literarnih besedil, se v Sloveniji nismo odločili za tak pristop, ker v njem vidimo razvrednotenje književnosti kot posebne jezikovne rabe in družbene prakse, skupaj z degradacijo leposlovnega branja kot posebne oblike branja in izziva za bralca. Dosledno pa zavračamo tudi zastarelo in za bralca nevzgojno uporabo odlomkov, o kateri bo tekla beseda pozneje.

Vsaj dijaki gimnazij praviloma preberejo celotno besedilo (tudi roman) v angleščini in šolska obravnava kar najbolj izhaja iz njihovih lastnih (literarnih) doživetij besedila in razlag glede na njihovo posebno medkulturno umeščenost, se pravi glede na konkreten stik slovenske in angleško govoreče kulture. V uvodnih pogovorih o besedilu priporočamo razmišljanja o nepričakovanih lastnostih besedila glede na predhodne medbesedilne izkušnje dijakov pri branju slovenskih besedil in drugih avtorjev, o tem, na osnovi kakšnega branja (in pouka) so dijaki razvili svoje obzorje bralnih pričakovanj, kako bi ali so – po njihovih pričakovanjih – isto besedilo razumeli angleški in/ali ameriški bralci kot pripadniki kulture, v kateri je tuje besedilo nastalo. S stališča premisleka o branju in razumevanju bralcev iz neke druge oz. angleško govoreče kulture ob obravnavi posameznih besed/konceptov spodbujamo tudi bolj zapleteno premišljevanje o pomenu tako imenovanih prevodnih ustreznih, kot nam jih za posamezne besede ponuja slovar. Ali imajo zapleteni koncepti kot so npr. 'demokracija', 'moški' in 'ženska' ali pa 'ljubezen' res 'enak' pomen v različnih jezikih? Kako se jim spreminja pomen glede na različne kulturne prakse? Ob razmišljanju o pomenih, ki jih imajo različni koncepti za posamezne pripovedne

osebe v različnih kulturah, dijaki spoznavajo, da posamezne besede lahko štejemo za ustreznice v dveh jezikih le na ravni zelo visokega posploševanja. V realnosti in v umetnostnih besedilih pa imajo besede posebne konstelacije pomena, ki so povezane z njihovo rabo v določljivem času, kraju in kulturnem okolju, v kontekstu katerih se jih moramo truditi razumeti s perspektive drugačnih uporabnikov. Umetnostna besedila v tujem jeziku lahko utelešajo drugačna prepričanja, vrednote in v tuji kulturi skupne pomene, ki nam postanejo zares razumljivi šele, ko se popolnoma zaveemo njihove drugačnosti v primerjavi z domačo kulturo.

Nadrobna obravnava besedila je praviloma usmerjena na kulturno posebne rabe jezika, npr. potek dialoga, ki ga morajo učenci sami opazovati (npr. dolžino in obliko posameznih replik in njihov vpliv na bralčevo/gledalčevo predstavo o osebi in njeni vlogi/položaju; prim. Grosman 1999c: 22) in ugotavljati razlike glede na slovenska (diskurzna) pričakovanja in posebnosti pripovednih oseb, na razbiranje miselnih procesov oseb z upočasnjеним branjem posameznih povedi, z razmislekom v presledkih med njimi in s spraševanjem besedila o motivih pripovednih oseb in o drugih ne vključenih/izpuščenih sestavinah besedila in na pojavljanje/prikazovanje zunajbesedilne (kulturno posebne) realnosti v besedilu (prim. Grosman 2003). S takim usmerjanjem dijakov jih poskušamo spodbuditi za razvoj kritične bralne zmožnosti v tujem jeziku in za uporabo nekaterih bralnih strategij, ki omogočajo bolj ustvarjalen odnos do pomena besedila in bolj dejavno interakcijo z besedilom. S hkratnim ugotavljanjem besedilnih znakov umeščenosti v čas/kraj izvora besedila in njegovih kulturno posebnih lastnosti pa poskušamo dijake senzibilizirati za medkulturno zanimive značilnosti, pri čemer jih sistematično spodbujamo k primerjavam z lastno kulturo in k njenemu bolj temeljitemu poznavanju. Ob poglobljenem spoznavanju drugega in drugačnega v angleških umetnostnih besedilih in ponovnem razmisleku o svoji lastni kulturi in materinščini ne poglobljajo samo svojega poznavanja tuje in lastne kulture, marveč razvijajo tudi za sporazumevanje v tujem jeziku potrebno medkulturno zavest. Taka obravnava terja od učencev bolj dejavno sodelovanje in je tudi zato zanje lahko bolj zanimiva ali vsaj manj dolgočasna. Seveda pa dijake poskušamo prepričati tudi o pomenu bralne zmožnosti v tujem jeziku, namreč da to ni le kaprica slovenskih učnih načrtov za angleščino, marveč skladno z mednarodno sprejetim prepričanjem, da bodo prav vsi državljani prihodnosti morali obvladati bralno zmožnost najmanj v dveh jezikih (Davis 1995: 71, Grabe in Stoller 2002: 125, Skela 2002, Stabej 2003). Ne nazadnje pa je bralna zmožnost za leposlovje v tujem jeziku tudi najbolj učinkovito orodje za ohranjanje in nadgrajevanje jezikovnega znanja po obdobju šolanja, dijaki morajo to čim prej sami spoznati, da bi po šoli lahko samostojno ohranjali in nadgrajevali svoje znanje.

Tako naravnan književni pouk v okviru angleščine želi prispevati tudi k spoznavnemu in osebnostnemu bogatenju dijaka. To raven delovanja dosega šele z razvojem medkulturne zavesti, ko začne posameznik usvajati nove in spremenjene sheme razumevanja, kot so potrebne za razumevanje drugačne kulture in realnosti, in hkrati ugleda tudi svoj prvotni kulturni položaj drugače, ko ga v primerjavi z drugo kulturo razume bolj poglobljeno. Že konec 18. stoletja je Goethe izrekel misel, da nam materinščina postane razumljiva šele, ko jo lahko ugledamo s perspektive nekega drugega jezika! Šele dobro razvita medkulturna zavest in z njo pridobljena odprtost

misli za drugačno in drugost omogočata spoznavanje različnih možnosti osmišljanja človeškega življenja in dejstva, da imajo drugi ljudje in druge kulture različne poglede na razne človeške dejavnosti in na to, kar je ali naj bi bilo človeško vredno. Ta spoznanja so nam v našem današnjem nemirnem času in globalnem svetu bolj potrebna kot kdaj koli poprej. In ne vidim nobenega vzroka, zakaj naj bi pouk slovenskih umetnostnih besedil ne dosegal takih in podobnih spoznavnih in osebnostnih ciljev pri raznih skupinah govorcev drugih jezikov, ki si želijo naučiti slovenščino. Predpostavljam, da nihče ne more utemeljeno trditi, da slovenska književnost ne nudi vpogledov in vstopov v našo posebno slovensko individualno in zgodovinsko izkustvo, ki prav tako lahko širi doživljajske in kognitivne sposobnosti neslovenskih bralcev, kot katera koli druga književnost, ki jo poučujejo ali berejo v sklopu drugih tujih jezikov. Potrebno je samo jasno zastaviti nakazane cilje sodobnega književnega pouka v okviru tujega jezika, še zlasti njegovo medkulturno umeščenost, proučiti pogoje, pod katerimi bodo posamezna umetnostna besedila zanimiva za konkretne učence z njihovimi raznolikimi obzorji bralnih pričakovanj in medbesedilno izkušenostjo ter drugimi zanimanji, in opustiti zastarele podatkovno naravnane pristope in okostenele modele, za katere z gotovostjo (in eksperimentalno utemeljeno) vemo, da književnost le odtujačuje.

Ko je skupaj z zanimanjem za branje leposlovja začela upadati tudi pismenost, so se številni tuji strokovnjaki in inštituti za proučevanje književnega pouka lotili sistematičnega eksperimentalnega proučevanja književnega pouka in njegovih odtujevalnih učinkov. Danes tako razpolagamo z obširnimi znanjem o pogojih in metodah, zaradi katerih ima pouk književnosti negativne učinke. Odgovori učencev na raznih ravneh in posnetki ur književnega pouka so razmeroma hitro razkrili tiste sestavine pouka, ki jih odvrtaajo od branja in jih vse do danes štejemo za vzrok učenčevega odklanjanja leposlovnega branja in književnosti.

Na prvo mesto so se uvrstile razne oblike učiteljeve obravnave, ki na tak ali drugačen način učencu ponujajo ali celo vsiljujejo svoj pogled na obravnavano besedilo, bolj ali manj zapletene razčlenitve besedila, ki se jih učenci učijo na pamet, ne da bi sami najprej razmišljali o lastnem doživetju besedila in/ali razumeli bodisi orodja in postopke bodisi terminologijo analize. Že učiteljeve uvodne razlage in opisi po tihem/samostojnem branju kratkega besedila pri učencu lahko povzročijo občutek, da njegovo branje za učitelja ni zanimivo in ne šteje, potrebno je le zato, da lahko po njem sprejema učiteljeve razlage in ocene. Čeprav je spodbujanje odziva pri učencih lahko dolgotrajno in naporno za učitelja, je to slej ko prej edini način, da dosežemo njihovo sodelovanje, jim pokažemo, da njihova mnenja cenimo in jih tako spodbujamo k samostojnemu branju, oblikovanju lastnih mnenj in ubesedovanju teh brez skrbi, da se bodo pri sošolcih ali učitelju osmešili. Po nepriljubljenosti učiteljevi bolj ali manj monološki razlagi sledijo razne vrste podatkov o avtorju, oznake dobe in stila ter kanonske umestitve, ki največkrat spremljajo tako šolsko obravnavo in zanjo pripravljene učbenike, učence pa utrjujejo v prepričanju, da sta poznavanje in reprodukcija takih podatkov pomembnejša od branja besedil, še zlasti od njihovih lastnih doživetij, ki zanje postajajo vse bolj negotova. Že na enem izmed prvih posvetovanj (leta 1969!), ki so poskušala razrešiti dileme književnega pouka, je Roland Barthes (1997/1971) učinkovito predstavil svoje prepričanje, da

pouk z učbeniki, ki vsebujejo literarne odlomke s povzetkom besedila in raznimi podatki o avtorju in njegovi dobi, usposablja učence in poznejše odrasle le za reševanje križank in kvizov, ne nauči pa jih samostojno brati in jih zato tudi ne vzgoji v bralce.

Danes je splošno sprejeto mnenje, da je književni pouka z učiteljevo obravnavo odlomkov škodljiv za razvoj bralne zmožnosti, to je dokazalo boljše poznavanje bralnih procesov in spoznanje, da bralno zmožnost lahko usvojimo le z veliko vaje. Pouk z odlomki zato velja za zastarelo obliko, ki je učitelji in avtorji beril ne zmorejo preseči predvsem zato, ker niso sposobni upoštevati drugačnosti mladih in njihovih spremenjenih okoliščin ter drugačnih potreb, hkrati pa se ne zavedajo neustreznosti posploševanja lastne učne izkušnje v povsem različnih nedigitalnih časih in okoliščinah. Branje odlomka preprosto ne omogoča naravnega bralnega procesa in literarnega doživetja, zato na odlomkih sloneč pouk tudi ne more privzgajati bralne zmožnosti in sposobnosti samostojnega stika z umetnostnimi besedili. Da bi učenci razvili potrebno bralno zmožnost za umetnostna besedila, se pravi sposobnost samostojnega (kritičnega) stika z besedili po zaključeni šoli, in bi tako dejansko postali samostojni bralci z visoko pismenostjo, bi morali imeti v času šolanja številne lastne pozitivne izkušnje z branjem različnih umetnostnih besedil. Šele tako pridobljena pozitivna literarna doživetja ob izdatni učiteljevi podpori bi jim omogočala občutek, da sami zmorejo branje literature in, upajmo, razkrila njene čare. Razlaga, zakaj branje odlomkov ne omogoča naravnega branja in posledično tudi ne pridobivanja spodbudnih pozitivnih izkušenj z doživljanjem leposlovja, je enostavna in lahko razumljiva.

Da bi si ponazorili, zakaj odlomek ne omogoča samostojne/ustrezne predstave o umetnostnem besedilu in ne vzgaja bralne zmožnosti, si moramo najprej umetnostno besedilo predstavljati v takšni obliki, ki se najbolj približa dejanskemu procesu branja in razkriva njegov izziv za polno in čustveno obarvano literarno doživetje. To nam bo mogoče, če si poskušamo celo besedilo predstavljati linearno, tako kot nam ga ponuja v doživetje njegova jezikovna narava in ureditev, kot da posamezne vrstice ne bi bile zložene ena pod drugo do konca strani in nato stran za stranjo, marveč kot če bi vse vrstice in nato še vse strani pisali zaporedno oz. linearno eno za drugo v dolgi premici. Tako bi dobili precej dolg kos jezika: linearno zaporedje besed, povedi, odstavkov bi bilo za povprečen roman dolgo med 1,5 kilometra in 3 kilometri. Dve strani dolg odlomek iz takega romana (to je 2 x 34 vrstic po 10 cm) pa bi bil dolg približno 680 centimetrov in bi predstavljal le minimalni delček celega besedila. Če bi ti dve strani vzeli iz začetka besedila, bi sicer bralca nagovarjali k branju in z njim poskušali vzpostaviti stik, tako kot pač vsak začetek dobro napisanega besedila, ni pa verjetno, da bi že spoznal glavne osebe ali kakšen pomemben in zanimiv dogodek. Zato je večina odlomkov v šolskih berilih poljubno iztrganih iz sredine besedila, kjer se pač avtorju berila zdi, da bi bil odlomek zaradi ene ali druge značilnosti uporaben za posredovanje v šoli običajnih literarno zgodovinskih podatkov o avtorju, dobi itd. Medtem ko avtor berila (in upajmo tudi učitelj) pozna celotno besedilo, pa se učenec sreča samo z iztrganim delčkom, ki mu nikakor ne omogoča naravnega procesa branja, ker mu odvzame vse pred odlomkom umeščeno besedilo in sooči s situacijo, do katere bi ga besedilo pripeljalo po svojih posebnih

umetnostnih postopkih. Brez lastnega branja predhodnega besedila tako srečanje z odlomkom seveda tudi ne omogoča pozitivnega literarnega doživetja, se pravi lastne izkušnje z literaturo, iz katere bi raslo zanimanje za branje in književnost. Obravnavati besedilo na osnovi odlomka je približno tako, kot če bi poskušali razložiti skrivnostni nasmeh Mola Lise z opisovanjem in razčlenjevanjem dveh kvadratnih centimetrov modrine iz njenega ozadja!

Če si poskušamo zamisliti tak 680 centimetrov dolg delček besedila, izsekan na poljubnem mestu iz kilomskega zaporedja besed, povedi, odstavkov, nam postane jasno, da bralca do odlomka ne pripelje tako, kot si je zamislil pisatelj, in ne omogoča naravnega z besedilom skladnega procesa branja. Učenec se sreča z iztrganim opisom oseb, dogodka ali dogodkov in dogajalnega ozadja brez vseh tistih besedilnih podatkov, ki mu jih je pred izbranim odlomkom namenil pisatelj. Brez poznavanja vseh skrbno izbranih in sestavljenih nadržbnosti, za katere se je pri pisanju besedila odločil avtor, da bi bralcu omogočil kar se da utemeljeno razumevanje oseb in dogodkov, se pravi tudi izbranega odlomka, učenec ne more vedeti, kako in zakaj se je neka oseba znašla v prikazanem položaju, kaj vse je pripomoglo k zapletu, kaj iz opisov pred izbranim odlomkom bi moral vedeti o tej osebi, da bi jo skupaj z njenim trenutnim položajem lahko razumel. Podobno ne more razumeti vsega deiktinega sklicevanja, ki odlomek veže na predhodno besedilo, in namigov in asociacij, ki iz njega izhajajo za sledeče besedilo. Z vsem tem preprosto ne more brati tako, kot poteka naravni proces branja: z zaporednim razbiranjem linearno razporejenih podatkov besedilnega temelja ob hkratnem tvorjenju mentalnih predstav o osebah in dogajanju in napovedovanju prihodnjega dogajanja, ki je kot 'napetost' besedila pomembni vir zanimanja in motivator za branje.

Pomanjkanja besedilnih podatkov iz predhodnega besedila mu ne more nadomestiti noben učitelj ali učbeniški povzetek celega besedila. Sleherni povzetek vsebine namreč odslikava branje in razumevanje nekoga drugega, zato učencu govori le, da se mu sploh ne splača samemu truditi z branjem celotnega besedila, če pa mu ponujajo že gotov povzetek. Učenci brez posebnega premisleka razumejo, da bo že ponujen povzetek po vsej verjetnosti tudi najbolj sprejemljiv ('pravilen') za učitelja in za osvajanje točk za književnost. Tak pristop z odlomkom in povzetkom je še bolj nepotreben takrat, ko učencu pri tujem jeziku ni treba usvajati točk. Povsem jasno pa je tudi, da branje odlomka učencu ne omogoča take lastne predstave o besedilu, kot bi jo potreboval za smiselni pogovor o svojem literarnem doživetju, za katerega ga je pouk z uporabo odlomkov že tako prikrajšal. Zato tudi vprašanja, ki spremljajo odlomke preverjajo le razumevanje osnovnih besedilnih podatkov na najnižji (in za učenca nespodbudni) kognitivni ravni. Z vsemi spremljajočimi podatki opremljen odlomek umetnostnega besedila v berilu učenec doživlja predvsem kot skupek podatkov, ki se jih mora naučiti za oceno, nato pa jih lahko po najhitrejši poti izbriše iz spomina kot nepotrebno navlako, saj ga odlomek že od vsega začetka ni niti čustveno motiviral niti zanimal.

Če želi šolska obravnava umetnostnega besedila biti zanimiva in spodbudna za učence in za razvoj njihovega kritinega razmišljanja, se mora začeti s pogovorom o njihovih lastnih literarnih doživetjih predhodno prebranega besedila. Da bi pogovor stekel, sta potrebni dve stvari: za učence zanimivo besedilo in učitelj, ki spod-

buja pogovor, zelo jasno izraža zanimanje za mnenja učencev in ne skopari s pohvalo. Pouk književnosti je najbolj zanimiv takrat, ko se učenci med seboj pogovarjajo o svojih razumevanjih prebranega besedila, z ali brez tekmovalnosti. V takem pogovoru je razmeroma lahko nevsiljivo usmerjati njihovo pozornost na prezrte sestavine besedila in jim tako omogočiti nadgrajevanje spontanega doživetja in usvajanje kritične bralne zmožnosti. V sklopu pouka tujega jezika pa spodbujamo tudi primerjave različnih besedilnih sestavin v tujem jeziku z vzporednimi ali podobnimi sestavinami v učenčevi materinščini. Primerjave imajo dvojni cilj, s preprečevanjem samodejne bralne asimilacije besedila na kulturo učencev omogočajo bolj natančno poznavanje besedila in razumevanje prezrtih sestavin, medtem ko z ozaveščanjem razlik, ki so pogojene medkulturno, prispevajo tudi k razvoju medkulturne zavesti. Pri slednjem je spet v lažjem položaju slovenski učitelj angleščine, ker z učenci deli skupno materinščino in kulturo in zato lahko predvideva, ne le razume, kulturno različne sestavine, opise, obnašanje oseb v medosebnih razmerjih, realije, znake umeščenosti v nepoznan čas in drugo kulturo, ki bi njegovim slovenskim učencem lahko povzročale preglavice in nerazumevanje. Učitelje, ki so rojeni govorniki angleščine, zunaj Velike Britanije pogosto kritizirajo, ker ne poznajo materinščine in kulture svojih učencev in ne morejo razumeti navezanosti njihovih literarnih odzivov na lastno kulturo in jezikovnega delovanja pod vplivom njihove materinščine. Učitelji, ki dobro poznajo kulturo in jezik svojih učencev, tudi veliko bolje razumejo njihove odzive in težave. Pred časom so za rojene govorce angleščine začeli napovedali temno prihodnost! Nove usmeritve angleških študij pa jih poskušajo pripraviti tudi na te vrste težav in toplo priporočajo spoznavanje učenčevega maternega/prvega jezika. Pri pouku slovenščine kot tujega jezika je to verjetno še precej bolj zapleteno, saj učenci vsaj v nekaterih skupinah govorijo različne materinščine in prihajajo z različnih kultur. Čeprav učitelj ne more spoznati vseh kultur in še manj vseh jezikov, lahko spodbuja pogovor in medsebojno ugotavljanje in primerjanje razlik med učenci. Pogovor o besedilu vse več strokovnjakov šteje za naravno nadaljevanje branja in iskanja odgovorov na vprašanja, ki jih umetnostno besedilo odpira. Dobro izbrano in dogovorjeno umetnostno besedilo pa je lahko bolj zanimivo izhodišče za pogovor kot učbeniška besedila.

Literatura

Barthes, Roland, 1997/1971: Reflections on a Manual. *Publications of the Modern Language Association of America* 112. 72–75.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessing. 2001. Cambridge: Cambridge UP in Council of Europe.

Davies, Florence, 1995: *Introducing Reading*. Harmondsworth: Penguin.

Grabe, William in Stoller, Fredericka L., 2002: *Teaching and Researching Reading*. Harlow/London idr.: Longman.

Grosman, Meta, 1995: Introduction: American Literature in a Cross-cultural Context. Grosman, Meta (ur.): *American Literature for Non-American Readers*. Frankfurt am Main/Bern: Peter Lang.

- Grosman, Meta, 1998: The Intercultural Component in Teaching English as a Foreign Language. Beaugrande, Robert de, Grosman, Meta in Seidlhofer, Barbara (ur.): *Language Policy and Language Education in Emerging Nations. Focus on Slovenia and Croatia and with Contributions from Britain, Austria, Spain and Italy. (Advances in Discourse Processes LXIII.)* Stamford, Connecticut/London: Ablex. 15–28.
- Grosman, Meta, 1999a: Reading *Huckleberry Finn* Across Cultures. *Language and Literature* 24. 65–78.
- Grosman, Meta, 1999b: *Huckleberry Finn* v medkulturni perspektivi. *Otrok in knjiga* (Prispevki s simpozija Perspektive v mladinski književnosti). 75–87.
- Grosman, Meta, 1999c: *Šolska ura s Salomo Oscarja Wilda*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Grosman, Meta, 2002: American Novels through the Eyes of Slovene Readers. *Language and Literature* 27. 5–26.
- Grosman, Meta, 2003: *Pogovor o umetnostnem besedilu*. Pogovor o prebranem besedilu. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 73–90.
- Grosman, Meta, 2004: Can Literature Teaching be Functional for Students? *English Language Overseas Perspectives. Studies in the English Language and Literature in Slovenia*. 142–156.
- Kraker Vogel, Boža, 1997: Književno besedilo v lektoratu slovenščine za tujce. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 35–51.
- Kramsch, Claire, 1993: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Kramsch, Claire, 1998: *Language and Culture*. Oxford: Oxford UP.
- Miall, David, S., 1999: The Project Method in the Literature Classroom. Reid, L. in Golub, J. (ur.): *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Novak Popov, Irena, 1998: Pouk književnosti v lektoratu slovenščine. Bešter, Marja (ur.): *Skripta 2. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 7–26.
- Skela, Janez, 1994: Materinščina pri poučevanju in učenju tujega jezika: zmota, potreba ali pravica? *Uporabno jezikoslovje* 3. 72–83.
- Skela, Janez, 2002: Multi-literacy: Literacy acquisition, (creative) reading and writing in a foreign and/or second language. Sollars, V. (ur.): *Issues in Multi-literacy*. Strasbourg: Council of Europe. 11–52.
- Stabej, Marko, 2003: Bo en jezik dovolj? Večjezičnost v enojezičnosti. Vidovič Muha, Ada, (ur.): *Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje*. Obdobja 20. 51–70.
- Štrukelj, Inka, 1994: Interkulturno sporazumevanje in učenje tujih jezikov. *Uporabno jezikoslovje* 3. 51–71.
- Wierlacher, Alois, 1987: *Perspektiven und Verfahren Interkultureller Germanistik* 3. München: Iudicium.