

Saša Jazbec (Univerza v Mariboru)

Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil

Uvod¹

V ečini raziskav s področja tujejezikovne didaktike, ki so nastale v zadnjih dvajsetih oz. tridesetih letih, je skupno to, da je idealna predstava o optimalnem in učinkovitem učenju tujega jezika povezana s konstruktivističnimi in ne z instruktivnimi metodami (Wolff 2002). V analitično-sinteznem diahronem pregledu metod učenja in poučevanja tujih jezikov bo v prispevku pokazano, kakšen je bil fokus pri diahronem pregledu metod, za katere lahko trdimo, da so si sledile kontinuirano, in kakšen je fokus pri sinhronem pregledu metod, kjer je kontinuiteta prešla v eklekticism. Posebej nas bo zanimalo, kakšno vlogo so pri učenju tujih jezikov imela literarna besedila, ali so bila vključena v proces in kako intenzivno. Pregled metod bo ponazorjen z ilustrativnimi primeri iz učbenikov, ki so bili v času določene metode aktualni in so tako kot danes predstavljali pomembno, včasih celo pomembnejše vodilo pouka tujega jezika nemščine kot učni načrti ali druga sodobna didaktična priporočila.

Korpus, zajet v to raziskavo, tvorijo učbeniki, ki so na voljo v Slovenskem šolskem muzeju v Ljubljani (pregledanih je bilo 133 učbenikov),² in učbeniki, ki so v Katalogu učbenikov za osnovno in srednjo šolo (pregledanih je bilo več kot 50 učbenikov).³ Učbeniki so bili glede na letnico izida, glede na uvodno besedo, v kateri avtorji ponekod napovejo vrsto metode, ali glede na prevladujoč način dela, uvrščeni v obdobje

-
- 1 Prispevek je nastal v sklopu raziskovalnega programa št. P6-0265, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.
 - 2 Najstarejši učbenik v korpusu te raziskave je *Slovensko-nemški Abecednik = Slovenisch-deutsche Fibel* iz leta 1878, ki je izšel na Dunaju v zalogi šolskih bukev.
 - 3 Ker bi natančen bibliografski seznam teh virov obsegal več kot 30 strani, ta ni del tega prispevka, na seznamu virov so le bibliografski podatki tistih učbenikov, ki so bili v prispevku uporabljeni kot ilustrativni primeri.

določene makro metode. V prispevku sta omenjena dejanski učbenik, ki je bil vključen v raziskavo, in letnica, ki običajno ni letnica prve izdaje, temveč gre za letnico ponatisa. Glede na namen prispevka smo pregledali vse učbenike in potem izbrali ilustrativni primer ali dva za posamezno metodo. Ti primeri so v prispevku predstavljeni z vsemi ustreznimi bibliografskimi podatki. Pri analizi izbranih učbenikov je bil poudarek na zastopanosti literarnih besedil v obdobju prevladovanja določene makro metode. Učbeniki, ki so bili za analizo na voljo, so večinoma namenjeni učenju tujega jezika nemščine (kot prvega ali drugega tujega jezika) mladostnikov, mlajših odraslih ali starejših.

Makro metode in vloga literarnih besedil pri učenju tujega jezika nemščine

Slovnico-prevajalska metoda

Zgodovina pouka tujega jezika se začne, kot je razvidno iz različnih publikacij v nemškem govornem prostoru, v 19. stoletju z uvedbo t. i. novih jezikov, tj. angleščine in francoščine (prim. Neuner, Hunfeld 1993; Dorn 2005; Roche 2005; Hallet, Königs 2010). Takrat zelo uveljavljena slovnico-prevajalska metoda za učenje klasičnih jezikov latinščine in stare grščine je našla mesto pri pouku npr. francoščine in angleščine. Pouk tujega jezika je tako še naprej uresničeval koncept humanistične izobrazbe in v središču metodoloških postopkov sta bila, kot nakazuje ime metode, slovnica in prevajanje. Učitelj je učencem posredoval slovnica pravila z vsemi možnimi izjemami in učenci so se jih morali do podrobnosti naučiti na pamet. Po memoriranju, ali kot pravi Dorn »kognitiviranju slovnicih struktur« (2005, b. s.), je sledilo urjenje na jezikovno izoliranih, didaktično konstruiranih primerih in naslednja faza je bilo prevajanje. Pri prevajanju v tuji jezik so se učenci soočali z vsakdanjimi temami, medtem ko so bila za prevajanje iz ciljnega v izhodiščni jezik rezervirana izključno besedila uveljavljenih avtorjev oz. kanonizirana besedila.

V učbeniku *Nemščina ni težka* iz leta 1961–1966 so npr. v poglavju z naslovom *Aus Büchern und Zeitungen* besedila A. Holza (*Städtchen*), bratov Grimm (*Der Wolf und die sieben Geislein*), E. M. Arndta (*Leben und Tod*), P.

Kellerja (*Die Schnecke*), H. Heineja (*Frühlingslied*), Th. Storma (*Juli*), J. W. Goetheja (*Wanderers Nachtlied*) itd. Iz uvodnega besedila k poglavju *Aus Büchern ...* pa sta nazorno vidna pedagoška dikcija in takratni priporočeni didaktični postopki:

Bralec naj naslednje sestavke, izbrane iz nemških slovstvenih del in za praktično uporabo današnje nemščine, najprej posamič naglás prebere, upoštevajoč pri tem že znane mu posebnosti in značilnosti nemškega glasoslovja.

Nato naj si iz sledečega Nemško-slovenskega besednjaka izpiše neznane izraze [glej primer take priprave (preparacije) na str. 268!] in ob njih ponovi pripadajoča slovniška pravila, potem pa posamezne sestavke točno prevede (ustno in pismeno) v pravilno in lepo slovenščino.

V nadaljnjem bo skušal bralec nekatere sestavke [...] obnoviti, sprva seveda skoraj dobesedno, nato vedno svobodneje.

Pesmi pa se bo kar lepo naučil na pamet. (Karlin 1961, Uvod)

Kljub različnim očitkom, ki jih je bila deležna slovnično-prevajalska metoda, češ da uči le komunikacijo s papirjem, ne pa z ljudmi (Dorn 2005, b. s.); da za učeče se ni zanimiva, da zahteva od njih mehanično učenje posameznih izoliranih besed in stavkov in da s poudarjanjem kognitivnega momenta precenjuje večino učencev, hkrati pa jih izključuje iz aktivnega učnega procesa (Viëtor 1882, Hüllen 1979), se je obdržala več kot petdeset let.

Literarna besedila so bila v času slovnično-prevajalske metode kvantitativno gledano zelo zastopana pri pouku tujega jezika. V učbenikih *Prva nemška vadnica za slovenske obče ljudske šole* (1910), *Nemška vadnica za srednje šole* (1939), *Nemška vadnica* (1953) lahko najdemo veliko različnih kanoniziranih literarnih besedil. Ta so vpeta v sam učbenik in/ali zbrana na koncu v posebnem poglavju pod značilnim naslovom, npr. *Aus Büchern und Zeitungen, Lesestück, Nachtrag – Dodatek*. Sam način obravnave pa, kot je razvidno iz uvodne besede avtorjev (gl. zgoraj), kaže na to, da so jih pri učenju uporabljali za idealen, na piedestal dvignjen jezikovni vzor, ki ga velja reproducirati, a ne nujno interpretirati.

Okolje in potrebe realnega življenja, ki so poleg pisne komunikacije v tujem jeziku zahtevale tudi samostojno komuniciranje v tujem jeziku zunaj učilnice, so narekovali drugačno delo pri pouku tujega jezika in

tako se je v didaktičnem diskurzu sprostil prostor za novo metodo, t. i. direktno metodo.

Direktna metoda⁴

Sedemdeseta in osemdeseta leta so bila v tujejezikovni didaktiki zelo turbulentna. V 19. stol. prevladujoče razumevanje funkcije tujih jezikov se je radikalno spremenilo. »Tuji jeziki so bili zdaj razumljeni kot transnacionalna sredstva komunikacije, kot živi jeziki.« (Hallet, Königs 2010, 152). K taki spremembi je pomembno prispeval Wilhelm Viëtor s svojim pamfletom *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882), ki je bil objavljen pod pomenljivim psevdonimom *Quousque tandem* in pomeni v zgodovini tujejezikovne didaktike nov začetek. Viëtor je v besedilu javno protestiral proti prevladi slovnično-prevajalske metode, se zavzel za diametralno nasprotni pouk tujega jezika in s tem neposredno utrl pot direktni metodi.

Kot pove že ime direktna metoda, je učenje tujega jezika po tej metodi direktno oz. naravno, tako kot učenje maternega jezika. Pomembna konstanta pouka tujega jezika po direktni metodi je »enojezičnost«, prevlada govornega jezika, vključevanje vsakdanjega govora ter nazorno, analitično učenje. Pri slovnično-prevajalski metodi zelo favoriziran kognitivni moment je direktna metoda nadomestila s t. i. občutkom za jezik (Neuner 2003, 228). Ta občutek naj bi učenci razvili, pridobili in s tem se je raba jezika postavila pred znanje jezika. Pisno sporazumevanje je bilo postavljeno za ustno in v ospredju sta bila poslušanje in govorjenje. S temi poudarki se je pouk tujega jezika odmaknil od idealov visoke pisne kulture in s tem tudi od literarnih besedil.

Večina načel direktne metode ni ugodno izhodišče za vključevanje literarnih besedil v pouk tujega jezika in učbeniki, koncipirani po direktni metodi, so literarna besedila zaobšli. V učbeniku za prvi razred gimnazije *Wir sprechen und lesen Deutsch* (1972) tako na primer ni niti enega literarnega besedila, temveč le za to metodo tipična neavtentična besedila. Stavki so (izumetničeno) preprosti, kratki in vedno ponazorjeni s skico oz. sliko.

4 Direktna metoda je v teoriji različno poimenovana, npr. anti-slovnično prevajalska metoda, reformna metoda, naravna metoda, intuitivna metoda, v prispevku bo uporabljen izraz direktna metoda (Neuner, Hunfeld 1993, 33).

Zdovc je v uvodu k *Nemški vadnici za 5. razred* (1962) povzel načela t. i. zmerno modificirane direktne metode, kot sledi, in utemeljil potrebe po modifikaciji:

Nemška začetna slikovnica ustreza sodobnemu posredovanju tujih jezi-
kov po zmerno modificirani direktni metodi.

Učenci spoznavajo besedišče iz osnovnega nemškega besednega
zaklada in njih stavčni pomen s pomočjo slik, ki jih sprva povezuje-
jo izključno z učiteljevo govorjeno besedo, in šele pozneje s tekstom
ob sliki. Tuji jezik si tako prisvajajo direktno, t. j. brez posredovanja
materinščine.

Vendar se s sliko in gestikulacijo ne da vsega ponazoriti. Zato
bo slovenska beseda na pravem mestu (zlasti pri abstrakcijah) mnogo
koristnejša kot n. pr. nenaravna gestikulacija ali mimika.

Vsak jezik ima tudi svoje zakonitosti, ki nam pomagajo, da hitreje
in lažje dosežemo pravilno izražanje v tujem jeziku. Zato že na začetni
stopnji postopoma prehajamo od čiste k zmerno modificirani direktni
metodi, ki vključuje poenostavljeno jezikovno teorijo. Pri tem se seveda
izogibamo suhoparnega gramatiziranja.

In kako je s pisano besedo? Učenec si mora tako v začetku prisvojiti
specifične nemške glasove in nemški izgovor. Šele nato preidemo po
lastni uvidevnosti prej ali slej k branju in pisanju. Vendar mora vseskozi
ostati težišče celotnega dela na živi besedi.

Vadnica vsebuje 32 lekcij. Največkrat sledi uvodnemu delu lekcij-
je, ki uvaja nove pojme in stavčne zveze, preprosto berilce in snov za
vaje. Kadar je navedena le osnovna stavčna konstrukcija (dosledno pri
začetnih lekcijah), jo je treba uporabiti še pri vseh ostalih narisanih
predmetih. Zabavne oblike (pesmice itd.), naj poživijo pouk, da bo le-ta
bolj podoben prijetni igri kot napornemu delu. (Nemška vadnica za 5.
razred 1962, Uvod).

Direktna metoda je tako kot večina drugih metod, predvsem takih, ki so
bile popolno nasprotje svojim predhodnicam, veljala le omejen čas. Za lite-
rarna besedila pa se je z zatonom direktne metode spet pokazala možnost,
da bodo morda v sklopu naslednje metode znova prepoznana kot pomem-
ben in neizbežen del pouka tujega jezika.

Avdioolingvalna in avdiovizualna metoda

Neposredna naslednica direktne metode je bila avdioolingvalna metoda, ki se je razvila v avdiovizualno metodo. Bistvena razlika med njima je medij, avditivni ali vizualni, a ker so načela primerljiva, bosta v nadaljevanju obe obravnavani skupaj kot avdiovizualna metoda. Bistvene poudarke te metode lahko tako kot pri slovnično-prevajalski in direktni razberemo že iz imena. Gre za metodo, ki poudarja poslušanje, govor in vizualne dražljaje pri učenju tujega jezika. Navedeno je v nasprotju z domnevo, da bodo, potem ko so bila literarna besedila pri pouku tujega jezika po direktni metodi prezrta, pri novi metodi identificirana kot dober vir za učenje. Za pouk tujega jezika po avdiovizualni metodi je značilno: prevladovanje receptivnih in reproduktivnih postopkov; banaliziranje in neavtentičnost; izumetničenost besedil v učbenikih, ki jih je bilo treba vaditi in se jih naučiti na pamet; izoliranje določenih jezikovnih struktur v za vajo poustvarjenih stavkih; popolna izključitev materne jezika pri pouku v vseh fazah.

Za literarna besedila lahko ugotovimo, da so bila skoraj izključena iz učbenikov. V učbeniku *Wer? Wie? Was?* (1988), ki je poleg učbenika *Vorwärts international* (1972) v vseh virih naveden kot tipični učbenik za pouk po avdiovizualni metodi, je zelo veliko slikovnega gradiva (risbe, skice, fotografije, kolaži, kombinirane tehnike) in besedil, neavtentičnih ali prirejenih. Od literarnih besedil lahko najdemo le pesmi, npr. *Humorlos* E. Frieda in še kakšno krajše literarno besedilo. Predvidevamo, da so bila ta besedila vključena v učbenik nesistematično, naključno, če so ustrezala temi enote in niso bila jezikovno prezahtevna. Iz čisto pragmatičnega vidika se lahko vprašamo, (1) zakaj so se takrat avtorji trudili in ustvarjali neavtentična konstruirana besedila, če so bila literarna besedila že napisana in so bila na voljo različno zahtevna in zapletena besedila različnih zvrsti, in še (2) zakaj so se učenci morali učiti na pamet konstruirana in neavtentična besedila; če so se že učili na pamet, potem bi to lahko bila preverjena, kakovostna literarna besedila.

A strogi okviri pouka so močno omejevali manevrski prostor za drugačne pedagoške koncepte, za drugačna in ne le predvidena gradiva, za upoštevanje želja učencev, njihovih kreativnih in intelektualnih potencialov. Intenzivno ponavljanje in urejanje stereotipskih struktur sta sicer

vodili k temu, da so bili učenci v relativno kratkem času sposobni tvoriti te strukture, in to dokaj hitro, brez večjega miselnega napora. Ampak s tem so bili učenci postavljeni na preizkušnjo, kako dolgo bodo zdržali, saj je bil njihov intelektualni vložek tako nizek, da je metoda upravičeno dobila naziv »papagajska metoda« (Neuner 1995) in njena veljavnost je bila precej kratkotrajna. Z današnjega vidika gledano bi morda večja zastopanost literarnih besedil za dlje časa uveljavila to metodo, če ne drugače, bi za učence pomenila neki intelektualni izziv, česar za večino konstruiranih besedil v teh učbenikih ne moremo trditi.

Komunikativna metoda

Komunikativna metoda je rezultat t. i. komunikativnega preobrata, ki se je v tujejezikovni didaktiki zgodil v šestdesetih letih in je z družbeno-političnih in strokovno-znanstvenih vidikov močno zaznamoval različne didaktično-metodične pristope ter rezultiral v novi metodi, tj. komunikativni metodi.

Če je bil ključno ime sprememb v tujejezikovni didaktiki v osemdesetih letih 19. stol Wilhelm Viëtor, je bil v sedemdesetih letih 20. stoletja to Hans-Eberhard Piepho. Tudi on je s svojim delom *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* (1974) povzročil spremembo paradigme tujejezikovne didaktike, ko je poudaril, da ni temeljni cilj pouka tujega jezika sam jezik, temveč njegova raba in vsebine. S tem delom in stališčem je sprožil v tujejezikovni didaktiki velike, trajne in dolgoročne spremembe.

Komunikativna metoda je bila revolucionarna v več pogledih. Že ime pove, da je v njenem središču komunikacija oz. razvijanje komunikativne kompetence. Komunikativna metoda se je v svojih izhodiščih naslanjala tudi na teorijo pragmalingvistike, takrat mlade znanstvene discipline, ki je močno zamajala do tedaj veljavno lingvistično paradigmo. Pragmalingvistika je izhajala iz dejstva, da je bolj kot jezikovno brezhibno tvorjenje stavkov pomembna sposobnost, da se v določenih komunikacijskih situacijah ustrezno odzovemo v tujem jeziku, da dosežemo svoj pragmatični cilj oz. da komunikacija teče (prim. Dorn 2005, b. s.). Pragmatična usmerjenost pouka je spremenila tudi do sedaj uveljavljeno delo z besedili. Že pri avdio-lingvalni metodi so poudarjali pomen »vsakdanjih« in ne literarnih besedil,

pri komunikativni metodi je ta težnja prišla še močneje do izraza. Njen vpliv se je uveljavil tako močno, da je prisoten še danes, saj so v sodobnih učbeniških gradivih za pouk tujega jezika z le redkimi izjemami zgolj „vsakdanja“ oz. za vsakdanjo rabo konstruirana didaktična besedila.

Pregled učbeniške serije, ki je bila zelo uveljavljena v času prevlade komunikativne metode, *Deutsch aktiv Neu 1A* (1989), *Deutsch aktiv Neu 1B* (1991), *Deutsch aktiv Neu 1C* (1993), le potrdi izrazito komunikativno in pragmatično usmerjenost vseh aktivnosti pri učenju in poučevanju tujega jezika. V kazalu učbenika *Deutsch aktiv Neu 1B* je npr. vsaka enota razdeljena na tri dele, (1) področje razumevanja, (2) namen in (3) situacije, k tem delom pa sodijo različna besedila in komunikativne naloge. Pri pregledu učbenikov nekoliko presenetli veliko število literarnih besedil, avtorjev R. O. Wiemerja, E. Jandla, P. Bichsla, P. Weissa, H. M. Enzensbergerja, U. Wölfel itd. A analiza nalog k tem besedilom pokaže, da so bila namenjena in premišljeno izbrana le za obravnavo določene jezikovne strukture. Tako npr. vodi besedilo *Das Gespräch der drei Gehenden* P. Weissa k obravnavi razlike med enostavnim in sestavljenim preteklikom, odlomek iz *Der kleine Prinz* uvaja namerne odvisnike, R. O. Wiemerjeva pesem *Zeitsätze* je bila povod za učenje časovnih odvisnikov itd. Poleg tega so bila literarna besedila ponekod obravnavana še z vidika vsebine, kot npr. *Die Geschichte vom grünen Fahrrad* U. Wölfel, in/ali kot model za produktivno-aktivno (po)ustvarjanje (novih) besedil.

V kontekstu zastopanosti literarnih besedil velja v tem času izzvanjanja komunikativne metode izpostaviti učbenike *Nemščina I* (1978), *Nemščina II* (1980) in *Nemščina III* (1986) za srednje šole. Učbeniki so izšli pri Založbi Obzorja v Mariboru in so bili uporabljeni v takratnem še usmerjenem srednješolskem izobraževanju. Dijaki družboslovno-jezikoslovnih smeri so v tretjem letniku dobili dodatne ure prvega tujega jezika in pri pouku so uporabljali naštete učbenike. Učbeniki so posebni, ker je v njih bistveno več literarnih kot neliterarnih besedil in ker so v njih v prav vsaki učni enoti odlomki kanoniziranih avtorjev (npr. P. Bichsel *Die Tochter*, B. Brecht *Leben des Galilei*, R. Musil *Der Verkehrsunfall*, W. Schnurre *Als Jenö mein Freund wurde*, K. Marti *Neapel sehen*, I. Bachmann *Freies Geleit*). Naloge k besedilom so v treh sklopih, nivo besedišča, nivo jezikovnih struktur in nivo besedila. V zadnjem omenjenem delu so naloge, v katerih učenci preverjajo

razumevanje vsebine, in tudi takšne naloge, ki so pri učencih razvijale literarne bralne strategije.

Za komunikativno metodo, tako kot za vse njene predhodnice, velja, da ima svoje prednosti in slabosti. Pomembna prednost je ta, da so učenci, deležni pouka po tej metodi, sposobni samostojno komunicirati v tujem jeziku, slabost pa je ta, da socialni vidik prednjači pred intelektualnim oz. slednjega pouk po komunikativni metodi skoraj povsem zaobide in zdi se, kot da ga je možno uresničiti brez vsakršnega medkulturnega, metajezikovnega znanja, védenja in literarnih besedil. Slednja bi tako, kot smo ugotavljali pri direktni metodi, lahko pripomogla k temu, da bi dvignila zahtevnost dela na intelektualni ravni in metoda bi lahko bila veljavna dlje časa. Celo Piepho, velik zagovornik komunikativne metode v sedemdesetih, je desetletje kasneje kritiziral (pre)veliko naklonjenost in favoriziranje komunikativne metode za dialoge, češ da se ti izrodijo v absurdno neproduktivno posnemanje (prim. Piepho 1979, 113). Prav ti pomisleki, če ne očitki, so zamajali trdnost komunikativne metode in odprli metodološki prostor ne za eno, temveč za več metod, v strokovni literaturi govorimo o različnih pristopih (prim. Neuner, Hunfeld 1993, Hallet, Königs 2010). Za te pristope je značilno, da se pojavljajo hkrati, ne zaporedno, in da ne povzročajo tako močnih paradigmatških sprememb, kot so jih velike makro metode pred t. i. postmetodološko dobo.

Postmetodološka doba

S komunikativno metodo se je v tujejezikovni didaktiki končal čas t. i. klasičnih makro metod in začela se je postmetodološka doba (Funk 2010, 942). Vse metode, ki so bile diahrono predstavljene v prispevku, so bile kljub različnim vidikom v določenih segmentih primerljive. Medtem ko za vse klasične makro metode velja, da so se pojavljale zaporedoma oz. da je poskus odpraviti pomanjkljivosti ene metode vodil k nastanku nove, spet z določenimi pomanjkljivostmi, se v postmetodološki dobi pojavljajo različne metode hkrati in tako se po Martinu *linearnost a priori* dejansko ustvarja šele *a posteriori* (Martin 2002 in Martin, Oebel 2007, 4).⁵

5 Učbenike v postmetodološki dobi je težko uvrstiti k določenim pristopom, zato bodo v tem delu nekateri ilustrativno izbrani opisani pri posamezni metodi, drugi na koncu opisa vseh metod.

Sodobni tujejezikovni didaktični pristopi so si podobni v tem, da imajo skupni osnovni cilj, ki ga poznamo že od komunikativne metode naprej, tj. razvijanje (tuje)jezikovne kompetence učencev pri pouku tujega jezika. Pouk tujega jezika naj bi zadostil potrebam po znanju tujega jezika oz. tujih jezikov zaradi mobilnosti, globalizacije itd. Kljub enakemu cilju posameznih pristopov pa so poti, ki vodijo k uresničevanju skupnega cilja, zelo raznolike.

V nadaljevanju predstavljamo le izbrane pristope, ki so pomembni in aktualni za slovenski tujejezikovni pouk, in na primeru učbenikov, ki so značilni za določen pristop, obravnavamo tudi vlogo in pomen literarnih besedil pri učenju in poučevanju tujega jezika – nemščine.

Terciarna didaktika tujih jezikov ali učenje nemščine po angleščini

Družbene razmere in jezikovnopolitični razvoj v sodobnem času sta v tujejezikovni didaktiki pripeljala do točke, ko je pouk tujega jezika treba misliti v vsaj dveh kategorijah, in sicer pouk tujega jezika angleščine in pouk tujega jezika, ki ni angleščina, ali kar neangleščine.⁶ Koncept terciarne didaktike tujega jezika temelji na predpostavki, da ima človek univerzalno jezikovno zmožnost in s tem tudi v možganih razpoložljiv mrežni sistem za jezike. Ta se je stkal v teku učenja in pridobivanja različnih jezikov in mreža postaja z vsakim nadaljnjim učenjem bolj gosta in diferencirana (Hufeisen, Neuner 2003, 17). V središču učnega procesa je pri terciarni didaktiki tujih jezikov učenec z vsemi svojimi jezikovnih znanji, védenji, izkušnjami, jezikovnimi potrebami in jezikovno biografijo.

Pristop nemščina po angleščini teoretsko gledano ne pripravlja podlage za vključevanje literarnih besedil, saj zelo poudarja pragmatičnost, jezikovne dimenzije in primerjalno delo z maternim jezikom. V učbeniku *Prima*, ki ga založba Cornelsen promovira kot učbenik za učenje nemščine po angleščini, obravnava literarnih besedil ni omenjena med opisanimi didaktičnimi načeli, literarnih besedil tudi ni v nobenem izmed dveh učbenikov *Prima A1* (2009), *Prima A2* (2008). Izjema so avtentične otroške pesmi, ki so aktualne za določeno deželoznanstveno temo, npr. božič, martinovo itd.

6 Pri natančnejši razpravi bi se pokazalo, da je teh kategorij še več, npr. sosedski jeziki, jeziki iste govorne skupine, jeziki okolja itd., a bi taka klasifikacija presegla okvir tega prispevka.

Koncept pristopa nemščina po angleščini je sprva obetal veliko, teoretsko gledano mu ni bilo možno veliko očitati, v praksi pa ni naletel na večjo odmevnost in je z nekaj izjemami ostal zgolj dober teoretski predlog. Predvidevamo, da bo prihodnost pokazala, da je idejni koncept tega pristopa, učenje nekega tujega jezika po angleščini, pomembno izhodišče, ki ga bo treba razvijati in nadgrajevati.

Medkulturna komunikacija

Nov didaktični pristop učenja in poučevanja tujih jezikov, ki ga je v devetdesetih uvedel Hans Jürgen Krumm (1995), se imenuje medkulturna komunikacija. Gre za pristop, katerega pomemben in ključen konstitutivni element je učno okolje in učenec z vso pestrostjo različnih elementov v svoji biografiji učenja in biografiji učenja (tujih) jezikov. Ta pristop je močno posegel ne samo v tujejezikovno paradigmo učenja in poučevanja, temveč tudi v splošne vzgojno-izobraževalne koncepte. Ti so se že takrat v deželah nemškega govornega področja nagibali k temu, da učence usposobijo za življenje v večkulturni družbi in da učenci tujosti ne bi dojemali kot primanjkljaj, temveč da bi drugačnost kultur razumeli kot obogatitev in dodano vrednost vsake izmed teh kultur. Medkulturno usmerjen pouk tujega jezika naj bi učence usposobil za komuniciranje, za boljšo orientacijo v drugi kulturi oz. drugih kulturah, s tem, da učenci upoštevajo in izhajajo iz svoje lastne kulture. Didaktično je to pomenilo, da je v ospredje stopilo deželoznanstvo.

Konceptualno gledano je tak pristop pripravil podlago za intenzivno vključenost literarnih besedil v pouk tujega jezika, saj so prav literarna besedila velik potencial medkulturnosti, ker s svojimi estetskimi dimenzijami subtilno tematizirajo kulturne razlike, podobnosti in klišeje in odpirajo polja za razmišljanja, razprave, interpretacije ter tudi intenzivno ukvarjanje z jezikom oz. jeziki.

V učbenikih *Deutsch mit Grips 1* (2006), *Deutsch mit Grips 2* (2010), *Deutsch mit Grips 3* (2006), ki konceptualno sledijo načelom medkulturne komunikacije, je sicer nekaj literarnih besedil (avtorji so sodobni nemški ali tuji avtorji, katerih besedila so v nemščini). Izbor teh besedil je v skladu s temo in opaziti je, da besedila eksplicitno obravnavajo določene kulturne in

deželoznanstvene vidike (npr. domovina, klišej). Pri pregledu nalog k tem besedilom pa lahko npr. pri *Loreley* H. Heineja opazimo, da sta pomembni zgodba in legenda, da se obravnavajo neznane besede, da se lirika pretvarja v prozo in da učenci primerjajo prevod in original.

CLIL

CLIL ali *Content and Integrated Language Learning* je pristop, ki močno poudarja funkcionalno-pragmatično učenje tujih jezikov in je zelo aktualen v večini razprav o sodobni didaktiki učenja in poučevanja tujih jezikov ter razprav o (tuje)jezikovnem izobraževanju (prim. Marsh 2002, Europäische Kommission, 2008, 2010; Vollmer, 2006; Vollmer, Beacco, 2006; Europäisches Fremdsprachenzentrum, 2008; Massler, Burmeister 2010).

Pristop omogoča učencu, da se uči nejezikovnih vsebin z različnih področij v tujem jeziku. Pomembno pri tem je, da se učenec nauči novo vsebino in jezik. Če je za vse metode in pristope temeljni in glavni cilj jezik oz. razvijanje jezikovne kompetence, postavlja CLIL jezik za vsebino ali njej ob bok in jezik razume predvsem kot medij pri pouku.

CLIL ima veliko atributov, vendar nobeden od njih ne stremi k cilju, da bi se pri pouku obravnavala literarna besedila. Literarna besedila namreč ne sodijo k nejezikovnim vsebinam, ki jih favorizira CLIL. Morda bi se to lahko spremenilo, če bi zgolj teoretično ločili jezikovni in književni pouk in bi bil književni pouk vsebina, ki bi bila obravnavana v tujem jeziku. Kot navedeno, gre zgolj za razmišljanja, saj v praksi in teoriji ni zaslediti prispevkov na to temo. Eden izmed novejših CLIL-učbenikov za nemščino *Bunte Welt* (2015), edini v Sloveniji, v svoj sicer pestri nabor kompleksnih in zahtevnih vsebin in besedil ne vključuje literarnih besedil.

»Komunikativni« pouk tujega jezika v postmetodološki dobi

Zasidranost in uveljavljenost komunikativne metode v tujejezikovni didaktiki vse do danes je nesporna. Cilj pouka tujega jezika je razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujem jeziku oz. »cilj [je] razviti jezikovni repertoar, v katerem imajo svoje mesto vse jezikovne sposobnosti določenega posameznika« (Svet Evrope 2011, 26).

Dokaz za komunikativno naravnost sodobnega pouka tujega jezika nemščine je učbeniška serija *Themen*, ki je nastala v času, ko je bila komunikativna metoda na vrhuncu. Serija je bila nekajkrat prenovljena in aktualizirana, a ne toliko metodološko, nove izdaje vsebujejo le nova, aktualnejša besedila in nov in aktualen lay out. Pregled treh v srednjih šolah za pouk nemščine kot tujega jezika aktualnih učbenikov *Themen 1 aktuell*, *Themen 2 aktuell* in *Themen 3 aktuell* glede na zastopanost literarnih besedil pa je pokazal, da jih v učbenikih ni. V množici različnih, različno zahtevnih besedil različnih besedilnih vrst so le v učbeniku *Themen 2 aktuell* v učni enoti, ki obravnava temo branje knjig, na eni strani izseki oz. posamezne kitice pesmi avtorjev R. M. Rilkeja (*Herbststag*), H. Heineja (*Im wunderschönen Monat Mai*), B. Brechta (*Der Rauch*), H. Hesseja (*Vergänglichkeit*) in Th. Storma (*Lied des Harfenmädchens*). K tem besedilom ni nalog in zdi se, da so učencu predstavljena bolj kot slika, ne poezija. V nadaljevanju je še izsek iz romana Anne Wimschneider *Herbstmilch*, ki je predstavljen kot bestseller oz. primer najbolj branega leposlovja. Drugih literarnih besedil v učbeniku ni, niti takšnih, ki bi zapolnila prazna mesta na neki strani ali bi tematsko ustrezala enoti, niti takšnih, ki bi bila zanimiva za obravnavo z vidika določene jezikovne strukture.

Do podobnih ugotovitev bi prišli, če bi pregledali druge aktualne učbenike, ne glede na založbo ali metodološko paradigmo. Pomemben razlog za odsotnost literarnih besedil v sodobnih učbenikih je po našem mnenju Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) (Svet Evrope 2011). SEJO velja od objave naprej kot eden izmed ključnih in vodilnih dokumentov za učenje in poučevanje tujih jezikov, predvsem ga upoštevajo avtorji gradiv in založbe. SEJO »podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale« (Svet Evrope 2011, 23).

SEJO v poglavju o *Estetski rabi jezika* celo navaja, da so »nacionalne in regionalne književnosti [...] pomemben prispevek k evropski kulturni dediščini, ki ga Svet Evrope ocenjuje kot »dragocen skupni vir, ki ga je treba varovati in razvijati«, da literarne vede služijo številnim izobraževalnim ciljem – intelektualnim, moralnim in čustvenim, jezikovnim in kulturnim –, ne le čisto estetskim, in da upajo, da bodo učitelji književnosti na

vseh ravneh [ne samo na višjih ravneh] v Okviru našli veliko relevantnega in koristnega za svoje delo“ (Svet Evrope 2011, 79s). Natančen pregled SEJO oz. opisnikov znanj pa pokaže, da je šele na nivoju C1 oz. še predvsem na C2 izrecno navedeno, da učeči se berejo in razumejo literarna ali književna besedila, jih znajo interpretirati, kritično ovrednotiti in napisati povzetek književnega dela (Svet Evrope 2011, 256, 257, 260). Založbe in avtorji, tudi učitelji nemščine žal zelo dosledno upoštevajo navedeno dikcijo v SEJO, ki se nanaša na literarna besedila, pri koncipiranju učbenikov in pri delu v razredu.

Zaključek

Učenje in poučevanje tujih jezikov imata dolgo in zanimivo tradicijo, ki so jo sooblikovali različne znanstvene discipline in strokovna področja (jezikoslovje, pedagogika in didaktika poučevanja tujih jezikov). Iz diahronega in sinhronega pregleda metod oz. pristopov je razvidno, da je njihov skupni cilj učinkovito razvijanje tujejezikovne kompetence, medtem ko se razlikujejo v tem, kakšna oz. katera je najboljša pot do uresničitve tega cilja. Metode in pristopi so se razlikovali in se še danes razlikujejo glede na to, kaj poudarjajo, na katero teorijo se opirajo. Vsi pa stremijo k temu, da bi jih označili za idealne in najboljše, kljub temu da čas in rezultati dela vedno znova pokažejo, da so minljivi in da so bili kvečjemu optimalni v določenem času (prim. Jazbec/Kacjan 2017).

Globalizacija, internacionalizacija, raznoliki in kompleksni procesi in potrebe po komuniciranju, jasne tendence, ki želijo učenje in poučevanje tujega jezika standardizirati, nove znanstvene discipline, kot npr. nevroidaktika, večjezikovna didaktika, didaktika učenja tujega/drugega jezika za migrante ter druge alternativne metode, so omajali stabilnost tradicionalnih metod in pristopov. Zdi se, da tradicionalni institucionalni pouk tujega jezika ne izpolnjuje več zahtev in potreb učencev, saj je zreduciran na določeno število ur v tednu, določen z zelo zaprtim sistemom preverjanja in ocenjevanja, uokvirjen v predpisane vsebine, katerih obravnava prepogosto ostane na ravni jezikovnih formalnosti, šablonizira heterogene (tuje)jezikovne izkušnje in znanja učencev, premalo konstruktivno izkorišča potenciale informacijsko-komunikacijske tehnologije in premalo izkorišča in nagovarja intelektualne

potenciala učencev. Pri slednjem se pokaže velika vrzel, ki jo lahko zapolni premišljen izbor literarnih besedil, kanoniziranih, sodobnih, aktualnih, jezikovno enostavnih in kompleksnih, opremljenih z odprtimi didaktičnimi predlogi za delo. Literarna besedila v tujem jeziku so večkrat tuja za učence, ki se učijo tuji jezik, in ključno je, da se z njimi ukvarjajo in zdržijo tujost oz. da začnejo uživati v njihovi večpomenskosti, kompleksnosti in zahtevnosti (prim. Šlibar 2009).

V diahronem in sinhronem pregledu se je pokazalo, da so bila literarna besedila le izjemoma sistematični del pouka tujega jezika. Večinoma so bila v učbenike vključena kot poseben dodatek ali celo kot berila, ki jih učitelji niso nujno vključevali v pouk oz. je bila njihova raba prepuščena učiteljevi naklonjenosti ali nenaklonjenosti literarnim besedilom. Zato je v prihodnje za temeljito spremembo dela pri pouku tujega jezika potrebno, da so literarna besedila vključena v učbenike in ne na koncu kot dodatek, tudi ne v posebni knjigi, npr. berilu. Tak koncept bi lahko preprečil prezrtost in opozoril na to, da so ta besedila vsaj enako pomembna kot vsa druga neavtentična učbeniška besedila.

Sodobni pouk tujega jezika zahteva od vseh akterjev korenite spremembe v mišljenju in razumevanju tega procesa. Zdi se, da smo v tujejezikovni didaktiki prišli do točke, zlasti to velja za literarna besedila, ko potrebujemo nov vištorski oz. piephovski preobrat.

Literatura

Učbeniki

Bunte Welt. Delovni učbenik za pouk nemškega jezika v 4. razredu osnovne šole (2015): Lipavic Oštir, Alja; Lipovec, Alenka; Rajšp, Martina. 1. izd., 1. natis. Maribor: Obzorja,

Deutsch aktiv Neu: ein Lehrwerk für Erwachsene 1A (1989): Neuner, Gerd. 4. izd. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

Deutsch aktiv Neu: ein Lehrwerk für Erwachsene 1B (1991): Gerd Neuner [et al.]. 5. izd. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

Deutsch aktiv Neu: ein Lehrwerk für Erwachsene 1C (1993): Gerd Neuner [et. al], 5. izd. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

- Deutsch mit Grips 1. Lehrwerk für Jugendliche* (2006): Szablyár, Anna idr. 1. izd., 4. ponatis. Stuttgart: Ernst Klett International; Budapest: Klett Kiadó.
- Deutsch mit Grips 2: Lehrwerk für Jugendliche* (2002): Szablyár, Anna idr. 1. izd., 4. ponatis. Stuttgart: Ernst Klett International; Budapest: Klett Kiadó.
- Deutsch mit Grips 3: Lehrwerk für Jugendliche* (2006): Szablyár, Anna idr. 1. izd. Barcelona [etc.]: E. Klett Sprachen.
- Nemščina I* (1978): Braz, Valter, Renčelj, Ana; Grah, Käthe. 2. izpopolnjena izd. Ljubljana: Univerzum.
- Nemščina II: za srednje šole* (1980): Braz, Valter; Renčelj, Ana. 4. ponatis. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nemščina III: za srednje šole* (1986): Valter Braz, Käthe Grah. 4. natis. Maribor: Obzorja.
- Nemščina ni težka: učbenik za odrasle začetnike* (1961-1966): sestavil Pavel Karlin s sodelovanjem Mance Stor. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Nemška vadnica za srednje šole III. letnik* (1939): sestavila Rudolf Kolarič, Francè Pacheiner; s sodelovanjem H. Baerenta. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
- Nemška vadnica za V. razred osnovne šole* (1962): Jurij Zdovc. Ljubljana: Mladinska knjiga, Ljubljana: Umetniški zavod za litografijo.
- Nemška vadnica. Prva stopnja: za I. razred nižjih gimnazij* (1953): sestavila Dora Vodnik. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Prima A1: Deutsch für Jugendliche* (2009). Jin, Friederike; Rohrmann, Lutz; Zbranková, Milena. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Prima A2 : Deutsch für Jugendliche* (2008). Jin, Friederike; Rohrmann, Lutz. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Prva nemška vadnica za slovenske obče ljudske šole* (1910): spisala Henrik Schreiner in Janko Bezjak. Tiskana brez premene kakor leta 1910. Dunaj: V cesarsko-kraljevi zalogi šolskih knjig.
- Themen 1 aktuell* (2008): Aufderstraße, Hartmut idr. 1. natis. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Themen 2 aktuell* (2011): Aufderstraße, Hartmut idr. 1. natis. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.

- Themen aktuell 3. Kursbuch* (2008). Perlmann-Balme, Michaela idr. Ismaning: M. Hueber.
- Vorwärts international: Vorwärts international Lehrwerk für den fremdsprachlichen Deutschunterricht an Primar- und Sekundarschulen: audiovisueller Grundkurs* (1972): The Nuffield Foundation Leeds: E. J. Arnold; Bonn: Gilde-Buchhandlung C. Kayser.
- Wer? Wie? Was?* (1988). Thomas Vieth. Bonn: Schülerbuch Gilde Verlag.
- Wir sprechen und lesen Deutsch 1: početnica njemačkog jezika za I. razred gimnazije: 1. godina učenja* (1972): napisao Ivo Medić. Zagreb: Školska knjiga.

Viri

- Dorn, Nico (2005): »Methodiken des DaF-Unterrichts«. V: <<http://www.textturen.de/methodiken-daf-unterricht/>> (17. 11. 2017)
- Europäische Kommission (2010): *Language Policy Division. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strassbourg. V: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/GuideEPI2010_EN.pdf> (18. 11. 2017)
- Europäische Kommission (2008): *Mehrsprachigkeit – Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung, Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Brüssel.
- Europäisches Fremdsprachenzentrum (2008): *Förderungsprogramm 2008–2011: Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken*. V: <www.ecml.at/empowerment> (18. 11. 2017)
- Funk, Hermann (2010): »Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht«. V: Jürgen Krumm/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer Berlin (ur.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ein internationales Handbuch*. New York: de Gruyter, str. 940–952.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett/Seelze/Kallmeyer.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hüllen, Werner (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Jazbec, Saša/Kacjan Brigita (2017). »Methoden im DaF-Unterricht«. V: Vida Jesenšek (ur.): *Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven*. Maribor/Bielsko-Biala/Budapest/Kansas/Praha: Zora.
- Krumm, Hans Jürgen (1995): »Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation«. V: Richard Bausch Karl in dr. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, str. 156–161.
- Marsh, David (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union. V: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf> (18. 11. 2017)
- Martin, Jean-Pol (2002): »Weltverbesserungskompetenz als Lernziel?« V: *Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog*, 6. letnik., št. 1, str. 71–76.
- Martin, Jean-Pol/Oebel, Guido (2007): »Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik?« V: *Deutschunterricht in Japan*, št. 12 (Herbst 2007), str. 4–21.
- Massler, Ute/Burmeister, Petra (2010): *CLIL und Immersion. Erfolgsbedingungen für CLIL in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- Neuner, Gerhard (1995): *Methodik und Methode: Überblick*. Tübingen/Basel.
- Neuner, Gerhard (2003): »Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick«. V: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: A. Francke, str. 225–234.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (2003): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt: Berlin.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB.
- Svet Evrope (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, prevod Irena Kovačič. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Šlibar, Neva (2009). »Die siebenfache Fremdheit der Literatur als Grundlage eines Referenzrahmens literarischer Kompetenzen (für den DaF-Literaturunterricht)«. V: *Estudios filológicos alemanes*, št. 17, str. 325–337.

- Viëtor, Wilhelm (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren!: ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem.*
- Vollmer, Helmut (2006): *Language Across the Curriculum.* Strasbourg: Europarat. <http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart_2-3.pdf> (17.11. 2017)
- Vollmer, Helmut Johannes/Beacco, Jean-Claude (2006): *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education.* Preliminary Study on Languages of Education. Council of Europe, Language Policy Division: Strasbourg.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a. M.: Peter Lang.