

Naslov članka/Article:

Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu Tilka

*Intercultural Language and Literature Teaching following the
TILKA Model*

Avtor/Author:

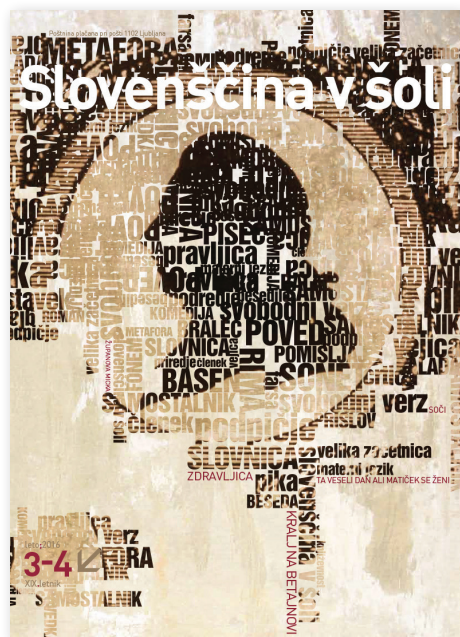
Vesna Mikolič

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Slovensčina v šoli št. 3-4/2016, letnik 19

ISSN 1318-864X

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2016

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/slovenscina-v-soli/>

Vesna Mikolič, Znanstveno-raziskovalno središče in Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije

MEDKULTURNO POUČEVANJE JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI PO MODELU TILKA

Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po metodi TILKA temelji na avtentičnih umetnostnih ali neumetnostnih besedilih. Ta so osnova za razvijanje sporazumevalne in bralne zmožnosti učencev ter za razpravo o družbeno pomembnih temah. Učenci se učijo jezikovnih sredstev, ki skladno s konceptom trikotnika moči po transakcijski analizi omogočajo preseganje konfliktnih situacij.

1 Uvod

Učiteljice in učitelji slovenščine pa tudi drugih in tujih jezikov smo danes pred odgovorno nalogo: kako navdušiti učence za razumevanje in občutenje tako celovitih področij, kot sta jezik in književnost. Pa najbrž niti ni največji problem to, da so tako v jezik kot književnost položene cele kulture, civilizacije, življenje samo, kar je težko prikazati v tako kratko odmerjenem času, ki ga imamo učitelji na voljo. Večja težava je drugačna predstavna zmožnost mladih, ki se v obdobju hitrih in površnih informacij, »instant« znanja in vedno redkejših formalnih pisnih produkcij niso več zmožni ali pripravljeni poglobljeno dalj časa ukvarjati z daljšimi literarnimi ali neli-literarnimi besedili, ki zahtevajo premislek, zmožnost vživljanja v človeške usode, domišljijo in ustvarjalnost. Kaj šele da bi se ob tem spraševali še o jezikovnih sredstvih teh besedil in razvijali svojo jezikovno sporazumevalno zmožnost. Toda kako se bodo mladi brez zmožnosti empatije in ustreznega jezikovnega znanja sploh znašli v življenju, pri vzpostavljanju medsebojnih odnosov, pri interakciji z drugim, drugačnim, nenazadnje tudi pri oblikovanju odnosa do drugih kultur, ki so danes v vse intenzivnejšem medsebojnem stiku. V zvezi s tem menim, da je predvsem poučevanje materinščine v kar precejšnji meri izgubilo svoj prvotni smisel, tj. mlade z usvajanjem jezika in branja književnih del »udomačiti« v kulturi, v kateri bivajo, jih seznaniti s kulturnimi shemami, vrednotami, modeli, ki jim omogočajo uspešno socializacijo, in jim obenem primerjalno približati tudi druge kulturne vzorce, s katerimi bi lahko nanovo ovrednotili tudi primarno kulturo. Kulturne sheme so namreč v veliki meri zajete prav v književnosti, ki zato ne pomeni samo vira estetskega užitka, pač pa tudi učinkovito »učno sredstvo« v socializacijskem procesu, v katerem se oblikujejo samozavestne in obenem empatične osebnosti.

Vsak učitelj slovenščine se je gotovo že srečal z ugotovitvijo kakega nadobudneža, češ kaj mi razlagate o največjem slovenskem pesniku, če pa vemo, da je bil Prešeren samo pijanec ... Takšna situacija najbrž zahte-

va ustrezno obravnavo, ki bo razkrila tako Prešernovo osebnost kot duha časa, v katerem je živel, tedanje odnose tako z vidika socialnih kot medetničnih razmerij, ki pa so v Prešernovih poezijah izraženi tako, da nas še danes nagovarjajo. Skratka, mladi morajo preko Prešernove poezije začuti ti nekatere osebnostne lastnosti in vedenjske ter kulturne vzorce, ki so bili značilni za Prešerna in njegovo dobo, obenem pa prepoznati njihovo nadčasovnost, aktualnost. Na tak način usvajajo tudi vrednostni sistem kulture in dobe, v katerih živijo. A kako doseči, da bo do tega res prišlo? Da bodo najprej sploh motivirani za branje Prešerna in nato za poglobljanje v sama besedila in njihov jezik, da bodo zmožni razumevanja družbenega konteksta in aktualizacije in, končno, da bodo pesnika »ponotranjili« in »vzeli za svojega«. Morda se danes to zdi že skoraj utopija, a kot mnogokdaj je tudi tokrat problem lahko obenem že rešitev.

Prav tehtna, tudi medkulturna obravnava besedil, tudi Prešernovih poezij, lahko pripomore k večji motivaciji učencev – pa tudi učiteljev – za delo pri pouku jezika in književnosti. Čeprav se lahko zazdi nesmiselno govoriti o medkulturnem pristopu pri tako klasičnem pesniku slovenskega literarnega kanona, kot je France Prešeren, pa je ravno ta pristop lahko zagotovilo, da bodo učenci lahko bolje razumeli večkulturno družbeno stvarnost Prešernove dobe in iskali vzporednice z današnjimi konfliktnimi situacijami v medetničnih odnosih. Morda se obravnava lahko začne s kakšnim pismom, ki ga je domačim pisal z nemirnega Dunaja, nadaljuje z medkulturnimi primerjavami z italijanskimi renesančnimi avtorji in romantičnimi avtorji drugih kultur, ob tem se lahko vključi še obravnavo literarnih tropov in figur ter opozori na jezikovne posebnosti, zaključi pa s prevodi Prešernovih pesmi v druge jezike in morda deklamacijami njegove poezije v slovenščini in drugih jezikih. Na tak način se mladi lahko sami, ob lastnem raziskovalnem in ustvarjalnem delu prepričajo v vrednost Prešernove poezije. Pri tem najbrž niti ni treba posebej izpostaviti, da nam bodo za takšno tehtno, z medkulturno primerjavo podkrepljeno obravnavo hvaležni tudi učenci, ki Prešerna ne čutijo čisto kot »našega« največjega pesnika, ker sami pripadajo različnim drugim kulturam, vsi skupaj pa bodo lahko na ta način razvijali še višjo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti tako J1 kot J2.

Seveda se nekatere učne metode in cilji pri poučevanju J1 razlikujejo od tistih pri poučevanju J2, pa vendar so si marsikateri cilji tudi zelo podobni oziroma lahko marsikdaj iste ali nekoliko prilagojene metode uporabimo za doseganje nekoliko različnih ciljev, kar moramo pravzaprav početi ves čas, ko imamo v razredu otroke različnih etničnih pripadnosti in z različnimi materinščinami.

2 Medkulturni pristop kot motivacija, metoda in cilj v digitalni dobi

Tako pri pouku J1 kot J2 je za uspešno doseganje učnih ciljev ključna motivacija. Učitelji in učenci morajo biti ustrezno motivirani in pripravljeni za medkulturni pristop in doseganje tovrstnih ciljev, obenem pa je ravno takšen ustvarjalen, aktiven pristop k poučevanju jezika in književnosti že

sam na sebi lahko tudi odlična motivacija tako za ustvarjalno delo učenca kot tudi učitelja. Kot opozarja Byram (1997), ima namreč osrednji pomen v okviru medkulturne zmožnosti prav zmožnost raziskave, interpretacije in interakcije. Rečemo torej lahko, da so bistvo medkulturnega pristopa aktivnost, raziskovanje, avtentičnost, aktualnost, angažiranost, kar je nedvomno tako za učitelja kot učenca težja naloga, a obenem tudi bolj ustvarjalna in motivirajoča.

Medkulturni didaktični pristop torej lahko prispeva k učni motivaciji, metodam in ciljem, seveda pa mora učitelj, če želi doseči takšno polno, dejavno, interdisciplinarno poučevanje književnosti in jezika, tudi razumeti naravo učenja in poučevanja v digitalni dobi in poznati oziroma razvijati temu primerne metode in gradiva. Tako na področju jezika kot na področju književnosti se je v zadnjih desetletjih razvijal predvsem komunikacijski model poučevanja književnosti. Ta se pri jezikovnem pouku kaže v poudarku na razvijanju sporazumevalne zmožnosti bolj kot na pridobivanju metajezikovnega znanja, književni pouk pa zato sloni na interpretaciji literarnih besedil, ki zajema senzibilizacijo učencev za branje literature in odpiranje individualnih pomenskih polj, ki se pri interpretaciji srečujejo s pomenskim poljem literarnega besedila tako, da lahko pride do konstituiranja besedilnega pomena. Pri obeh, jezikovnem in književnem pouku, je pomembno tudi to, da je na ta način učenec še bolj postavljen v središče učnega procesa.

Prav na tej točki, točki aktivnosti učencev, pa lahko dalje gradimo prav v okviru medkulturnega pristopa. Skladno s smernicami medkulturne vzgoje tako v pouk jezika in književnosti vse bolj uvajamo akcijsko raziskovalni pristop, ki predvideva veliko samostojnega raziskovalnega dela učenca; to pomeni, da učenec dodatno poišče, samostojno analizira, primerja gradivo, ga umešča v širši kontekst in je do njega sposoben oblikovati osebni odnos, medtem ko učitelj postaja vse bolj zgolj usmerjevalec oziroma kulturni mediator (Bertocchi 2011/2012: 166). Na takšnem konceptu znanja, učenja in poučevanja je zasnovan tudi učni model TILKA, ki vključuje metode medkulturnega poučevanja jezika in književnosti s poudarkom na aktivnosti učencev za preprečevanje konfliktov.

3 Model TILKA – *Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov*

Kako torej zastaviti obravnavo določene teme, da bo zadostila vsem do sedaj izpostavljenim principom medkulturne vzgoje pri poučevanju J1 ali J2? Skladno z opisanimi spoznanji smo razvili model medkulturnega poučevanja jezika in književnosti bodisi pri J1 bodisi pri J2, ki vključuje tudi spoznanja in metode transkacijske analize (TILKA). Model je nastal delno na osnovah dveh povezanih projektov *Language as a bridge to intercultural communication & understanding* – LABICUM in *Jezik kot kulturna kohezija in človekov kapital* na Univerzi na Primorskem (Čok 2006), delno pa se je oblikoval skozi nadaljnje avtoričine raziskave s področja sociolingvistike in

medkulturne pragmatike (Mikolič 2004a, b, c, č, 2008, 2011, 2012) in prakso poučevanja didaktike jezika na slovenistiki Univerze na Primorskem in didaktike književnosti na slovenističnih študijah Univerze v Trstu. Podoben pristop, ki je vključeval povezavo med medkulturno vzgojo in konceptom trikotnika moči v okviru transakcijske analize, so vključevali tudi projekti mirovne vzgoje in preseganja povojnih travm in konfliktov po vojni v nekdanji Jugoslaviji v 90. letih (Španja 2013); v našem modelu smo ta pristop tesneje naslonili na jezik in književnost, tako da je poudarek na učenju jezikovnih sredstev nenasilne komunikacije, ki jih lahko prepoznavamo prav v literaturi.¹

Tilka je junak istoimenske novele slovenskega pisatelja Simona Jenka, ki pripoveduje o poskusu ženitve nerodnega in telesno šibkega kmečkega fanta Tilke. Ta se zaradi telesne napake ne more udeležiti vojske in je predmet posmeha in izključitve iz družbe. Ko dopolni petindvajset let, ga oče želi poročiti in ga pošlje, da zasnuje izbrano mu nevesto. Po noči, polni strahu in premišljevanja, se odpravi na pot. Ko se približa njeni hiši, se nevesta skupaj s starši norčuje iz njega in Tilka osramočeno zbeži domov. Kljub temu se kasneje dogodke spominja s humorjem: »Nekoč bi se bil skoraj poročil ...« Novela je odlična psihološka skica malega človeka, ki opozarja na eni strani na neustrezen odnos družbe do drugačnosti, na drugi pa na pomen oblikovanja socialne zmožnosti, potrebne za medosebne stike in preseganje konfliktnih situacij. Vse to pa ponuja tudi učni model TILKA – *Teaching Interculturally Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov*, kar prikazuje slika 1 oziroma je pojasnjeno v naslednjih poglavjih.

Model Tilka – Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance / Poučevanje medkulturnosti prek jezika in književnosti za preseganje konfliktov

- Poučevanje ob avtentičnih besedilih
- Poučevanje ob literarnih in neliterarnih besedilih
- Poučevanje jezika in književnosti hkrati
- Poučevanje kulture oziroma razpravljanje o aktualnih družbenih problemih (mdr. tudi prepoznavanje ključnih besed kulture)
- Prepoznavanje trikotnika moči
- Učenje ustreznih komunikacijskih vzorcev (kultura dialoga oz. kultura nenasilne komunikacije)

➤ **Slika 1:** Osnovni elementi učnega modela TILKA.

3.1 TILKA in medkulturna sporazumevalna zmožnost

V okviru tega modela pouk jezika in književnosti temelji na življenjskih primerih in avtentičnem gradivu. Ob takšnih umetnostnih ali neumetnostnih tekstih razvijamo jezikovno sporazumevalno in bralno zmožnost, poleg tega pa jih uporabimo kot izhodišče za razpravo na različne aktualne teme sodobne družbe; tako lahko primerjamo razlike in podobnosti slovenske in

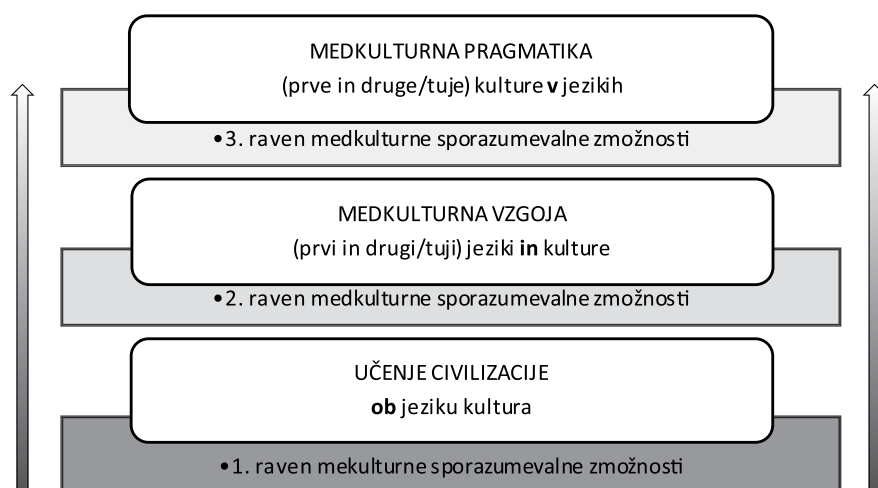
¹ Predstavitev učnega modela Tilka povzemamo po delu Vesne Mikolič *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching. Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance* (2016), kjer je bil model prvič predstavljen.

drugih kultur in družb tudi na zelo kompleksnih in problematičnih družbenih področjih, kot so družina, vzgoja, izobraževanje, vloga spolov, marginalne družbene skupine itd. Izhajamo iz tem, povezanih s posameznikovim ožjim okoljem, in prehajamo k družbeno relevantnim temam na nacionalni in nadnacionalni ravni. Pri tem so lahko zelo koristni tudi pristopi za doseganje kritične pismenosti (Ada, v Baker 2006: 326).

Kulturo lahko spoznavamo tudi z analizo t. i. ključnih besed kulture, to so besede, ki imajo v določeni družbi poseben pomen, zato so pogosto rabljene, so sestavni del bogate besedne družine in številnih kolokacij ter stalnih besednih zvez, so navadno težko prevedljive v druge jezike (Wierzbicka 1997, Williams 1985).

Na tak način pri učencih razvijamo kritično kulturno zavest oziroma zavest o prvi in drugih kulturah na kognitivni, emocionalni in aktivnostni ravni, kar pomeni, da bomo hkrati z jezikovno sporazumevalno in bralno zmožnostjo pri učencih dosegali tudi medkulturno sporazumevalno zmožnost.

Jezik torej učimo tako, da govorimo o kulturi, tudi literaturi, in to tako o primarni kot drugih, tujih kulturah. Z drugimi besedami, istočasno z jezikom se učenci učijo kulture, prve in druge/tuje. Ali – pogledano z vidika literarne vzgoje – hkrati s spoznavanjem literature spoznavajo prvo in druge kulture in se učijo jezika. Pri tem lahko izmenjujemo metode t. i. učenja civilizacije, s katerimi ostajamo zgolj na nivoju vzporedne, ločene obravnave jezika literature in kulture ter s tem razvijamo prvo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti, z metodami medkulturne vzgoje, s pomočjo katerih vzpostavljamo sočasne primerjave kultur in jezikov (druga raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti) ali pa v skladu z metodami medkulturne pragmatike v jezikih umetnostnih ali neumetnostnih besedil prepoznavamo izraze kultur, s čimer dosegamo tretjo, najglobljo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti, kot je razvidno s slike 2 (glej tudi Mikolič 2011, Mikolič, Marc Bratina 2009).

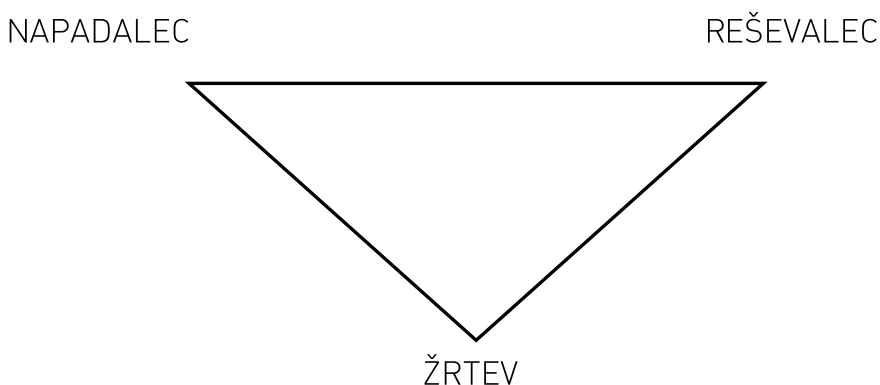


▼ Slika 2: Pristopi k medkulturni sporazumevalni zmožnosti.

3.2 TILKA in trikotnik moči po transakcijski analizi

Pri sočasnem pouku jezika in književnosti učenci prepoznavajo in usvojijo tudi komunikacijske obrazce, ki so bistveni za učinkovito sporazumevanje

tudi po teoriji transakcijske analize (TA). Po tej teoriji morajo govorci znati oceniti lastne vloge v interakciji in zmorejo izstopati iz škodljivih odnosov trikotnika moči (napadalec, žrtev in reševalec) oziroma se izogibati vstopu vanj (slika 3), saj gre za odnose moči, ki so vzroki in posledice medosebnih konfliktov. Ko smo v trikotniku, se namreč približujemo ali smo že v konfliktni situaciji in vse tri vloge so v resnici trije obrazi žrtve. Ko vstopamo v trikotnik, vstopamo iz nam najbližje startne pozicije, ki smo si jo v glavnem oblikovali v procesu socializacije oziroma v našem otroštvu, a nato se lahko tudi v isti situaciji hitro selimo z ene pozicije na drugo (Milivojević 2013, Mikolič 2016: 73–87).



➤ Slika 3: Trikotnik moči po TA (Karpman 1968).

Kako torej izstopiti/izstopati iz trikotnika moči? Najprej je treba prepoznati odnose moči v trikotniku in realistično ovrednotiti vsako od vlog. Pri tem nam lahko zelo pomaga prepoznavanje govora vsake od vlog, zato da ugotovimo že to, kdaj nas kdo s svojim ravnanjem želi zvabiti v trikotnik moči (preglednica 1). Tako ozaveščeni se bomo lahko odločili, ali to res želimo.

➤ Preglednica 1: Jezikovna sredstva treh vlog v trikotniku moči.

Vloge	Napadalec	Žrtev	Reševalec
Izraz	– presežniki in drugi jačitelji: <i>najboljši, najslabši, popolnoma, absolutno, vedno, za vedno, nikdar, nikoli, povsod, nikjer, vsi, vse, nič, nihče</i> ipd. – velelniki: <i>naredite to, utihnite</i> ipd.	– otroški govor – presežniki: <i>najboljši, najboljša, najboljši, največji</i> itd. – modalni glagoli in drugi izrazi, ki izražajo čustvenost: <i>želim, hočem, me ne zanima, oh, ne že spet, to je krivica, to je najslabši dan mojega življenja</i> ipd.	– pokroviteljski izrazi: <i>a me slišite, poslušajte me, kaj sem vam rekel/-a</i> ipd. – izrazi, ki želijo narediti vtis popolne razpoložljivosti: <i>seveda, popolnoma razumem, vedno na voljo, ni problema</i> ipd.

Pri tem je treba biti karseda pošten do sebe in drugih, do svojih občutkov in občutkov drugih. Odgovorni smo, če izrazimo svoje resnične občutke in prisluhnemo resničnim občutkom drugih. Do te resničnosti se dokopljemo z uporabo takšnih komunikacijskih vzorcev, ki omogočajo stalno preverjanje

lastnih stališč in skladno s teorijo vljudnosti sogovorniku dopuščajo dovolj prostora, da izrazi svoje mnenje. Nekatera jezikovna sredstva, ki predstavljajo takšne nenasilne sporazumevalne vzorce, so razvidna s slike 5.

- vprašanja: *kdo, kaj, zakaj, kako, kje, kdaj, kako dolgo, koliko, na kakšen način* ipd.
- izrazi za primerjavo: *v primerjavi s tem, tako kakor* ipd.
- izrazi mišljenja: *mislim, po mojem mnenju, verjamem* ipd.
- šibitelji: *morda, mogoče, zdi se mi, včasih* ipd.
- jačitelji (*res, zagotovo, povsem, vse, nič* ipd.) – ob trdnih argumentih

↘ Slika 4: Jezikovna sredstva nenasilne komunikacije.

3.3 Zgradba učne enote po modelu TILKA

Vse našteje elemente modela TILKA lahko vključimo v učno enoto, ki vsebuje štiri korake: pristop k temi, jezikovno-stilistični del, poglobljanje teme in aplikacija teme, ki si jih bomo ogledali v nadaljevanju. Pri vseh korakih je v ospredju dejavnost samih učencev, pri čemer se kombinirajo vse štiri komunikacijske dejavnosti (branje, poslušanje, pisanje, govorjenje) ter individualno, skupinsko in delo v paru.

3.3.1 Prvi korak: Pristop k temi

V prvem koraku, tj. v okviru pristopa k temi, predstavimo gradivo, ki pomeni izhodišče za obravnavo določene komunikacijske enote. To je lahko slikovno gradivo (npr. zemljevid, stanovanjski načrt ipd.) ali besedilo, ki je lahko literarno ali neliterarno (strokovno-znanstveno, publicistično idr.), vsekakor gre za avtentično ali delno prilagojeno izvirno besedilo. Besedila so lahko klasična ali sodobnejša z družbeno relevantnimi temami, ki so blizu učenčevega izkustvenega polja ali jih z obravnavo ustrezno aktualiziramo in približamo recepciji učencev določene starosti. Zelo so primerna tista besedila, ki obravnavajo medkulturno tematiko, naj si bodo to npr. pesem, ka, prozna ali dramska dela manjšinske ali medkulturne književnosti,² potopisi ali pa publicistični in strokovni članki o različnih vidikih

tudi številna dela mladinske književnosti z medkulturno vsebino. V vsakem primeru pa je treba v besedilih poiskati njihov potencial, da nagovorijo mladega bralca, saj je pomembno, da učenec že v prvem koraku vzpostavi osebni odnos do obravnavane teme.

Prva naloga učitelja je tako na osnovi izbranega ali z učnim načrtom določenega besedila določiti učne cilje, od česar so potem odvisne učne metode. Naloga učencev pa je, da besedilo najprej preberejo z razumevanjem. Zmožnost osredotočenega in poglobljenega branja je v času množice bolj ali manj zanesljivih spletnih informacij, s katerimi se samo površno seznanjamo, še posebej pomembna. Po Birkertsu je naloga postmoderne šole vzgojiti take generacije otrok, ki bodo zmožne istočasno brskati po spletu in poglobljeno brati. Da bi ta cilj dosegli, morajo učitelji bistveno spremeniti metode dela; vpeljati je treba na učenca osredotočen pouk, pri čemer je učenec ves čas dejaven: postavlja vprašanja, raziskuje, razvršča in analizira

² Koncept medkulturne književnosti, ki se je začel najprej razvijati v Nemčiji v okviru medkulturne germanistike, vključuje književna dela avtorjev z medkulturno izkušnjo in dela, ki takšen stik kultur obravnavajo (glej Esselborn 2003, Leskovec 2011, Kovač 2011, Mikolič 2016, Mikolič, Kovač 2016).

različne informacije ipd. Učenci morajo razviti različne zmožnosti in spretnosti, da lahko v poplavi informacij poiščejo resnico. Predvsem pa je za iskanje resnice pomembna zmožnost poglobljenega branja in poglobljenega mišljenja (Birkerts 2006). Gre za neke vrste gledališko branje, s katerim se učenci besedilu čim bolj približajo. To pomeni, da so med branjem pozorni na detajle, na skrite pomene, na jezikovne posebnosti, zato da se lahko čim bolj vživijo v književne like in celotno situacijo. Interpretacija besedila naj bo pisna in ustna, pri slednji učitelj vodi diskusijo, tako da z vprašanji in drobnimi sugestijami predvsem spodbuja pogovor med samimi učenci, ki imajo tako možnost izraziti svoje razumevanje, svoje stališče, izmenjati si ideje in zagovarjati svoje mnenje. Učitelj razpravo torej vodi tako, da s pozicije moči ne vsiljuje svojega videnja in interpretacije. Pomembno je, da učenci elemente literarnega dela obnovijo na tak način, da imajo možnost razumevanja literarnega dogajanja in avtorjevega odnosa do upovedenega. Kot ugotavljata Abraham in Kepser, obstajajo seveda različni pristopi, ki vodijo učence pri branju in interpretaciji. Najbolj običajni so trije koraki, in sicer pregled glavnih dogodkov, povzemanje fabule, obnova celotnega dela. Podatke o avtorju, družbeno-zgodovinskih okoliščinah in literarnih obdobjih ter smereh je bolje posredovati po branju besedila, zato da se ne omejuje interpretacijska svoboda učencev (Abraham in Kepser, v Bertocchi 2011/2012: 221).

Po opravljeni interpretaciji besedila pa učenec delo umesti tudi v širši družbeni in literarni okvir, predvsem pa učenca usmerimo v aktualizacijo vsebine, tako da prepozna nek določen kulturni kontekst obravnavane teme in do njega vzpostavi osebni odnos. Na tej točki je pomembno, da učenec ozavešči svoj lastni izkustveni svet in skozi tega tudi določene poteze primarne kulture. Gre torej za proces ozaveščanja in spoznavanja primarne kulture skozi literarno delo in lastno izkušnjo, ki se lahko v naslednjem koraku dopolni s spoznavanjem lastnosti jezika te kulture in posledično razvijanjem sporazumevalne zmožnosti.

3.3.2 Drugi korak: Jezikovno-stilistični del

V drugem, jezikovno-stilističnem delu slogovno analizo povežemo z jezikovno analizo, oboje pa z obravnavano temo oziroma z zanjo značilnimi konkretnimi komunikacijskimi situacijami. Izbrano temo torej uporabimo za obravnavo določenega slovničnega vprašanja. Slovnične strukture uporabimo v naravnih komunikacijskih situacijah (npr. velelnik se prikaže v zahtevah in prošnjah, ki jih učenci pogosto slišijo v svojem okolju). Poleg sinteze slovničnih paradig in slovničnih pravil to poglavje vsebuje tudi vaje za njihovo utrjevanje.

Opazovanje vseh jezikovnih ravnin, od glasoslovne do semantične in besediloslovne pa lahko povežemo tudi s slogovno analizo leposlovnega besedila oziroma elementi literarne teorije. Z analizo različnih jezikovnih sredstev v nekem literarnem delu se spozna bogastvo jezikovnih možnosti, saj so literarni ustvarjalci skoraj neomejeni v svojem jezikovnem ustvarjanju in zato zelo širijo meje nekega jezika, to naj bi še posebej veljalo za poezijo. Slovenski pesnik in literarni komparativist Boris A. Novak pravi, da je

pesniški jezik "jezik na kvadrat: naravni jezik uporablja kot material, ki ga s specifičnimi semantičnimi, ritmičnimi in evfoničnimi operacijami dvigne do sporočilnega bogastva, kakršnega naravni jezik nikoli ne more doseči" (Novak 2011: 45). Umetnostni jezik torej lahko pokažemo kot specifično funkcijsko jezikovno zvrst, ki mora biti redno v središču naše pozornosti, če želimo dodobra spoznati možnosti svojega jezika in s tem razvijati tudi lastno sporazumevalno zmožnost.

Tako so tudi leposlovna besedila primerna za analizo jezikovne raznolikosti (dialektizmi, žargonizmi, neologizmi itd.), preko katere se prepozna avtorjeva ustvarjalna sila in bogastvo zvrsti nekega jezika. Leposlovna besedila, še posebej tista, ki sodijo v krog medkulturne književnosti, lahko opazujemo z vidika prisotnosti večjezičnih citatov, kar lahko pokaže na avtorjevo odpiranje svetu, oblikovanje večplastne identitete, iskanje in sprejemanje različnosti.

Če neko literarno delo opazujemo z vidika jezikovnih sredstev na semantični ravni, lahko analiziramo ključne besede opusa nekega avtorja in s tem še dodatno opredelimo njegov odnos do sveta. Obenem pa lahko odpremo vprašanje prepoznavanja ključnih besed določene kulture in njihovega pomena, kot je ta razviden iz jezikovnih priročnikov in besedilnih zbirk, kot so slovarji, korpusi, leksikalne baze, leksikoni, enciklopedije ipd. Kasneje se k analiziranim ključnim besedam kulture lahko vrnemo v zadnjem delu učne enote, kjer poskušamo razumevanje pomena teh besed povezati z vlogo, ki ga te besede imajo za konkretno kulturo ali njeno medkulturno umestitev.

Ravno tako so lahko zelo dobrodošle jezikoslovne analize in spoznanja, do katerih učenci pridejo z analizo prevodov ali iskanjem vzporednic določenih jezikovnih pojavov v različnih jezikih. Sočasno branje avtorjev istega literarnega obdobja iz različnih nacionalnih književnosti pomeni možnost ugotavljanja specifik posameznega avtorja, prepoznavanja enotnega duha nekega kulturnega obdobja. Primerjanje pesniških oblik, tropov in figur v delih avtorjev iz različnih nacionalnih književnosti pokaže na razlike v poetiki ustvarjalcev istega obdobja, a tudi na njihov medsebojni vpliv. Branje, analiza in interpretacija literarnih del v originalu in prevodih omogočajo suvereno oceno kakovosti tako originala kot prevodov. Esselborn izpostavlja tudi pomen prevajanja književnih del, ki učencem omogoča, da preko soočanja jezikovnih sredstev različnih jezikov spoznavajo tako pomen književnega besedila kot literarni slog (Esselborn 2003: 485). Učenci se lahko preizkušajo v prevajanju tako iz ciljnega jezika ali v ciljni jezik pri učenju J2 kot v druge tuje jezike pri učenju J1 in s tem ozaveščajo lastnosti tako prvega kot drugih/tujih jezikov in njihovo vrednost. Učenci lahko ugotovijo, kako imajo besede v vsakem jeziku malo drugačen pomen, zvok, funkcijo. Prav tako lahko prepoznavajo, kako z drugim jezikom vstopa v poezijo tudi druga kultura in s tem vsak prevod pravzaprav postaja medkulturno delo. Nasploh lahko z analizo vzporednih jezikovnih sredstev v različnih jezikih skladno s teorijo medkulturne pragmatike razvijamo najglobljo raven medkulturne sporazumevalne zmožnosti (glej sliko 2), saj opazujemo, kako določena kultura vpliva na razvoj in rabo jezikovnih sredstev.

Učenci pa se lahko preizkusijo tudi v samostojnem literarnem ustvarjanju, ki nastane bodisi kot prevod obravnavanega literarnega dela bodisi kot ustvar-



janje po zgledu ali na temo obravnavanega dela. V obeh procesih učenci lahko začutijo moč jezika in užitek, ki ga nudi ustvarjanje v jeziku, z jezikom.

Osvobajajoč občutek učencu lahko vzbudi tudi spoznavanje tistih izraznih možnosti v jeziku, na osnovi katerih lahko oblikuje sporazumevalne vzorce, ki pomenijo možnost izhoda iz razmerij trikotnika moči (glej sliko 3). Tako učitelj ob razumevanju vlog napadalca, žrtve in reševalca in poznavanju sporazumevalnih vzorcev, značilnih za te vloge, vključuje v okvir jezikovnega pouka tudi usvajanje sporazumevalnih vzorcev, ki so nasprotno značilni za nenasilno komunikacijo. Tako se lahko, bodisi pri poučevanju J1 ali J2, na skladijski ravni s posebno pozornostjo analizirajo skladijske strukture za izražanje mnenja (*Mislím, da ..., Moje mnenje je, da ..., Soglašám, vendar ..., Delno se strínjam, saj ...*), lahko se obravnavajo pretvorbe ukazov z velenjsko obliko v prošnje ali spodbude, ki vzpodbudijo pri naslovníku notranjo motivacijo za uresničenje nekega dejanja (*Naredi že to domačo nalogo!* lahko pretvorimo v *Najbolje je, če se lotíš domače naloge, saj ti bo sicer zmanjkalo časa zanjo.*), na oblikoslovni, skladijski in pomenoslovni ravni se ugotavlja učinek različnih modifikatorjev moči pomena, od jačiteljev pomena tipa *zelo, največ, vse, nič, vedno, nikoli, vsak, nihče* itd. do šibiteljev pomena, kot so *nekaj, nekoliko, nekajkrat, včasih, pogosto, kakšen, kateri* itd., na nadpovedni ravni pa se usvajajo tisti diskurzni označevalci, ki jih je zelo smiselno uporabljati v tistih komunikacijskih položajih, ki zahtevajo racionalno in umirjeno razpravo (*torej, potemtakem, na osnovi tega, lahko sklepamo, da ..., kot kaže, nenazadnje* itd.) ipd. O tem, kako prepoznamo takšne položaje, pa lahko spregovorimo ob poglobljanju teme v tretjem koraku.

3.3.3 Tretji korak: Poglobljanje teme

V tretjem koraku, ki smo ga poimenovali poglobljanje teme, v razpravo vključujemo dodatna besedila in druga gradiva ter primerjalne, medkulturne vidike. Poleg učenja civilizacije, tj. posredovanja informacij o posameznih elementih primarne in drugih kultur, je poudarek predvsem na primerjavah kultur, ugotavljanju njihovih razlik in sorodnosti, kar je osrednja metoda in cilj medkulturne vzgoje. Če v prvem delu začnemo z obravnavo teme na način, da izhajamo iz učenčevega izkustvenega polja, v tem poglavju vključujemo primerjave, povezane s kulturo v najširšem smislu besede; tako lahko razpravo razširimo na medetnične razlike, medgeneracijske razlike, spremembe kulture v času, spolne razlike itd.

Po Bertocchi (2011/12) lahko interpretacijo književnega dela pomembno obogati ustvarjalna nadgradnja besedila, kar predstavlja lastna pisna produkcija učencev na osnovi spodbud, izhajajočih iz obravnavanega literarnega dela. Tako lahko učenci poskusijo napisati svoje besedilo tako, da spremenijo določene dele izvirnika, zamenjajo literarno perspektivo ali s svojo domišljijo zapolnijo nekatera interpretacijska mesta, ki jih je avtor pustil odprta.

Tu pridejo v poštev tudi različne igre vlog in simulacije, ki omogočijo, da učenci relativizirajo svojo osebno in svojo kulturno perspektivo in poskusijo pogledati na stvarnost skozi »očala« drugega in drugih kultur. Osnovni namen teh metod je omogočiti soočenje s problematičnimi situacijami, do

katerih lahko pride ob stiku različnih kultur. Takšne simulacijske dejavnosti temeljijo na treh pomembnih didaktičnih načelih: učenje na osnovi predvidevanja, izkušnje in socializacije. Po Abraham in Kepser (v Bertocchi 2011/12) so takšne simulacijske dejavnosti pri pouku lahko naslednje: uprizoritev književnega besedila, recitacija kot alternativa glasnemu branju besedila, umetniško (gledališko, literarno, likovno, glasbeno ipd.) poustvarjanje ključnega prizora literarnega besedila.

Pri učenju J1 se lahko sproži razprava o različnih perspektivah, s katerih tekst v J1 sprejemajo učenci z različnim jezikovnim in kulturnim ozadjem. Učenci, ki imajo različna kulturna ozadja, razpravljajo vsak o svojem videnju besedila oziroma določene teme v njem. Učenci se lahko s pomočjo simulacije in igre vlog poskušajo vživeti v različne manjšinske oziroma priseljske kulture, ki jim pripadajo njihovi sošolci, in interpretirati besedilo z njihovega vidika. Za razrede J2 pa pride v poštev metoda s fokusom na kulturnem razumevanju (Hanauer 2001), pri čemer se najprej predstavi besedilo v ciljnem jeziku in se učence usmeri v interpretacijo z vidika njihove izvirne kulture. Nato se vključi interpretacijo »kulturnih strokovnjakov«, tj. učencev, ki jim je ciljni jezik večine njihov prvi, materni jezik. Na koncu učitelj vodi razpravo o primerjavi med različnimi interpretacijami in videnju stvarnosti. Diskusija naj vodi k zaključni interpretaciji, ki naj vključuje tudi zavedanje o vplivu kulturnih dejavnikov na razumevanje književnega besedila.

Metodo igranja vlog oziroma opazovanja neke stvarnosti z različnih perspektiv lahko v razredu uporabimo tudi, ko želimo obravnavano tematiko razširiti na problem nasilja. V tem primeru se lahko učitelj odloči, da bo bodisi ob izhodiščnem tekstu bodisi ob dodatnem gradivu ali preprosti simulaciji poskušal pri učencih ozavestiti negativno dinamiko, ki izvira iz trikotnika moči, in jim obenem nakazati možnost izstopa. Učenci se na ta način preizkusijo v različnih vlogah trikotnika moči, prestopajo iz ene vloge v drugo in prepoznavajo podobne situacije v vsakdanjem življenju. Tako spoznavajo tudi svoje morda kdaj neustrezno ravnanje v preteklosti in se naučijo bolje odzivati v podobnih situacijah v prihodnje. S takšnim konstruktivnim, ustvarjalnim odnosom do življenja trikotnik moči postane trikotnik raziskovanja, odkrivanja medsebojnih odnosov (Španja – video).

S tem namenom učitelj torej organizira prepoznavanje različnih vlog in igre vlog; v okviru jezikovno-stilistične obravnave so se učenci že lahko seznanili z nekaterimi jezikovnimi sredstvi treh vlog v trikotniku moči, spodaj pa je navedenih nekaj možnosti takšnega igranja vlog v konkretnih sporazumevalnih situacijah:

1. Igra vlog

- Učitelj oblikuje različne problemske situacije, učenci v skupinah poiščejo dve poti: konfliktno situacijo (trikotnik moči) in dejavno, odgovorno ravnanje. Npr. nekaj priseljskih otrok na ulici poslušajo glasbo, značilno za njihovo kulturo, mimo gre skupina otrok, ki jim ta glasba ni všeč. Kaj si mislijo, kako bodo ravnali eni in drugi? Kako bodo komunicirali?

2. Igra vlog

Učitelj zastavi tri ključna vprašanja, ki se nanašajo na realne situacije, ki se dogajajo v razredu, učenci pa ob odgovorih razmišljajo, kako bi izstopili iz te igre moči.

a) Razmislek prvega učenca v vlogi napadalca:

Kaj sem naredil? Kako sem govoril o sošolcu? Sem ga zmerjal? Je on res tak? Se mi zdi morda tak samo zato, ker ima ime, tipično za priseljence? Mi gre na živce, ker grejo meni na živce vsi priseljen-
ci? Zakaj mi grejo na živce? Zakaj so taki? Zakaj je on tak?

ZAKLJUČEK: Kaj če je on podoben kot jaz, le da ne pozna vseh naših štosov in se mi zato zdi kdaj tako drugačen? Jih bo že spoznal in nam pokazal svoje, pa se bomo imeli skupaj še lepše. Res nima smisla, da mi gre na živce.

b) Razmislek prvega učenca v vlogi žrtve:

Kaj delam? Ali vedno pustim, da me zbadajo z zmerljivkami?

Ali vrnem sošolcu tako, da ga udarim? Mi je to res všeč?

Zakaj ne povem, da mi ni všeč, če me naslavljajo s priseljencem?

ZAKLJUČEK: Drugič bom takoj povedal, da mi ni všeč, da me zmerjajo samo zato, ker so moji starši od drugod. Povedal bom, da se želim igrati, ne pa tepsti z njimi. Če pa bodo nadaljevali, si bom poiskal druge prijatelje.

c) Razmislek drugega učenca v vlogi napadalca:

Kaj sem naredil? Kako sem se obnašal do sošolca?

Mi je on naredil kaj takega, da sem mu moral vrniti? Sem mu res moral vrniti?

Je bila to samo moja nagajivost? Sem morda na kaj jezen?

Sem jezen, ker me hecajo zaradi mojega imena in ker ne znam dobro slovensko? In ker ne poznam vseh njihovih iger?

ZAKLJUČEK: Naj me kar hecajo, saj bodo nehali, ko bodo videli, da znam uradni/učni/večinski jezik vedno boljše in da znam tudi jaz igrati njihove igre. Tako nima smisla, da se tepem, raje se bom naučil njihovih iger.

č) Razmislek drugega učenca v vlogi žrtve

Kaj delam? Ali vedno pustim, da me sošolec tepe? Da mi jemlje moje šolske potrebščine?

Zakaj mu ne povem, da mi to res ni všeč?

Se ga bojim, ker je tako drugačen od drugih?

Se mi smili, ker je padel razred?

ZAKLJUČEK: Tudi če je drugačen, me nima pravice tepsti ali jemati moje šolske potrebščine. Drugič bom takoj povedal, da mi to ni všeč, da mu jaz ne želim narediti nič slabega in naj tudi on mene pusti na miru. Če pa ne bo odnehal, se mu bom umaknil ali povedal učitelju.

- d) Razmislek učenca v vlogi reševalca
- Kaj delam? Si želim vsak dan pomagati sošolcu pri domačih nalogah? Je prav, da mu dam nalogo, da jo prepíše?
- Mu želim pomagati, ker se mi smili? Se mi smili, ker se je komaj preselil in ne pozna še naše šole? Ali se mi smili, ker mislim, da je manj sposoben kot jaz?
- Ali mislim, da brez moje pomoči sploh ne more narediti naloge?
- ZAKLJUČEK: Kaj če mu svetujem, da sam naredi nalogo in nato skupaj pregledava? Saj je tudi on sposoben, le da mu je trenutno težje, ker ne razume dovolj našega uradnega/učnega/večinskega jezika.
- e) Razmislek tretjega učenca v vlogi žrtve
- Ali vedno prosim sošolca, da od njega prepisem nalogo? Ali da mi pomaga pri pisanju naloge?
- Ali ne bi znal tudi sam napisati naloge? Morda vsaj lažje dele?
- Ali sem učitelju povedal, da mi določene vrste nalog delajo težave?
- ZAKLJUČEK: Drugič bom poskusil napisati nalogo sam in bom prosil sošolca, da skupaj pregledava. Pri težjih nalogah ga bom prosil za pomoč. Učitelju bom povedal, katere naloge mi delajo težave.

3.3.4 Četrti korak: Aplikacija teme

V četrti del, tj. aplikacijo teme, so uvrščene naloge, ki pomenijo možnost za sintezo novega znanja in spoznanj ter motivacijo za nadaljnje raziskovanje na področju izpostavljene teme. Tu se morajo pokazati vse tri komponente medetnične ozaveščenosti, kognitivna, emocionalna in aktivnostna (po Mikolič 2004b), poleg tega pa se to izkazuje v ustrezni sporazumevalni zmožnosti in jezikovni rabi. Hkrati ima učenec tu možnost samoovrednotiti svoje znanje oziroma svojo medkulturno sporazumevalno zmožnost.

Zaradi zahtevnosti obravnave v tej fazi prevladujejo metode, ki zahtevajo pisno izražanje. Po drugi strani moramo upoštevati vse možnosti za učenje in raziskovanje, ki jih ponujajo nove tehnologije, še posebej pa metode tudi v tem delu oblikujemo skladno z lastnostmi mladih, za katere sta značilni višje razviti kognitivna in predvsem aktivnostna, manj pa čustvena sestavina medetnične ozaveščenosti (Mikolič 2004b). Dejavnost učencev je v tej fazi, ko jih želi učitelj usmeriti k oblikovanju določenih vrednot in delovanju na njihovi osnovi, še posebej pomembna.

Na tej točki se tako medkulturno poučevanje jezika in književnosti tesno povezuje z državljsko vzgojo. In medtem ko so nekateri strokovnjaki (Gals-ton, Oldenquist, v Kymlicka 1999: 29) v zvezi s tem prepričani, da je treba doseči, da si bodo učenci vzpostavili predvsem pozitiven čustveni odnos do lastne etnične identitete in narodne skupnosti, in to z vsebinami, ki ne kažejo izrazito negativnih plati neke etnične skupnosti, nacije, pa lahko po Kymlicki (1999: 29) prav ob predstavljanju le-teh razvijamo kritično mišljen-



je mladih, ki si ob tem vzpostavijo zrelejši odnos do lastne narodne skupnosti in pripadnosti. Če sledimo tem spoznanjem, se lahko ob vprašanju, ali pri medkulturnem poučevanju jezika in književnosti poudariti predvsem oblikovanje čustvenega odnosa ali pa temeljiti na razvijanju kritičnega mišljenja, nedvomno odločimo za slednje. Mladi sicer morajo biti pritegnjeni tudi čustveno, vendar pa se jim moramo približati predvsem s povsem »življenjskimi« vsebinami, tako tudi lastnosti neke etnične, narodne, jezikovne itd. skupnosti ne gre olepševati in prikazovati samo njenih »herojskih« trenutkov, pač pa tudi njene bolj temne plati izkoristiti za razmislek, ob katerem si bodo mladi lahko oblikovali tudi vizije za prihodnost (Mikolič 2004a).

Predvsem pa je treba mlade soočati s pozitivnimi in negativnimi potezami svoje lastne in drugih kultur zelo jasno in argumentirano. V tem delu učne enote je tako zelo učinkovit raziskovalni pristop, ko mlade usmerimo v iskanje in preučevanje različnih virov, podatkovnih zbirk itd., ki mladim pomagajo oblikovati močnejše argumente za njihova stališča. V tem smislu so še posebej pomembne zbirke ključnih besed kulture, na osnovi katerih lahko učenci kritično ovrednotijo nek element določene kulture, lahko tudi v obliki samostojnega slovarskega sestavka. Sploh je zaželeno, da v obliki takšnega ali drugečnega pisnega besedila, npr. razpravljalnega eseja, izpeljejo sintezo pridobljenega in usvojenega znanja na osnovi argumentiranega izražanja stališč, obenem pa pokažejo zmožnost njegove uporabe, upoštevajoč različne, tudi medkulturne vidike nekdanje, sodobne in prihodnje stvarnosti.

4 Sklep

Pa če se za konec povrnemo k Prešernu – iz lastnih učiteljskih izkušenj lahko povem, da so učenci po podobni obravnavi Prešernove poezije, osebnosti in časa že tedaj, ko medkulturna obravnava še ni bila teoretsko utemeljena, z užitkom napisali esej o najljubši temi iz Prešernovih pesmi, kakor se jim je ta kazala v njihovem vsakdanjem življenju, tekmovali v tem, kdo bo v njegovi poeziji prepoznal več antičnih ali renesančnih slogovnih sredstev, razpravljali o tem, katera Prešernova pesem jim je najljubša in zakaj, se medsebojno prepričevali in to svojo najljubšo pesem v slovenščini ali prevodu tudi doživeto deklamirali pred vsem razredom. Tudi tisti, ki slovenščine »niso imeli radi«, tudi tisti, ki so imeli pri slovenščini vedno nizke ocene, so si sedaj prislužili zaslužno petico.

Zdi se mi, da smo s poglobljeno analizo njegove poezije, tudi upoštevajoč medkulturne primerjave, celovito predstavitev njegove osebnosti in dopuščanjem osebnega doživljanja in protiargumentov s strani učencev dosegli, da so ti sami prišli do spoznanja, da poezija tega slovenskega pesnika sodi v sam vrh evropske romantike in da smo Slovenci nanj lahko upravičeno ponosni. Obenem so njegovo veličino začutili tudi otroci z neslovensko kulturno identiteto in so ga gotovo lažje sprejeli za »svojega«. Tako lahko takšno medkulturno poučevanje jezika in književnosti res lahko priporočim kot odlično motivacijo in učinkovito učno metodo. Seveda pa zahteva upoštevanje tudi drugačne kulturne identitete, ne zgolj večinske, slovenske, in pa vključevanje medkulturnih primerjav v pouk od učitelja samega visoko

stopnjo medetnične ozaveščenosti in senzibilnosti. Tudi učiteljica se mora z lastno radovednostjo, angažiranostjo in ustvarjalnim delom dokopati do tega in to ves čas razvijati. Toda ali ni to tudi za učitelje in učiteljice obenem izziv in osebna motivacija?

POVZETEK

V prispevku predstavljamo medkulturno poučevanje jezika in književnosti po metodi TILKA. Po tej metodi pouk J1 ali J2 temelji na avtentičnih umetnostnih ali neumetnostnih besedilih, ki so osnova za razvijanje sporazumevalne in bralne zmožnosti učencev ter za razpravo o družbeno pomembnih temah, povezanih tudi z različnimi kulturami. Učenci se učijo jezikovnih sredstev nenasilne komunikacije, ki skladno s konceptom trikotnika moči po transakcijski analizi omogočajo preseganje konfliktnih situacij. Vsaka učna enota vsebuje štiri korake: pristop k temi, jezikovno-stilistični del, poglobljanje teme in aplikacija teme. V vseh delih učne enote je poudarek na raziskovalnem pristopu oz. aktivnosti učencev, cilj pa je doseganje učenčeve medkulturne sporazumevalne zmožnosti.

Ključne besede: didaktika J1 in J2, medkulturna vzgoja, transakcijska analiza, medkulturna sporazumevalna zmožnost, bralna pismenost, nenasilna komunikacija

Viri in literatura

- Baker, Colin, 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bertocchi, Miriam, 2011/2012: *Didattica interculturale della letteratura tedesca per apprendenti italiani* (Doctoral dissertation). Milano: Università degli Studi di Milano, Scuola di Dottorato Humanæ Litteræ, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Sezione di Germanistica.
- Birkerts, Sven, 2006: *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age* (2nd ed.). New York: Faber & Faber.
- Byram, Michael, 1997: *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd.
- Čok, Lucija (ur.), 2006: *Bližina drugosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Esselborn, Karl, 2003: Interkulturelle literaturdidaktik. Wierlacher, Alois, Bogner, Andrea (ur.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. 480-486.
- Hanauer, David Ian, 2001: Focus-on-cultural-understanding: literary reading in the second language classroom. *Cauce, revista de filologia y su didactica* 24. 389-404.
- Karpman, Stephen, 1968. Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin* 7/26. 39-43.

- Kovač, Zvonko, 2011: *Meduknjiževne rasprave: poredbena i/ili interkulturalna povijest književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kymlicka, Will, 1999: Education for citizenship. *The School Field* 10/1/2. 7-35.
- Leskovec, Andrea 2011. *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: WGB.
- Mikolič, Vesna, 2004a: Etnična ozaveščenost kot pomemben cilj državljske vzgoje. *Šolsko polje* 15/1-2. 155-171.
- Mikolič, Vesna, 2004b: *Jezik v zrcalu kultur*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Mikolič, Vesna, 2004c: Medkulturalna pragmatika pri pouku slovenščine kot J2. *Jezik in slovstvo* 49/3-4. 103-121.
- Mikolič, Vesna, 2004č: Medkulturalna slovenistika – realnost ali izziv? Stabej, Marko (ur.): *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 37-47.
- Mikolič, Vesna, 2008: Diskurzivna narava stereotipov in predsodkov ter soočanje z njimi v sodobni demokratični družbi. *Jezik in slovstvo* 53/1. 67-77.
- Mikolič, Vesna, 2011: Interkulturalno učenje jezika kao stranoga/drugoga. *Kroatologija*, 2(1). 123-134.
- Mikolič, Vesna, 2012: Teaching Slovenian and Italian communication style. Ruiz de Zarobe, Leyre, Ruiz de Zarobe, Yolanda (ur.): *Speech acts and politeness across languages*. Bern: Peter Lang. 337-366.
- Mikolič, Vesna, 2016: Ethnic identity and intercultural awareness in modern language teaching: *Tilka model for ethnic conflicts avoidance*, Hauppauge (New York): Nova Science Publishers.
- Mikolič, Vesna, Marc Bratina, Karin, 2009: Različni pristopi k medkulturalni zmožnosti. Tašner, Veronika (ur.): *Brez spopada: kultur, spolov, generacij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 43-56.
- Mikolič, Vesna, Kovač, Zvonko, 2016: Ob začetku izhajanja nove knjižne zbirke. Medkulturalna esejistična in leposlovna zbirka Pont Annales kot gostoljubno morje literature. Osti, Josip, Zogović, Vera: *Sarajevo med Ljubljano in Beogradom*. Pont Annales. Koper: Univerzitetna založba Annales. 7-14.
- Milivojević, Zoran, 2013: *Igre, ki jih igrajo narkomani*. Ljubljana: Modrijan.
- Novak, Boris A., 2011: *Salto immortale. Študije o prevajanju poezije*. Prva knjiga. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev.
- Španja, Sanja, 2011: Examples of best practice. The educational program Zajedno Jači [Stronger Together] in Croatia. *Intercultural Education, Special issue: Intercultural education: new century, new needs, conceptual and empirical challenges*, 22/4. 351-353.
- Španja, Sanja (video): *The dynamic of power* (Interview with Sanja Španja). SC00L Partnership. Dostopno na: <https://vimeo.com/77597527>.
- Wierzbicka, Anna, 1997: *Understanding cultures through their key words*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Raymond, 1985: *Keywords: a vocabulary of culture and society* (revised 3rd ed.). New York: Oxford University Press.