

KAKO REALNO JE IDEALNO? O KONCEPTU AVTENTIČNOSTI PRI POUKU SLOVENŠČINE OB TOPORIŠIČEVEM ZAKAJ NE PO SLOVENSKO

Ina Ferbežar

Filozofska fakulteta, Ljubljana

UDK 811.163.6'243:929Toporišič J.

V prispevku ob Toporišičevem učbeniku za slovenščino kot tuji jezik *Zakaj ne po slovensko* razmišljamo o konceptu avtentičnosti pri (tuje)jezikovnem pouku. Toporišič je učečemu se predstavil slovenski jezikovni sistem, koncept avtentičnosti pa pri jezikovnem pouku v ospredje postavlja pomen in t. i. jezikovno pravilnost. Na avtentičnost gledamo kot na interakcijo učečega se z besedilom. V središču jezikovnega pouka je torej uporabnik jezika: ta naj bi se jezika učil za sporazumevanje – z realnim sporazumevanjem.

slovenščina kot tuji jezik, slovenščina kot prvi jezik, avtentičnost, strukturalistične metode, jezikovna opravila

In this article, Toporišič's learners' book *Zakaj ne po slovensko* is used as a starting point to present the concept of authenticity in foreign language teaching. Toporišič's approach was structuralist: his presentation of the Slovene language system focused on form rather than on meaning. The concept of authenticity, on the other hand, focuses on meaning – using real language and authentic language tasks. The starting point is therefore the language learner who is learning the foreign language for communication – through real (authentic) communication.

Slovene as a foreign language, Slovene as a first language, authenticity, structuralist methods, language tasks

1 Uvod

Toporišičev učbenik za slovenščino kot tuji jezik *Zakaj ne po slovensko – Slovene by direct method* je izšel leta 1969. Namenjen je bil angleško govorečim posameznikom, ki bi se radi sami (na)učili slovensko, prvi naslovniki so bili, kot pravi avtor (Toporišič 1969: 3), potomci slovenskih izseljencev v ZDA, Avstraliji in drugih deželah, kjer se govori angleško; učbenik je izdala Slovenska izseljenska matica. Samoučenje naj bi potekalo po t. i. direktni metodi, v drugi izdaji (1992) preimenovali v sintetično,¹ besedila v učbeniku so večinoma v obliki dialogov, ki naj bi bili, kot je zapisano v predgovoru, neposredno uporabni za sporazumevanje v družbenem in družabnem življenju (Toporišič 1969: 3). Dialogi so bili posneti na vinilne plošče,

¹ O problematičnosti poimenovanja metode in njeni ideološkosti gl. Pirih Svetina 2012.

v drugi izdaji na avdiokasete, brali so jih takrat najboljši slovenski dramski igralci in TV-napovedovalci.

2 Oblika brez pomena?

Cilj Toporišičevega *Zakaj ne po slovensko* je bil naučiti sporazumevanja v knjižnem jeziku, sploh v primeru, če je šlo za govorce katerega od slovenskih narečij ali njihove potomce (Toporišič 1992: 3), učeče se torej (na)učiti slovenščine, ki bo »spet zvenela popolno in lepo, kot da bi jo govoril Slovenec, ki ni bil prisiljen zapustiti svoje rodne slovenske jezikovne skupnosti« (prav tam). To naj bi dosegli z natančno predstavitvijo sistema slovenskega knjižnega jezika in ponazoritvijo z ustreznimi govorjenimi zgledi – metoda torej temelji na poslušanju. Odločitev za strukturalistični pristop je konec 60. let razumljiva. Gre za takrat prevladujoče metode poučevanja jezika, ki so (slovnično) obliko postavljale pred pomen.

Seveda bi bilo napak trditi, da so se iz strukturalizma izhajajoči pristopi v poučevanju jezika pomenu povsem izognili (Widdowson 1998: 706). Za primer vzemimo prvi dialog v prvi lekciji učbenika *Zakaj ne po slovensko* (Toporišič 1992: 10):

KÁVA ALI ČÁJ?

Ná, Bárbara, káva.

Máma, jàz imam ráje čáj.

Káj práviš?

Ali imáš čája?

Imám, kám naj ti ga dám?

Kàr tjá.²

Cilj lekcije je preučiti glas *a* in se ga naučiti pravilno izgovarjati, v navedenem primeru tudi v kontekstu (zgledi izgovora dolgih in kratkih *a*-jev v posameznih besedah so navedeni na samem začetku lekcije). Čeprav je pomen iz dialoga mogoče izluščiti, se Toporišič z njim ne ukvarja – ponudi le prevod v angleščino in podrobno razloži posamezne oblike (sedanjik ob glagolah s spregatvijo v ednini, delitev samostalnikov po spolu itn.). Učečemu se svetuje, naj dobro posluša posnetek in ga tudi sam (ali s sogovorncem) skuša čim bolj verno posnemati (Toporišič 1992: 11).

Čeprav je dialog nenaraven in je bil kot prisiljen označen že v času izida (Pirih Svetina 2012: 23), ima torej tudi nek pomen: *z na* mama hčeri ponudi kavo, *z imam raje čaj* da Barbara prednost čaju pred kavo itn. V učbeniku je za prikazovanje posameznih oblik torej ustvarjen nek kontekst s pomenom (ta je posredovan tudi z ilustracijo na začetku lekcije). Toda kakšen pomen je to? Jezik, v katerem je posredovan, ni real(ističen), tak pa ni niti kontekst.³ Daleč od real(ističnega) je tudi zato, ker

² Vse besede in dialogi, ki jih berejo igralci, so v učbeniku transkribirani za angleško govoreče.

³ Pričakovali bi npr., da bi mama hčer sprva povprašala po željah (*Bi kavo?*) ali pa že takoj ponudila izbiro oz. bi vedela, da ima hči raje čaj kot kavo (vodenje, ki je skupno obema govornicema, v realnem pogovoru sploh ne bi bilo verbalizirano, zato se odpira vprašanje smiselnosti vključevanja tovrstnih kontekstov v poučevanje tujega jezika – gl. Widdowson 1998: 709). Mamino nerazumevanje oz. neslišanje s *Kaj praviš?* se zdi na tem mestu neumestno (sledí mu tudi dolg premor za ponovitev), vprašanje pa tudi ni preveč uporabno, če naj bi šlo pomensko za demonstracijo nerazumevanja. Je pa še en zgled za »pravilno«

v dialogu – odigrata ga dramski igralci, ki dolgi in kratki *a* zmoreta realizirati »kot je treba«, idealno – sogovorki med sabo v resnici ne komunicirata. Poleg že omenjene nenaravnosti dialoga namreč vsakemu govornemu prispevku sledi odmor, namenjen ponavljanju za igralci.⁴ Povedano drugače: posledica demonstracije (zgolj) pomena, vkodiranega v obliki, je nujno nerealistična jezikovna raba oz. »kar je semantično smiselno, je hkrati pragmatično nesmiselno« (Widdowson 1998: 707).

Že v zgodnjih 70. letih so se začele razvijati metode poučevanja tujih jezikov (TJ), ki so dajale prednost jezikovnim funkcijam; učeče se so skušale postaviti v bolj realne, »avtentične« situacije in poudarjale uporabo jezika za namene praktičnega sporazumevanja, t. i. komunikacijske metode. Strokovna literatura navaja kot prelomen van Ekov dokument *Threshold Level*⁵ (Skela 2011: 11), zato ob drugi izdaji Toporišičevega *Zakaj ne po slovensko* leta 1992 pogrešamo razmislek ne le o tem, kaj (drugega kot jezikovni sistem) poučevati, ampak tudi zakaj poučevati prav to. Kljub širjenju področja slovenščine kot tujega jezika (STJ) ob svoji drugi izdaji *Zakaj ne po slovensko* torej ni mogel imeti vloge, kakršno je lahko imel ob svoji prvi izdaji. Prav nasprotno: prav zaradi umanjkanja tega razmisleka je ne le s sedanjega, ampak že s tedanjega stališča glede na razvoj stroke pomenil korak nazaj (a to velja tudi za druge učbenike STJ, ki so izšli v zgodnjih 90. letih).

Problem nerealne jezikovne rabe pri poučevanju STJ je bil v strokovni literaturi že izpostavljen (Ferbežar 2003), a je še vedno tudi v novejših učbenikih in pri poučevanju STJ mogoče najti – resda sicer v manjši meri – umetno skonstruirane primere jezikovne rabe pa tudi strukturalistične pristope: tipični so primeri dekontekstualiziranih povedi za vadenje posameznih struktur. Marsikdaj bi povsem zadostovalo, da bi se z določenimi oblikami učeči se le seznanili in jih razumeli, ne pa da jih zmorejo tudi priklicati (najpogosteje to velja za dvojsinske oblike in za težja mesta v slovnici).⁶

Toporišičev vpliv na področju STJ je torej bolj daljnosežen, kot si morda mislimo. Razlogov za to je več, eden med njimi je zagotovo tudi splošno prepričanje, da učenje slovnice (četudi na račun »avtentičnosti«) najučinkoviteje pripelje do zaželenega cilja: znati jezik. Pogosto je znanje slovnice tudi želja samih učečih se, ki se oblikuje na podlagi njihovih izkušenj z učenjem jezikov (učili so se slovnico – torej v resnici ne gre le za problem STJ). Jezikovno znanje se torej pogosto enači z dobrim poznavanjem jezikovnega sistema (za njegov opis pa je nujno tudi obvladati ustrezen metajezik). Poleg tega se morda zdi, da je opisovati jezik bolj oprijemljivo pa tudi lažje, kot si nenehno izmišljati ustrezne kontekste za jezikovna opravila. A preden predstavimo jezikovna opravila, nekaj besed o konceptu avtentičnosti.

izgovarjavo dolgega *a*.

4 Vsaj nekoliko bolj naraven učinek bi lahko dosegli že s tem, če bi npr. posneli dialog kot celoto, kot zgled vsakodnevnega pogovora v domačem okolju, nato pa še enkrat z odmori za ponavljanje.

5 V slovenščini smo ga z naslovom *Sporazumevalni prag za slovenščino* dobili šele leta 2004 (Ferbežar idr. 2004a).

6 Primer take tipične naloge je spodnja naloga za dopolnjevanje (iz arhiva Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik):

Na kavču je sedelo polno _____ (utrujena gospa).

To je srečnež, ki je šel na sprehod z dvema _____ (družabna gospa).

Dveh _____ (bolna gospa) nisem poznal. [...]

3 Pogledi na avtentičnost

Pojem avtentičnosti jezika je bil pri poučevanju TJ konceptualiziran v poznih 70. letih prejšnjega stoletja (Widdowson 1979 v: Ferbežar idr. 2004b: 86), zahteve po jeziku v »normalni sporazumevalni situaciji« in »celovitem sporazumevalnem učinku« pa so se oblikovale že mnogo prej, in sicer v začetku 60. let na področju jezikovnega testiranja (Carroll 1961 v: Bachman 1990: 301), kjer pa ima drugačno težo kot pri poučevanju. Slovenska strokovna javnost je bila z njim seznanjena prav v tem kontekstu (Ferbežar idr. 2004b; Ferbežar, Pirih Svetina 2007). Če so se v času strukturalizma besedila v učbenikih posebej pisala za namene poučevanja formalnih vidikov jezika, to pa je značilno tako za Toporišičev kot za druge učbenike STJ v 90. letih, so se poznejši razmisleki o tem, kaj in kako poučevati, preusmerili: pri jezikovnem pouku so se začela uporabljati izvirna besedila.

Še danes se, kadar je govor o avtentičnosti, ta pojem v glavnem omejuje na izvirnost besedil: avtentično naj bi bilo tako vsako besedilo, ki je bilo izvirno napisano ali govorjeno (tudi prevedeno) za domače govorce nekega jezika. Na prvi pogled se zdi uporaba izvirnikov pri jezikovnem pouku resnično najbolj »legitimna«: izvirno besedilo izkazuje realno jezikovno rabo pisca oz. govorca, ni bilo napisano posebej za namen poučevanja (torej ni umetno). Vendar pa je treba ob tem poudariti, da imajo besedila vedno konkreten vir oz. se pojavljajo v določenih kontekstih (časopisih, revijah, na radiu, v filmih itn.), v katerih bralci oz. poslušalci z njimi prihajajo v interakcijo in tako uresničujejo ustrezne diskurze. Besedila so vedno namenjena določenim naslovnikom, ki jih berejo in poslušajo z določenim namenom, obstaja pa tudi določena stopnja sociokulturnega ujemanja med besedilom in naslovnikom – Widdowson (1998: 707–710) govori o lokaliziranem jeziku.⁷ V jezikovnih učbenikih pa se ta ista besedila pojavljajo v povsem novem, pedagoškem kontekstu, naslovniki jih berejo in poslušajo s povsem drugimi nameni in cilji kot »izvirni« naslovniki.

Na avtentičnost je zato treba gledati širše: ne gre le za izvirnost besedil, ampak tudi za avtentičnost situacij – učeči se naj bi bili namreč pri učenju jezika postavljeni v takšne situacije, v katerih bi se lahko jezikovno vedli tako, kot bi se vedli v realnosti. Pri jezikovnem pouku in v učbeniku pa, kot pravi Widdowson (1998: 712), ni mogoče zagotoviti pogojev, kakršne zahtevajo realni konteksti oz. sporazumevalne situacije in ki bi omogočali avtentično jezikovno vedenje učečih se. Jezikovni pouk je v tem pogledu povsem neavtentičen oz. ima poseben, sebi lastni kontekst. Zato Widdowson (prav tam) predlaga – če naj bi bil v ospredju (pragmatični) pomen – ustvarjanje primernih kontekstov, v katerih se bodo učeči se lahko avtentično jezikovno vedli pod svojimi lastnimi pogoji. Kontekst jezikovnega razreda je namenjen učenju jezika in vsakršna pragmatična dejavnost v njem naj bi vodila k (pedagoškemu) cilju, da bi učeči se (poleg pomena) ponotranjili tudi obliko (prav tam, gl. tudi Van den Braden 2006: 9).

⁷ To pomeni, da neko izvirno besedilo ni nujno avtentično za kateregakoli bralca oz. poslušalca, četudi je domači govorci. Pa vendar si avtorji učbenikov in učitelji jezika jemljemo pravico odločati o tem, katero besedilo je za učeče se »avtentično«, ga iztrgati iz njegovega izvirnega konteksta in mu nameniti drug kontekst (v učbeniku ali pri jezikovnem pouku).

V določenem pogledu bi torej Toporišiču vendarle lahko dali prav, le da mu je pri načinu, kako doseči ta cilj, spodletelo. Kontekst so namreč strukturalisti uporabili kot sredstvo demonstracije (oblike), komunikacijski potencial jezika pa je ostal nerealiziran, učeči se se ob tako posredovanem pomenu namreč ni mogel pragmatično angažirati (Widdowson 1998: 713). Toporišičev učeči se je lahko le poslušal ter bolj ali manj natančno ponovil posamične besede in govorne prispevke v dialogih, angažiral se je teoretično, ne komunikacijsko.

Da bi dosegli tudi pragmatični angažma učečih se, se je v jezikovni pedagogiki razvil poseben pristop, ki je osredinjen na t. i. jezikovna opravila (ang. *task-based language education*). Poenostavljeno, gre za k cilju usmerjene dejavnosti (to, kar ljudje počnejo), pri čemer cilj opravila ni nujno jezikovni, takšna je lahko le njegova izvedba (Van den Braden 2006: 3–4).⁸ Pri tem gre za ustvarjanje takih situacij, ki podpirajo avtentično interakcijo (po Widdowsonu 1998: 715 lokalizacija jezika v kontekstu poučevanja), torej učečemu se omogoča identifikacijo; jezik je v takšnem kontekstu potemtakem lahko tudi poenostavljen (kar zadeva skladišne strukture in besedišče), torej »neizviren«, tj. prilagojen ali posebej napisan za potrebe jezikovnega pouka.⁹

Če realna jezikovna raba pomeni en pogled na avtentičnost, ga jezikovna opravila torej dopolnjujejo: tak razširjeni pogled se osredotoča na posameznika oz. na vprašanje interakcije med učečim se in jezikovnim pravilom (npr. interakcija bralca z besedilom) – v bistvu torej na to, kar sicer imenujemo komunikacijska jezikovna raba oz. pogajanje o pomenu, vključena je torej tudi sporazumevalna namera (Bachman 1990: 317). Tu so v ospredju (jezikovna) zmožnost učečega se, njegove spoznavne in osebnostne značilnosti, interesi, stališča, motivacija ... pa tudi njegove potrebe (in pričakovanja) glede tega, kaj naj bi v ciljnem jeziku znal opraviti.

4 Jezikovne potrebe za jezikovna opravila

O jezikovnih potrebah učečih se se v času strukturalizma ni spraševalo, na vprašanje, kaj poučevati, je bil odgovor jasen – o jezikovni vsebini so tako ali tako odločali učitelji, pisci učbenikov in drugi strokovnjaki za izobraževanje. Učne potrebe so se omejevale na formalne vidike jezika, torej na jezikoslovni opis oz. slovnična pravila, s katerimi so se »spopadali« učeči se slovenščino. Pa vendar Toporišič kot končni cilj učenja po svojem učbeniku navaja zmožnost (jezikovnega) sodelovanja v slovenski jezikovni skupnosti. Kljub temu da avtor učečega se usmerja, kako naj se uči – s poslušanjem posnetkov, posnemanjem, pomnjenjem slovničnih pravil, vajami, prevajanjem itn. (Toporišič 1992: 3–4) –, ga k prenosu naučenega v prakso ne spodbuja. A to je bilo bržkone samoumevno, vprašanje pa, ali glede na metodiko tudi učinkovito.

⁸ Kot primer Van de Braden (prav tam) navaja barvanje ograje: če te naloge ni mogoče izvesti brez jezikovne rabe (npr. razumevanja navodil), je to *jezikovno* opravilo.

⁹ Naj tu omenimo razmerje med nalogami v učbenikih in njihovo izvedbo pri jezikovnem pouku: neavtentično nalogo je mogoče izvesti tudi kot (avtentično) jezikovno opravilo, spreganje glagolov npr. v obliki družabne igre ipd. Bi se pa težko strinjali, da ima avtentičnost situacije na vsak način prednost pred uporabo realističnega jezika, kot meni Widdowson (1998: 714).

Spremenjene družbene okoliščine so začele odpirati tudi drugačna vprašanja: ne le kaj in kako učiti za ustrezno »opravilnost« v ciljnem jeziku, ampak tudi čemu. Učeči se imajo raznolike sporazumevalne potrebe, ki so odvisne od lokalnih in zasebnih kontekstov in so v času tudi spremenljive. Razmišljanje o različnih profilih sporazumevalnih potreb je zato postalo nujno. Strokovna literatura (Van Avermaet, Gysen 2006: 20) deli sporazumevalne potrebe na objektivne, ki so utemeljene na (družbenih) pričakovanjih, kaj mora oseba v določeni situaciji znati, in subjektivne, ki so relevantne za samega učečega se in niso nujno skladne z objektivnimi.¹⁰ Pri jezikovnem pouku je te raznolike potrebe treba uravnovesiti, na eni strani zato, ker obstajajo neka splošna, predvidljiva in ponovljiva jezikovna opravila (vsebine v »univerzalnejših« učbenikih), na drugi strani pa zato, ker je treba učečim se omogočiti identifikacijo in s tem motivacijo za učenje (individualizirane vsebine).

5 Sklep

Vprašanje iz naslova je seveda retorično. Pa vendar imamo – in to kljub časovni in »vsebinski« odmaknjenosti strukturalizma – ob opredeljevanju sporazumevalnih potreb domači govorniki slovenščine težnjo, opisati idealno jezikovno rabo in idealnega, ne pa na primer še sprejemljivega govornika.¹¹ To pomeni, da so pričakovanja do učečih se slovenščino, pa naj gre za STJ ali za slovenščino kot prvi jezik (SJ1), razmeroma visoka.

V Sloveniji pri oblikovanju učnih načrtov za slovenščino in posledično tudi učbenikov (to velja tako za STJ kot za SJ1) še vedno prevladujejo pristopi, utemeljeni na pričakovanjih odločevalcev, ta pričakovanja pa izvirajo iz tradicionalnih pristopov jezikoslovnega opisovanja in predpisovanja, ne pa iz dejanskih potreb govorcev (pri čemer je potreba seveda lahko tudi eksplicitno slovnično znanje). Zato niti ni čudno, da se tradicija poučevanja slovenščine, pri katerem ima oblika prednost pred funkcijo, nadaljuje. Tako npr. pouk STJ še vedno vztraja pri celotnih paradigmah, pa če posamezne oblike raba izkazuje ali ne (gl. op. 6), za pouk SJ1 pa se zdi, da je, sicer utemeljen na pragmatičnih predpostavkah, strukturalizem 60. let zamenjal z drugo vrsto le-tega: osnovno- in srednješolski učbeniki SJ1 razvrščajo besedila v skupine, jih opisujejo in ponazarjajo z ideal(izira)nimi zgledi uradnih in neuradnih prošenj, vabil, opisov, čestitk, zahval ... (več o tem Trobevšek 2009).

Analiza sporazumevalnih in posledično učnih potreb, ki postaja samostojno področje raziskovanja (gl. Long 2005), se pri nas (še) ne izvaja.¹² Pričakovali bi, da bodo

¹⁰ Van Avermaet in Gysen (2006: 21) poročata, da učeči se pogosto ne ločijo med dejanskimi sporazumevalnimi in učnimi potrebami (slednje so pogosto povezane z učnimi slogi in pedagoškimi pristopi).

¹¹ Še sprejemljivi govorec (ang. *minimally acceptable person*) je govorec, ki ima ravno dovolj jezikovnega znanja, da lahko izvede določeno jezikovo opravilo; koncept je bil razvit za potrebe jezikovnega testiranja (Manual 2009: 62). Posebej zanimiv je zato, ker pogled na znanje tujega jezika obrne z absolutnega (znati jezik s teorijo vred) v relativnega (jezikovno funkcionirati).

¹² Ob prenovi sistema preverjanja in certificiranja SDTJ smo analizirali sporazumevalne prakse kandidatov za izpite (v katerih situacijah slovenščino zares uporabljajo, kaj berejo, poslušajo, kdaj se pisno in govorno sporazumevajo) in koliko izpit odslkava te prakse – gl. letno poročilo Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik 2015 (<http://centerslo.si/knjige/letna-porocila/>).

demokratizacija družbe in družbene okoliščine, v katerih se od posameznika zahteva učinkovitost na vseh področjih, tudi v sporazumevanju, spodbudile načrtovalce jezikovnega poučevanja, da bodo preučili, kaj kot odrasli ljudje z jezikom zares počnemo (opravimo), kaj torej v življenju potrebujemo za uspešno in učinkovito jezikovno funkcioniranje – nato pa te potrebe prevedli v ustrezne zmožnosti in znanja, ki se bodo poučevale pri slovenščini. Če se npr. omejimo le na poslušanje, dejavnost, ki jo nenehno počnemo, a se jo zelo malo učimo (in na kateri temelji tudi Toporišičev učbenik): kar zadeva STJ se poslušanje na začetnih stopnjah znanja največkrat omejuje na situacije, v katerih se učeči se v realnem življenju ne bi znašel kot (naključni ali namerni) poslušalec, ampak kot sogovorec, besedila, namenjena poslušanju (npr. vsakodnevnih dialogi), učeči se berejo – ali nasprotno, avtorji učbenikov se sistematično izogibajo strukturam, ki jih učeči se na določeni stopnji še niso usvojili, in jih nadomeščajo z »razumljivejšimi«, čeprav nerealnimi; na višjih stopnjah poslušajo najrazličnejša (skonstruirana) besedila (pogosto prvotno namenjena branju) in ob njih odgovarjajo na vprašanja o dejstvih, ne pa npr. tudi o tonu besedila, odnosu med sogovorci, govorčevem stališču itn. Podobno velja tudi za SJ1: nenehno prenavljani učni načrti za slovenščino¹³ sicer predvidevajo »razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil« tudi ob poslušanju (gl. učni načrt za osnovno šolo),¹⁴ a to se po poročanju učiteljev pri pouku le malo uresničuje. Pa vendar kot odrasli veliko poslušamo, in to z najrazličnejšimi nameni, in ob tem »opravimo« marsikaj: poslušamo kot posamezniki ali kot del občinstva, ob tem si delamo zapiske, ki jih ponovno uporabimo za zapisnike, poročila, predstavitve ali pa za svoje zasebne potrebe, poslušamo navodila in se po njih ravnamo, ob slišnem zastavljamo vprašanja, kadar česa ne razumemo ali kadar smo do povedanega skeptični ...

A ostanimo pri STJ: če je bilo učenje STJ do 90. let prejšnjega stoletja aktualno »za dve kategoriji naslovnikov: za tiste, ki se zanimajo za slovenščino iz strokovnih in znanstvenih razlogov, ter za potomce slovenskih izseljencev« (Stabej 2004: 7), pa so se družbene okoliščine z mobilnostjo ljudi v zadnjih dveh desetletjih močno spremenile. To zahteva ustrezno prilagoditev učnih vsebin, ki bodo imele praktično vrednost in bodo neposredno prenosljive v realno življenje; le tako bo za učeče se učenje slovenščine smiselno. Sodoben jezikovni pouk, pa naj se zdi tako gledanje še tako funkcionalistično, bi torej kazalo bolj usmeriti v jezikovno opravljenost. Nenazadnje je na jezikovnih opravilih utemeljen tudi dokument *Skupni evropski jezikovni okvir*, ki je bil kot referenčni vir med drugim napisan prav za strokovnjake s področja poučevanja jezikov. Vsaj v razmislek bi bil dobrodošel tudi za načrtovalce poučevanja slovenščine kot prvega jezika.

¹³ Gl. učna načrta za slovenščino v osnovni šoli in gimnaziji na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS.

¹⁴ Tu ob strani puščamo vprašanje, zakaj omejitev le na enogovorna besedila.

Viri in literatura

- BACHMAN, Lyle F., 1990: *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Letno poročilo 2015. <http://centerslo.si/o-nas/letna-porocila>
- FERBEŽAR, Ina, 2003: Dialog med ciljem in metodo. *Jezik in slovstvo* 48/1. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 31–44.
- FERBEŽAR, Ina, KNEZ, Mihaela, MARKOVIČ, Andreja, PIRIH SVETINA, Nataša, SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca, STABEJ, Marko, TIVADAR, Hotimir, ZEMLJARIČ MIKLAVČIČ, Jana, 2004a: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- FERBEŽAR, Ina, PIRIH SVETINA, Nataša, 2007: Oblikovanje smernic za testiranje jezikovne zmožnosti/strokovne funkcionalne pismenosti oseb, zaposlenih v Slovenski vojski. Irena Orel (ur.): *Razvoj slovenskega strokovnega jezika. Obdobja 24*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- FERBEŽAR, Ina, PIRIH SVETINA, Nataša, SVETINA, Matija, PODLESEK, Anja, 2004b: Slovenski pojmovnik s področja jezikovnega testiranja. Waldemar Martyniuk (ur.): *Glossary of language testing terms*. Kraków: TAIWPN Universitas. 115–167.
- LONG, Michael H. (ur.), 2005: *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 2012: Film, ki »mladini dviga kri«, ali kaj je ideološkega v praksi poučevanja jezikov. Aleksander Bjelčevič: *Ideologije v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 48. SSJLK. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 21–28.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. www.mizs.gov.si
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. A Manual*. Council of Europe. Language Policy Division, 2009. www.coe.int
- SKELA, Janez, 2011. Spremna beseda. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. 5–14.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. www.mss.gov.si
- STABEJ, Marko, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 5–16.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1969: *Zakaj ne po slovensko. Slovene by direct method*. Ljubljana: Slovenska izseljenska matica.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1992: *Zakaj ne po slovensko. Slovene by synthetic method*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Komisija za pospeševanje slovenščine na neslovenskih univerzah.
- TROBEVŠEK, Marko, 2009: Pouk materinščine in jezikoslovje. Marko Stabej (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 379–384.
- Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. www.mss.gov.si
- VAN AVERMAET, Piet, GYSEN, Sara, 2006: From needs to tasks: Language learning needs in task-based approach. Kris Van den Braden (ur.): *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 17–46.
- VAN den BRADEN, Kris, 2006: Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. Kris Van den Braden (ur.): *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–16.
- WIDDOWSON, Henry G., 1998: Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32. 705–716.