

OD GLOBALNIH SMERNIC DO LOKALNIH KONTEKSTOV: UČENJE IN POUČEVANJE TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI

Članek osvetljuje nekatera načela, strateške smernice in teoretične pristope k načrtovanju tujejezikovnega izobraževanja, ki ga v 21. stoletju povsod po svetu – tudi v Sloveniji – odločilno zaznamuje prevlada angleščine kot svetovne *lingue francae*. Ta prevlada angleščine močno vpliva na standarde znanja in pričakovane dosežke učencev, posledica česar sta vsaj dve temeljni spremembi: (1) zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov in (2) povečanje izpostavitve ciljnemu jeziku. V drugem delu članka je podrobneje prikazano stanje učenja tujih jezikov v slovenskem javnem šolstvu (tj. nabor jezikov, obseg in konteksti učenja), nakazane so nekatere ključne problematike, na kratko pa je obravnavano tudi neformalno učenje tujih jezikov v Sloveniji.

Ključne besede: jezikovno izobraževanje, poučevanje/učenje tujih jezikov, prevlada angleščine, sporazumevalna zmožnost, nabor jezikov, (ne)formalno učenje tujih jezikov

1 Uvod

Poučevanje in učenje tujih jezikov imata v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo, ki so jo na vseh razvojnih stopnjah v večji ali manjši meri pomembno sooblikovala tuja¹ teoretična, znanstvenoraziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja. Zato moramo trenutno stanje (tuje)jezikovnega izobraževanja pri nas videti kot nasledek, preplet in sintezo najpomembnejših zgodovinskih oz. globalnih razvojnih tokov, prizadevanj in stremljenj na tem področju.

¹ Ko se na področju poučevanja/učenja tujih jezikov sklicujemo na t. i. »tuja« spoznanja oz. »tujino«, imamo v mislih spoznanja, zamisli in vplive, ki izvirajo predvsem iz Evrope, ZDA in Kanade.

V Sloveniji žal nimamo nobenega celovitega zgodovinskega prikaza poučevanja tujih jezikov, kar je tudi eden od razlogov za nedosledno tujejezikovno politiko. Oblikovanje tovrstnega zgodovinskega pregleda je težavno opravilo, ker so povezave med *teorijo* in *prakso* šolske vsakdanjosti nejasne in zelo posredne. Zgodovinski pregledi poučevanja tujih jezikov redko razlikujejo med zgodovino *zamisli* o jezikovnem poučevanju in razvojem *prakse*. Dejanska praksa je namreč v glavnem nedokumentirana in vplivi teoretičnih razmišljanj nanjo so težko merljivi. V tem smislu je dobro »pokrita« *teorija* didaktike oz. metod poučevanja tujih jezikov, medtem ko *praksa* poučevanja ni in ne more biti. Zato bi morali, ko govorimo o zgodovini poučevanja tujih jezikov, v resnici govoriti o zgodovini *teorije* tujejezikovnega poučevanja, ne pa o zgodovini samega poučevanja, ki ga do neke mere in razmeroma zanesljivo dokumentirajo samo učbeniki in učni načrti. Ti nam lahko dajejo veliko bolj zanesljiv vpogled v prakso poučevanja v nekem obdobju kot teoretične in znanstvene razprave, iz katerih so sicer razvidni »miselni parametri« nekega obdobja, ki pa ne opisujejo nujno takratne splošne prakse.

Zaradi omejitve prostora na žalost ne moremo podati niti z debelim čopičem izrisanega pregleda dosedanjega razvoja tujejezikovne didaktike pri nas, naj pa vendarle izpostavimo, da je mogoče v tem razvoju zaznati precejšnjo nedoslednost, odsotnost kontinuitete in strokovna nihanja. Vtis je, da smo v preteklosti sicer razmeroma uspešno sledili tujim glotodidaktičnim tokovom, vendar so se pri »prevajanju« teh spoznanj v slovensko okolje pojavljale tudi težave: (a) včasih smo bili zgolj (slepi) posnemovalci tujih vzorov, (b) včasih pa smo za razvojnimi tokovi tudi krepko zaostajali. Za ponazoritev navedimo nekaj drobcov, ki osvetljujejo naravo našega stika s tujimi vplivi na področju (tuje) jezikovnega izobraževanja.

- Prevod dela *Notional syllabuses* (Wilkins 1976) smo dobili (samo) šest let po njegovi izdaji (Wilkins 1982, *Pojmovno-funkcijski učni načrti*), in še danes se lahko čudimo, da smo prevod tega izjemno pomembnega dela sploh dobili.
- Razmeroma zgodaj smo v učne načrte za tuje jezike vključili *komunikacijske funkcije* oz. *govorna dejanja*. Prvič se eksplicitno pojavijo v učnem načrtu *Družboslovno-jezikovni vzgojno-izobraževalni program v srednjem izobraževanju* iz leta 1980.
- Pojem *sporazumevalne zmožnosti* se v učnih načrtih za tuje jezike prvič pojavi šele v učnem načrtu za gimnazije iz leta 1992.
- Tako rekoč med pionirji pa smo bili pri uvajanju *Evropskega jezikovnega listovnika*, saj je prvi prototip izšel že leta 1999 (*Moja prva jezikovna mapa*, Čok et al. 1999).
- Leta 2004 je bil dokončan in izdan *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004* (Ferbežar et al. 2004), to je skoraj 30 let po izdaji prvega *sporazumevalnega praga* za angleščino (van Ek 1975).

- Prevod *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* (Svet Evrope 2011) smo dobili šele deset let po njegovi izdaji (Council of Europe 2001).

V nadaljevanju bomo osvetlili nekatera načela, strateške smernice in teoretične pristope k načrtovanju tujejezikovnega izobraževanja, ki ga v 21. stoletju povsod po svetu odločilno zaznamuje prevlada angleščine kot svetovne *lingue france*. Vse države, ne glede na svoj družbenopolitični in zgodovinski kontekst, danes angleščino sprejemajo z mešanimi občutki. To je razumljivo, saj so soočene z nenavadnim paradoksom: po eni strani se trudijo zadostiti vse večjim potrebam po učinkovitem učenju/poučevanju angleščine, po drugi strani pa se morajo ukvarjati s preživetjem in razvojem jezikov, ki niso angleščina. Vedno glasnejša so zato opozorila, da je potrebno politiko in prakso poučevanja angleščine presoјati ne samo z vidika učinkovitosti in/ali koristi, temveč tudi oz. predvsem z ozirom na *moralne* razsežnosti odločitev in pobud v zvezi z njenim poučevanjem.

Zaradi tolikšne zaželenosti angleščine predstavlja iskanje soglasja glede učenja in poučevanja jezikov velik izziv – tudi za Slovenijo. Zavedati se moramo, da bodo imele vse odločitve, ki jih bomo v zvezi s poučevanjem/učenjem angleščine sprejeli v naslednjih letih, velik vpliv na življenje posameznikov in razvoj družb v naslednjih 25 letih ali še dlje. Koliko lažje so bile nekoč odločitve glede tega, katere tuje jezike poučevati, je lepo razvidno iz *Učnega načrta za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij* iz leta 1955, kjer lahko preberemo naslednje priporočilo, če ne že kar odredbo: »Na višjih gimnazijah, kjer je v nižji prvi tuji jezik germanski, se poučuje kot drugi tuji jezik francoščina (italijanščina, ruščina); kjer pa je prvi tuji jezik romanski, se pa poučuje kot drugi tuji jezik angleščina (nemščina, ruščina)« (prav tam: 4).

2 Formalno izobraževanje in jezik: načela, strateške smernice in teoretični pristopi k načrtovanju jezikovnega izobraževanja

Sodobni teoretiki formalno izobraževanje navadno vidijo »kot ključni inštrument, ki ga sodobne nacionalne države oblikujejo in uporabljajo za doseganje številnih ciljev kulturne transmisije, gospodarskega napredovanja in socialne kohezije« (Mitchell 2009: 83). V tem smislu je jezik, v svojem najširšem pomenu, v samem središču oblikovanja izobraževalne politike. Formalno izobraževanje je tako nosilec t. i. sekundarne jezikovne socializacije, cilj katere je (med drugim) tudi »poučevanje prestižnih, strateških ali statusnih jezikov« (Lo Bianco 2008 v Mitchell 2009: 83).

Teoretične razprave o jezikovni politiki in vsi iz njih izhajajoči modeli za njeno analizo in/ali načrtovanje poleg kadrovskega (tj. izobraževanje učiteljev), kurikularnega, didaktičnega in učbeniškega vidika vključujejo tudi t. i. vidik dostopnosti oz. razpoložljivosti (tj. katere jezike naj poučujemo? Koga? Na kateri

stopnji? Kako dolgo?). Glede vidika dostopnosti oz. razpoložljivosti zavzemajo teoretiki jezikovnega načrtovanja dve različni stališči: (1) funkcionalistično in (2) medkulturno (Mitchell 2009: 84–85).

Teoretiki, ki zagovarjajo funkcionalistično stališče, menijo, da je lahko (pomemben) razlog za vključevanje tujih jezikov v kurikulum samo jasno izražena oz. očitna sporazumevalna potreba določene učeče se javnosti.² Podporniki tega stališča so prepričani, da je takšno sporazumevalno potrebo najlažje analizirati na podlagi zmožnosti, situacij in jezikovnih funkcij, kar najlepše odslikava *Skupni evropski jezikovni okvir* (Svet Evrope 2011). Pripadniki »funkcionalističnega tabora« so (pogosto) mnenja, da je potrebno izbiro ponujenih jezikov nadzorovati, angleščino kot svetovno *lingua franca* pa vidijo v vlogi zelo primerne *tujega/drugega-jezika-za-vse* (van Els 2005 v Mitchell 2009: 85).

Eden izmed argumentov, ki ga navajajo nasprotniki »funkcionalističnega« pristopa k načrtovanju tujejezikovne politike, je institucionalizirana neučinkovitost učenja tujih jezikov v razrednem okolju, ko se denimo jezikovni dosežki učencev po določenem obdobju učenja raztezajo preko več stopenj po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*. Očitno je torej, da vsi učenci ne pridobijo enakega znanja.³

Drugi teoretiki oporekajo »funkcionalističnemu« pristopu z argumentom, da izbor tujih jezikov, ki jih vključujemo v šolske kurikule, ne more temeljiti zgolj na funkcionalistični osnovi, ki izhaja iz neke masovne »sporazumevalne potrebe«. Ta argument je navadno podprt z navedbo primerov, kjer angleščina – kot dokončno uveljavljena mednarodna *lingua franca* – povsod po svetu vse bolj nadomešča oz. izpodriva jezike, ki so se tradicionalno poučevali v šolah, in to celo na področjih, kjer bi bil najbolj logičen izbor tujega jezika jezik sosednje države (npr. francoščina v Španiji, nemščina na Madžarskem, nemščina in italijanščina v Sloveniji, japonsščina in kitajščina v Koreji). V teh primerih se angleščina kot prvi obvezni tuji jezik vključuje iz prestižnih razlogov, kot neka samoumevna sestavina sodobnih globaliziranih učnih načrtov, ki ne odslikavajo dejanskih lokalnih, regionalnih ali nacionalnih potreb (Cummins in Davison 2007: xxiii; Mitchell 2009: 85).

Naslednji močan argument v prid »medkulturni« perspektivi pri načrtovanju tujejezikovne politike pa je »preživetje« tujih jezikov v anglofonskih državah (na primer ZDA, Velika Britanija), kjer je masovna »sporazumevalna potreba« po znanju tujih jezikov navidezno majhna oz. je sploh ni. Najmočnejši argument,

² »Funkcionalisti« vendarle priznavajo, da je mogoče z učenjem/poučevanjem tujih jezikov dosegati tudi nekatere »stranske« oz. »pomožne« izobraževalne cilje, kot na primer medkulturno razumevanje ali kritično mišljenje (Mitchell 2009: 85).

³ Podobna slika se kaže tudi pri nas. To je razvidno iz izsledkov projekta Državnega izpitnega centra, v okviru katerega so strokovnjaki za jezikovno testiranje umeščali slovenske izpite iz angleščine (izpita v osnovni šoli, na poklicni in splošni maturi ter izpita za odrasle) v skladu s *Skupnim evropskim jezikovnim okvirom*, in sicer samo receptivne spretnosti omenjenih izpitov (bralno in slušno razumevanje) ter poznavanje in rabo jezika (Bitenc Peharc in Tratnik 2011).

s katerim se opravičuje in zagovarja poučevanje tujih jezikov v teh okoljih, je ravno poudarjanje pomena medkulturnega razumevanja v izobraževanju in družbi, se pravi medkulturnih ciljev (Crystal 2006: 432). Velja pa omeniti, da se v zadnjem času tudi anglofonske države začenjajo zavedati negativnih učinkov nepoznavanja tujih jezikov, saj so začele izgubljati tudi na ekonomskem področju.

2.1 Kurikularni vrednostni sistemi in tuji jeziki

Pri presojanju razlogov za učenje tujih jezikov lahko uporabimo Clarkovo (1987: 91–99) kategorizacijo treh izobraževalnih filozofij oz. vrednostnih sistemov, ki so vplivali na dosedanje oblikovanje kurikulov:

- klasični humanizem (tj. prenos čislane kulturne dediščine),
- rekonstrukcionizem (tj. izobraževanje kot instrument družbene spremembe),
- progresivizem (tj. rast in samouresničitev posameznika).

Klasični humanizem se pretežno ukvarja z razvijanjem splošnih kognitivnih zmožnosti in s prenosom cenjene/spoštovane kulture oz. znanja od ene generacije na drugo. *Rekonstrukcionizem* se ukvarja z doseganjem soglasja o skupnih družbenih ciljih in s tem, kako ob pomoči izobraževalnega sistema doseči želene družbene in gospodarske spremembe. *Progresivizem* pa se ukvarja z razvijanjem posameznega učenca kot celostne osebe in s krepitvijo njegove avtonomije ter zmožnosti za učenje.⁴

»Klasičnohumanistični« razlogi za učenje tujih jezikov v okviru formalnega izobraževanja so na mednarodni ravni prevladovali do druge svetovne vojne, danes pa so v glavnem v zatonu. »Rekonstrukcionistični« razlogi so močno prevladovali v obdobju po drugi svetovni vojni, zlasti kot odziv na zelo hitro širjenje učenja/poučevanja tujih jezikov povsod po svetu, predvsem angleščine. Ti argumenti so navadno zaviti v ekonomsko izrazje, ki govori o »pripravljenosti držav na izzive globalizacije« (Mitchell 2009: 87), pri čemer je seveda angleščina tista, ki predstavlja glavno orodje uspeha v mednarodni ekonomiji znanja. Vpliv »rekonstrukcionističnega« razmišljanja je viden tudi v načinu definiranja dosežkov učenja tujih jezikov v učnih načrtih. Vse od 70. let 20. stoletja so bile močne pobude, da bi se podrobno opredelile spretnosti in stopnje jezikovnega znanja, ki naj bi jih učenci dosegli. Ti poskusi se najbolj izrazito kažejo v delu Sveta Evrope, pod čigar okriljem so že sredi 70. let začeli nastajati t. i. sporazumevalni pragi za različne jezike (angl. *threshold levels*),⁵ in nenazadnje v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*. Od njegove objave leta 2001 večina šolskih sistemov po

⁴ Vsi trije vrednostni sistemi so imeli tudi neposreden vpliv na tujejezikovno didaktiko: slovnično-prevajalna metoda je izraz *klasičnega humanizma*; avdiolingvalizem in pojmovno-funkcijski učni načrt sta izraz *rekonstrukcionizma*; procesni in proceduralni učni načrt pa sta izraz *progresivizma* (White 1988: 24–25).

⁵ Prvi *sporazumevalni prag* je bil izdelan za angleščino (van Ek 1975), čemur je sledila Wilkinsova zamisel o funkcijsko-pojmovnih učnih načrtih (Wilkins 1976).

Evropi uporablja njegovih šest *skupnih jezikovnih ravni* za določanje standardov in dosežkov jezikovnega znanja. To velja tudi za naše učne načrte za tuje jezike. Denimo *Učni načrt za angleščino v splošni, klasični in strokovni gimnaziji* (Eržen et al. 2008: 23–33) pri določanju pričakovanih dosežkov vključuje opisnike za posamezne spretnosti na podlagi šeststopenjske lestvice iz *Skupnega evropskega jezikovnega okvira*. Predvidena raven jezikovnega znanja po drugem letniku gimnazije je B1, ob koncu četrtega letnika pa B2. Je pa tovrstni instrumentalistični poudarek na doseganju predhodno določenih spretnosti in stopenj jezikovnega znanja v kurikularnih ciljih oz. utemeljitvah za učenje tujih jezikov pogosto kontekstualiziran in modificiran z vključevanjem določenih »progresivističnih« ciljev in vrednot. Tako lahko denimo v *Učnem načrtu za angleščino v splošni, klasični in strokovni gimnaziji* (Eržen et al. 2008: 7) beremo, da je glavni cilj tujejezikovnega izobraževanja poleg »poklicnega udejstvovanja« in »uspešnega vključevanja v evropsko in globalno skupnost« tudi »razvijanje celostne zmožnosti za medkulturno sporazumevanje«. V opredelitvi splošnih ciljev lahko v omenjenem učnem načrtu vidimo lepo mešanico »rekonstrukcionističnih« in »progresivističnih« utemeljitev za učenje angleščine oz. tujih jezikov:

/P/ouk angleščine /je/ osredinjen na dijaka/dijakinjo in spodbuja sposobnosti, osebno rast in samouresničitev vsakega posameznika. Dijaki/dijakinje pri pouku angleščine vsa štiri leta pridobivajo in razvijajo jezikovna in nejezikovna znanja, zmožnosti, spretnosti, stališča in vrednote, ki jim omogočajo dejavno, uspešno in kritično vključevanje v njihovo osebno, šolsko in družbeno okolje, nadaljnje šolanje in bodoče poklicno udejstvovanje.

Z učenjem angleščine dijaki/dijakinje razvijajo celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. Kakovostno medjezikovno in medkulturno sporazumevanje jim bo omogočilo uspešno vključevanje v slovensko, evropsko in globalno skupnost narodov in narodnosti. (Eržen et al. 2008: 7.)

Enega od glavnih zagonov v okviru »progresivistične« tradicije tujejezikovnega izobraževanja predstavlja zanimanje za razvijanje medkulturnega razumevanja in medkulturne sporazumevalne zmožnosti – dolgoletna skrb Sveta Evrope, ki je zelo eksplicitno izražena tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (Svet Evrope 2011). V tej tradiciji se na tujejezikovno izobraževanje gleda kot na sredstvo za spodbujanje medsebojnega razumevanja med pripadniki različnih kultur, pozitivnih družbenih vrednot, strpnosti, demokratičnosti, človekovih pravic in za krepitev zavesti o (evropski) kulturni identiteti. Drugi pomembni poudarek v okviru te tradicije lahko najdemo v razvijanju jezikovne ozaveščenosti, katere cilj je povezovanje učenja tujih jezikov z razvijanjem metajezikovnega razumevanja, kar naj bi dosegli s kontrastivnim pristopom, ki povezuje učenje tujih jezikov z materinščino.

Ne glede na vse povedano je vendarle jasno, da glavno gonilo, ki določa osnovne dejavnike (tuje)jezikovne politike, kot so na primer izbor jezikov, količina časa, odmerjenega pouku tujih jezikov, ter obseg (finančnih) vlaganj v učitelje in ostale resurse, še naprej ostajajo predvsem instrumentalni cilji, ki dajejo prednost razvijanju praktičnih jezikovnih spretnosti (Mitchell 2009: 89). Številni

strokovnjaki so mnenja, da so cilji medkulturne zmožnosti in metajezikovne ozaveščenosti sami po sebi nezadostni in ne upravičujejo trajnostnega vlaganja ali univerzalne zavezanosti tujejezikovnemu izobraževanju v kurikulumu. Mnogi so prepričani, da je jezikovna politika, ki poskuša spodbujati učenje tujih jezikov (zgolj ali predvsem) na podlagi kulturnega interesa in medkulturnega razumevanja, obsojena na neuspeh.⁶

Obstaja pa še en pomemben razlog, zakaj je težko osnovati tujejezikovno politiko zgolj ali predvsem na podlagi ciljev medkulturnega razumevanja, in to so načini ocenjevanja jezikovnega znanja. Večina testov in izpitov se namreč osredotoča na merjenje dosežkov na podlagi jezikovnih spretnosti in zelo redko vključujejo merjenje stališč, medkulturnega razumevanja ali jezikovne ozaveščenosti.

2.2 Izbor jezikov v okviru tujejezikovnega izobraževanja: prevlada angleščine

V 19. stoletju so imele francoščina, nemščina in angleščina vse pomemben položaj v okviru formalnega tujejezikovnega izobraževanja, pri čemer je prevlado vendarle imela francoščina. Danes je v Evropski uniji položaj jezikov nekoliko bolj raznolik, pri čemer je šest jezikov pomembno prisotnih v kurikulumih: angleščina, francoščina, nemščina, španščina, italijanščina in ruščina. Popolno prevlado ima angleščina, ki se je v šolskem letu 2009/10 učilo 73 % vseh osnovnošolcev, medtem ko je povprečje pri učencih nižje srednje šole (tj. višji razredi naše osnovne šole) in srednješolcih višje od 90 % (Eurydice 2012).

Lo Bianco (2008: 13) navaja zanimivo študijo, v kateri avtorja (Yun Kyung Cha in Seung Hwan Ham 2008) primerjata izbiro prvega tujega jezika v učnih načrtih osnovnih in srednjih šol po svetu v obdobju zadnjih 155 let (od leta 1850 do 2005). Prisotnost petih evropskih jezikov v izobraževalnih sistemih je zanimiva: prvotno je bilo učenje tujih jezikov omejeno na srednjo šolo, prevladovala je nemščina, francoščina je bila pomembna, angleščina marginalna, španščina in ruščina pa sploh nista bili prisotni. Svetovni dogodki so privedli do tega, da je nemščina izgubila svoj položaj zlasti v prid francoščini, pa tudi angleščini. Angleščina je nato prevzela položaj francoščini; po hladni vojni je bila ruščina v začasnem vzponu, je pa po padcu berlinskega zidu in razpadu Sovjetske zveze izgubila svoj položaj zlasti v prid angleščini. Španščina ima morda pomemben položaj v ZDA, vendar je njen položaj v svetu – vsaj v primerjavi z angleščino – zanemarljiv. V Aziji ima angleščina tako rekoč povsod položaj prvega tujega jezika (Lo Bianco 2008: 13).

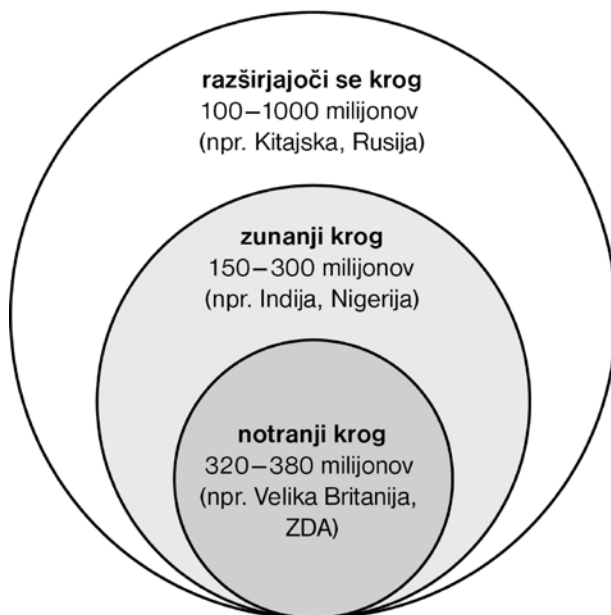
⁶ Da je to vsaj do neke mere res, kažejo poskusi, ko se je poučevanje tujih jezikov na osnovnošolski ravni, ki je temeljilo na nekakšni »degustaciji«⁶ večjezičnih izkušenj in učenju učenja, v glavnem umaknilo poučevanju, ki temelji na razvijanju praktičnih spretnosti v enem samem jeziku (Mitchell 2009: 89–90). Pri nas je najbolj znan tovrsten projekt za razvijanje *receptivne večjezičnosti* (oziroma boljše rečeno *raznojezičnosti*) projekt *Janua linguarum – Vrata jezikov* (Fidler 2004, 2005).

V Sloveniji je bila angleščina prvič uvedena kot učni predmet v šolskem letu 1945/46. Kot navaja Umkova (1988: 26), »pred drugo svetovno vojno angleški jezik ni bil učni predmet na nobeni slovenski šoli«. To je mogoče sklepati tudi iz preglednice o izdanih delih po predmetih Pokrajinske šolske založbe v obdobju od 11. 5. 1919 do 11. 5. 1944. V omenjenem 25-letnem obdobju je založba tiskala učbenike za naslednje moderne tuje jezike: srbohrvaščino, nemščino, francoščino ter dva klasična jezika, latinščino in grščino (Planina 1944).

V luči povedanega zato ni presenetljivo, da nekateri napovedujejo, da bo angleščino kmalu govorila, se jo učila oz. jo nekako znala polovica svetovnega prebivalstva. Po mnenju nekaterih je razširjenost angleščine danes že tolikšna, da o njej ne moremo več govoriti kot o *tujem jeziku*, vsaj v tradicionalnem pomenu besede ne. Angleščina je namesto tega postala *osnovna spretnost oz. temeljno znanje* (Lo Bianco 2008: 13–14). V tej vlogi nastopa kot pomemben in samostojen »dejavnik v okviru družbene in politične distribucije dvojezičnosti – bodisi odvzemalne bodisi dodajalne – današnjega sveta« (prav tam: 14). Izhajajoč iz te vloge angleščine, se vedno bolj uveljavlja izraz *english-knowing bilingualism*, torej nekakšna *angleškorabna dvojezičnost*.

Na načelo dostopnosti oz. razpoložljivosti (tj. kateri jeziki se ponujajo) zato zelo močno vplivajo položaj angleščine kot svetovne *lingue france* in iz te vloge izhajajoče zahteve uporabnikov, se pravi učencev oz. njihovih staršev. Tovrstni pritiski so zelo močni tudi v Sloveniji, kjer je angleščina kot prvi tuji jezik že skoraj povsod izpodrinila nemščino.

Čprav so številke, ki jih je navedel Kachru (1985), ko je s pomočjo treh koncentričnih krogov nazorno opisal širjenje angleščine, že zdavnaj presežene, ostaja prikaz (gl. sliko na naslednji strani) zaradi njegove kontekstualne dimenzije še vedno zanimiv in aktualen. V notranji krog je postavil države, kot so Velika Britanija, ZDA in Avstralija, kjer ima angleščina položaj prvega oz. maternega jezika. Zunanji krog zajema države, v katerih je angleščina postala uradni jezik oz. ima položaj drugega jezika (npr. Indija, Nigerija, Singapur). Dežele razširjajočega se kroga predstavljajo tiste države, kjer se angleščina poučuje kot tuji jezik (npr. Rusija, Kitajska, Poljska, Japonska, Mehika, Madžarska, Slovenija). Položaj jezika ima namreč pomembne pedagoške implikacije, saj vpliva na način njegovega poučevanja. Pomembno je poudariti, da ima položaj angleščine kot dokončno uveljavljene svetovne *lingue france* zelo močan vpliv na določanje ciljev in praks jezikovnega izobraževanja tudi v t. i. državah razširjajočega se kroga, kamor sodi tudi Slovenija.



Slika: Trije koncentrični krogi širjenja angleščine (Kachru 1985)

V okviru Evropske unije je Svetu Evrope uspelo oblikovati soglasje glede načel za razvijanje takšne politike jezikovnega izobraževanja, ki si za svoj temeljni cilj zadaja spodbujanje posameznikove *večjezičnosti* in (družbene) *raznojezičnosti*.⁷ V 126. členu maastrichtskega sporazuma iz leta 1992 je privzeto načelo, po katerem je jezikovni pluralizem priznan kot dragocen vir, ki ga je treba ohranjati: dolžnost vsakega državljanca je, da se poleg svoje materinščine uči še dveh jezikov Evropske skupnosti (The Maastricht Treaty 1992: 28–29). Maastrichtski sporazum je uvedel tudi zelo pomemben koncept t. i. evropskega državljanstva, za uresničevanje katerega je bilo potrebno oblikovanje skupne izobraževalne politike, ki bi promovirala zamisel o »večkulturni in mobilni Evropi« (McCann in Finn 2006). Formula $M + 2$ (tj. materinščina + dva jezika Skupnosti) naj bi omogočala »evropskim državljanom« »uresničevanje njihovih poklicnih in osebnih priložnosti, ki jim jih ponuja skupni trg brez meja« (European

⁷ Raznojezičnost (angl. *plurilingualism*) se razlikuje od večjezičnosti (angl. *multilingualism*), ki »je znanje več jezikov ali soobstoj različnih jezikov v neki družbi. Večjezičnost lahko dosežemo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v neki šoli ali izobraževalnem sistemu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika /.../. Raznojezičnost pa gre dlje in poudarja dejstvo, da posameznik takrat, ko se njegove izkušnje z jezikom v različnih kulturnih kontekstih širi, od jezika v domačem okolju do jezika v širši družbi in nato do jezikov drugih ljudstev (ne glede na to, ali se jih je naučil v šoli ali neposredno v drugojezičnem okolju), teh jezikov in kultur ne drži več v strogo ločenih mentalnih predalčkih, pač pa gradi sporazumevalno zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo« (Svet Evrope 2011: 26).

Commission 1995: 47). Po podatkih Eurydice (2012) obvezno učenje dveh tujih jezikov že od osnovne šole dalje zaenkrat ni prevladujoča praksa (izvaja se v 13 državah), se pa stanje spreminja; v večini evropskih držav je učenje najmanj dveh tujih jezikov obvezno vsaj v delu srednješolskega izobraževanja.

Nekateri strokovnjaki opozarjajo tudi na anomalije v politiki $M + 2$ (Grin 2006 v Mitchell 2009: 91). Poudarjajo namreč, da bo strategija $M + 2$ kot sredstvo za spodbujanje mednarodnega sporazumevanja neuspešna, če izbira jezikov ne bo omejena, saj morajo ljudje vendarle govoriti isti jezik oz. jezike, če se želijo sporazumevati. Vendar pa se bo takoj, ko izberemo določen jezik, ves trud usmeril v ta izbrani jezik oz. jezike na račun ostalih. Tako bi lahko politika $M + 2$ spodbopala večjezičnost in jezikovno raznolikost, ki se ju trudi spodbujati.

2.2.1 Vpliv prevlade angleščine na njeno poučevanje in poučevanje ostalih tujih jezikov

Dajanje prednosti angleščini je globalen pojav – učenci se jo preprosto hočejo učiti, ostali jeziki se jim pogosto zdijo težki in/ali neuporabni. Angleščina prevladuje in zapolnjuje prostor v tujejezikovnem razdelku kurikulov po vsem svetu ter izpodriva tradicionalne »prve tuje jezike«. Ta prevlada angleščine močno vpliva tudi na standarde znanja in pričakovane dosežke učencev, in sicer tako v *državah zunanjega kroga* kot v *državah razširjajočega se kroga*. Zaradi navdušenja nad angleščino se namreč vedno bolj kaže tudi vse večje nezadovoljstvo s »tradicionalnim« načinom njenega poučevanja (tj. nekaj ur tedensko v razponu nekaj let), ki prepogosto temelji na formalnem jezikovnem sistemu (tj. slovnici) in ne razvija v zadostni meri funkcionalnih in sporazumevalnih spretnosti. Povedano drugače, takšno poučevanje učencev ne opremi z zadostnim znanjem angleščine, ki je domnevno potrebno za uspešno delovanje v globaliziranem svetu.

Za doseganje večje učinkovitosti pouka tujih jezikov sta bili doslej predlagani in do neke mere tudi uvedeni dve temeljni spremembi, in sicer (1) zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov in (2) povečanje izpostavitve ciljnemu jeziku.

Zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov je gotovo ena izmed najpomembnejših sprememb, ki so dodobra prevetrile večino izobraževalnih sistemov od 90. let dalje.⁸ Zniževanje starostne meje uvajanja učenja angleščine je v največji meri posledica pritiskov in pričakovanj staršev, ki želijo svojim otrokom zagotoviti več časa za učenje, daljše časovno obdobje za razvijanje jezikovnih zmožnosti in seveda možnost, da jih dosežejo na višji ravni. Te pobude in pritiske navadno spremljajo argumenti o internacionalizaciji in globalizaciji, omenja pa se tudi priljubljeno prepričanje o nagnjenju otrok k učenju jezikov.

⁸ Iz poročila Eurydice (2012) je razvidno, da se v večini evropskih držav obvezen pouk prvega tujega jezika uvaja v obdobju od 6 do 9 let.

Četudi se je zgodnje učenje tujih jezikov v zadnjih petnajstih letih v Evropi zelo razmahnilo, predstavlja uvajanje tujega jezika na razredni stopnji za Slovenijo še vedno novost. Seveda nismo brez izkušenj, sta pa uvajanje tujega jezika v nižje razrede osnovne šole od poznih 80. let 20. stoletja dalje zaznamovala predvsem zmeda in »brezvladje«, ki ju je deloma prekinila uvedba devetletne osnovne šole (1997), ki je tuji jezik umestila na začetek drugega trilettja (tj. v četrti razred, starost devet let). Velika večina osnovnih šol je seveda že pred tem tako ali drugače omogočala učencem učenje tujega jezika pred uradnim začetkom v petem razredu (starost enajst let). Žal je v tem obdobju uvajanje tujega jezika v nižje razrede osnovnih šol potekalo »na divje«, s tihim pristankom šolskih oblasti, ki so verjetno upale, da se bodo stvari uredile same po sebi. Vse kaže, da jih je *boom* tujih jezikov presenetil in dobil nepripravljene, zato so pri tej »ilegalni« dejavnosti raje zamižale na obe očesi, kot pa da bi povzročale zaplete. V strahu, da bi »zaostajali« za ostalimi šolami, so ravnatelji popuščali »željam staršev in otrok« ter spodbujali uvedbo zgodnjega učenja tujih jezikov, četudi za to pogosto ni bilo niti najosnovnejših kadrovske in materialnih pogojev.

V Sloveniji bomo obvezni tuji jezik v prvi razred osnovne šole uvedli v šolskem letu 2013/14, četudi je bil v *Beli knjigi* (Krek in Metljak 2011: 127) podan nekoliko drugačen predlog, in sicer:

Prvi tuji jezik mora šola ponuditi učencem že v 1. razredu kot neobvezni izbirni predmet v obsegu dveh ur tedensko. Učenci se zanj odločajo prostovoljno. Prvi tuji jezik je obvezen za vse učence od 2. razreda dalje. V 2. in 3. razredu obsega 2 uri tedensko. Prvi tuji jezik je praviloma angleščina, lahko pa tudi nemščina na območjih, kjer je ta jezik posebnega pomena in kjer ga na predlog lokalnih skupnosti določi pristojno ministrstvo.

Druga sprememba, ki se kaže kot odziv na nezadovoljstvo s tradicionalnim in neučinkovitim poučevanjem angleščine, so različni poskusi povečanja izpostavitve ciljnemu jeziku bodisi z razširitvijo učnega okolja (npr. IKT) ali pa z uporabo ciljnega jezika kot učnega jezika v t. i. programih jezikovne kopeli. *Programi jezikovne kopeli* imajo različne pojavne oblike. Sem sodi na primer medpredmetni pristop, kar pomeni, da pri tujem jeziku obravnavamo vsebine iz drugih šolskih predmetov (na primer zemljepisa, zgodovine, fizike). Pojavljajo pa se tudi ambicioznejše različice: poučevanje enega, več ali vseh šolskih predmetov v ciljnem jeziku. Takšno poučevanje temelji na vsebini, od učencev pa se pričakuje, da se bodo ciljni jezik naučili sočasno z učenjem, denimo, zgodovine in geografije, torej mimogrede, kot nekakšen »nezaveden stranski proizvod jezikovne rabe« (Hawkins 1988: 6). Trenutno najbolj obravnavana oblika jezikovne kopeli je CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) oziroma *vsebinsko in jezikovno celostno učenje*, ki je tako ali drugače prisotno v večini evropskih izobraževalnih sistemov (Delhaxhe 2006; Jazbec in Lipavc Oštir 2009; Jazbec idr. 2010).⁹

⁹ Med šolskima letoma 2004/05 in 2007/08 je na 14 slovenskih gimnazijah potekal projekt *Evropski oddelki*, kjer je šlo za eno od oblik jezikovne kopeli (Pavlič Škerjanc 2005).

Zaradi posebnega položaja angleščine kot *lingue france* in zaradi potrebe po uspešnejšem »poučevanju« sporazumevalne zmožnosti se pomen dobre prakse neprestano spreminja. Po celotnem angleško govorečem delu sveta se pojavljajo novi, hibridni modeli poučevanja angleščine, ki – v različnih preoblikah – združujejo značilnosti tako tujejezikovnih kot drugojezikovnih teorij in praks poučevanja angleščine ter tako poučevanje angleščine kot drugega jezika postavljajo v okvir poučevanja angleščine kot tujega jezika (Clegg 1999: 79). Za učitelje angleščine kot tujega jezika to pomeni, da bodo morali iz območja razmeroma varnega in predvidljivega načina poučevanja, ki je značilno za tujejezikovni kontekst, stopiti v nekoliko manj predvidljivo območje progresivnejšega načina poučevanja, ki je značilno za okolja, v katerih ima ciljni jezik položaj drugega ali celo prvega jezika. To je eden večjih izzivov, s katerimi se bodo učitelji angleščine morali soočiti v prihodnosti.

V primeru angleščine navdušenje za učenje brez dvoma prehiteva možnosti, ki jih trenutno lahko zagotavljajo izobraževalni sistemi v državah *razširjajočega se kroga*, čeprav že določene sedanje prakse poučevanja angleščine brišejo meje med formalnim in neformalnim učenjem kakor tudi med individualnim in kolektivnim. Pričakovati je, da bodo v bodoče te meje še veliko bolj zabrisane.

3 Pregled učenja tujih jezikov v Sloveniji danes

V nadaljevanju podajamo kvantitativni pregled učenja in poučevanja tujih jezikov (odslej TJ) v Sloveniji – katere jezike se učimo, v kolikšnem obsegu in v katerih ustanovah in programih. Poudarek je na javnem šolstvu, kjer je obseg učenja TJ največji, na kratko pa bomo osvetlili tudi neformalno učenje TJ v Sloveniji.

3.1 Osnovna šola

Formalno učenje TJ v Sloveniji se začne v osnovni šoli, ki zajame celotno populacijo v starosti 6–14 let in sledi predpisanemu nacionalnemu programu. Velika večina učencev obiskuje javne, le majhen odstotek zasebne osnovne šole (trenutno so samo tri takšne šole). Slednje izvajajo s strani države odobren program, v katerem se nabor in obseg TJ ne razlikujeta bistveno od državnih šol. Učenje TJ je v vseh osnovnih šolah (odslej OŠ) obvezno, tudi v večini prilagojenih programov za otroke s posebnimi potrebami.

Z uvedbo devetletne osnovne šole se je obseg pouka prvega TJ povečal; ta je sedaj obvezen od četrtega do devetega razreda v obsegu 656 ur (več ur imata samo slovenščina in matematika). V šolskem letu 2008/09 je bila obvezni prvi TJ na 88,3 % šol angleščina, na ostalih nemščina (Kač 2009). Šole imajo zaenkrat še možnost izbire med tema dvema jezikoma, v načrtu pa je uvedba TJ kot obveznega predmeta od prvega razreda OŠ dalje (kar v posameznih OŠ poskusno ali zaradi posebnosti programa poteka že nekaj let).

Poleg povečanja obsega učenja prvega TJ je bil z devetletko uveden tudi pouk drugega TJ kot obveznega izbirnega predmeta v zadnjem triletnem (204 ure). V letu 2007/08 ga je izbralo 47 % vseh učencev tretjega triletja (Kač 2009). Tabela kaže glavne TJ, ki se v slovenskih OŠ ponujajo kot izbirni predmet, ter gibanje števila vključenih učencev v zadnjih letih (prikazano kot odstotek od celotne populacije OŠ).

šolsko leto	2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12	
šolska populacija	165 241		163 305		161 911		160 218		159 618		159 694	
nemščina	18 602	11,62 %	19 009	11,64 %	15 651	9,66 %	13 789	8,60 %	12 033	7,54 %	11 243	7,04 %
francoščina	1927	1,16 %	1967	1,20 %	1527	0,94 %	1439	0,89 %	1578	0,98 %	1446	0,90 %
španščina	838	0,50 %	540	0,33 %	1353	0,83 %	1306	0,81 %	1189	0,74 %	1431	0,89 %
italijanščina	1459	0,88 %	1564	0,96 %	1115	0,69 %	1037	0,65 %	1060	0,66 %	1099	0,68 %
hrvaščina	249	0,15 %	255	0,15 %	70	0,04 %	31	0,02 %	65	0,04 %	63	0,04 %
angleščina	2875	1,70 %	2297	1,40 %	1767	1,09 %	1245	0,77 %	826	0,51 %	585	0,36 %

Tabela 1: Število učencev osnovnih šol, ki so se učili tujji jezik kot izbirni predmet (Straus 2011)

Kot navaja Liljana Kač (2009), ponudba šol sicer obsega bolj pestro izbiro tujih jezikov, kot je razvidna iz tabele, vendar se npr. srbsščina in makedonščina ne izvajata na nobeni šoli, pa tudi sicer se zaradi izbirnosti predmeta vsi učenci ne spoznajo z vsaj dvema TJ, kar bi bilo v skladu z evropsko politiko večjezičnosti. Vprašljiva je tudi kakovost učenja TJ kot izbirnega predmeta (zaradi neugodne umestitve v urnik ter premajhne pogostosti in kontinuitete).

Ena od možnih rešitev je uvedba drugega TJ kot obveznega predmeta. Ta se je poskusno začela v letu 2008, vendar pa se uveljavljajo tudi stališča proti tej reformi. Najnovejša *Bela knjiga* (Krek in Metljak 2011) tako predlaga ukinitve obveznega drugega TJ v zadnjem triletnem OŠ, hkrati pa uvedbo učenja drugega TJ od četrtega razreda dalje, vendar kot izbirnega predmeta. V praksi se potreba po večji ponudbi učenja TJ v OŠ rešuje tudi tako, da se poleg obveznega in izbirnega TJ na večini šol izvajajo še tečaji TJ kot interesne dejavnosti (te v približno 50 % financirajo starši). Podatke o tem povzemamo iz raziskave pri Zavodu za šolstvo RS, ki je zajela 368 oz. 82 % vseh OŠ v Sloveniji (Deutsch 2007).

Največ tečajev se izvaja za učence prve triade, kjer kurikulum zaenkrat ne vključuje pouka TJ, vedno več pa je učencev, ki so se TJ učili že v predšolski dobi. Tako tu nastaja vrzel, hkrati pa gre za velike specifičnosti na ravni ciljev, vsebin in metod v primerjavi z učenjem in poučevanjem TJ pri najstnikih in odraslih. Tabela prikazuje, kateri jeziki se na ta način poučujejo v prvi triadi OŠ. Povprečno število učencev v tečajih (v več skupinah, seveda) je od 47 (angleščina) do 12 (španščina). V drugi triadi so pogostejši tečaji nemščine, v tretji triadi pa jezikovni tečaji

na šoli niso pogosti. Interesne dejavnosti delno nadoknadijo primanjkljaje na področju TJ v OŠ, hkrati pa je tak pouk pogosto manj kakovosten, neekonomičen in v resnici ni dobra rešitev (gl. npr. Skela 2010), iz podobnih razlogov, kot smo jih našli že pri izbirnih predmetih (gl. tudi Holc 2006 in Orešič 2008, citirano v Kač 2009).

Poleg tečajev se v OŠ izvajajo še druge interesne dejavnosti, ki se navezujejo na tuji jezik, najpogostejše bralna značka v tujem jeziku (90 % šol) in dramski krožek v tujem jeziku (10 % šol) (Deutsch 2007). Učenje tujih jezikov v OŠ se spodbuja tudi s tekmovanji na šolski, regijski in državni ravni.

3.2 Srednje šolstvo

Populacija v starosti od 14 do 18 let je v Sloveniji skoraj v celoti vključena v srednješolsko izobraževanje – po podatkih Statističnega urada je bil v letu 2011 delež 94 %. Od tega večina obiskuje državne srednje šole, manjši del pa zasebne gimnazije, ki jih je v Sloveniji šest, njihov program pa je po zakonu v 80 % enak programu državnih gimnazij. Poleg populacije mladine srednješolske starosti se v srednješolskih programih izobražuje v letu 2011/2012 tudi 15.518 odraslih.

Pouk TJ v slovenskih srednješolskih programih je precej razvejan, kar je v skladu z raznolikostjo samih programov (nižji poklicni, srednji poklicni, srednji tehniški in drugi strokovni, poklicni tehniški, gimnazija, poklicni tečaj, maturitetni tečaj). Največ različnih jezikov se seveda učijo gimnazijci (devet; od angleščine do – v zelo majhnem obsegu – stare grščine in slovenščine kot tujega jezika). Najmanj jezikov ponujata poklicni in maturitetni tečaj (angleščina, nemščina in italijanščina). Seveda je daleč najbolj zastopana angleščina, ki je obvezni predmet v vseh programih, razen v poklicnem tečaju, čeprav ne v vseh programih v enakem obsegu. V gimnazijskem programu je obvezen predmet vsa štiri leta, medtem ko je npr. v poklicnem tehniškem izobraževanju v programu šele v četrtem letniku. Povsod pa se izvaja samo kot obvezni predmet (prvi ali drugi jezik), nikjer kot izbirni ali fakultativni. Po podatkih Ministrstva za šolstvo iz leta 2008/2009 se je angleščine učilo skupno 58 % vseh slovenskih srednješolcev.

Večina srednješolskih izobraževalnih programov vsebuje tudi ponudbo TJ kot obveznih izbirnih predmetov (večinoma gre za tretji tuji jezik vključenih dijakov), v majhnem obsegu pa tudi kot neobveznih fakultativnih predmetov. Celotna slika je precej bolj kompleksna, kot jo lahko na tem mestu prikažemo. Sedem različnih tipov srednješolskih programov namreč vsebuje različne nabore TJ, pri čemer se isti jezik v različnih programih, kot je bilo že prikazano na primeru angleščine, lahko poučuje v zelo različnem številu ur letno. Poleg tega ima isti TJ v različnih programih pogosto tudi različen status – lahko je ponekod obvezni, ponekod obvezni izbirni, ponekod pa zgolj fakultativni predmet. Iz tega izhaja tudi zelo različno število dijakov, ki se učijo posameznih jezikov v posameznih programih

in tudi v skupnem seštevku. Tabela prikazuje TJ, ki se poučujejo v slovenskih srednješolskih programih (razen angleščine, ki je bila predstavljena že prej), in sicer kot odstotek celotne srednješolske populacije v državi.

šolsko leto	2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		2010/11	
šolska populacija	96 310		91 623		87 518		85 070		82 267	
nemščina 1TJ	10 461	10,80 %	9549	10,40 %	7255	8,30 %	6305	7,40 %	4521	5,50 %
nemščina 2TJ, 3TJ	38 495	39,96 %	25 117	27,40 %	24 096	27,50 %	23 283	27,36 %	26 893	32,70 %
francoščina	4328	4,50 %	4205	4,60 %	3545	4 %	3515	4,10 %	3142	3,80 %
španščina	2914	3 %	3410	3,70 %	3895	4,45 %	4417	5,20 %	4222	5,10 %
italijanščina	8431	8,70 %	8175	8,90 %	7528	8,60 %	8300	9,75 %	6570	7,98 %

Tabela 2: Skupno število dijakov, ki so se v srednji šoli učili tujih jezikov (Straus 2011)

Kot v OŠ se tudi v srednjih šolah učenje TJ spodbuja s pomočjo vsakoletnih šolskih, državnih in regijskih tekmovanj v znanju TJ, katerih organizatorji so povečini isti, kot smo jih našli že pri OŠ, in so tudi na srednješolski ravni najbolj masovna za angleščino.

3.3 Visoko šolstvo

V terciarno izobraževanje so bili v Sloveniji v študijskem letu 2011/12 po podatkih Statističnega urada RS vključeni 104.003 študenti. Ta skupina ni starostno homogena; vključuje mlade od 19 do 23 let, pa tudi precej odraslih. V zadnjih letih sta se povečali število visokošolskih ustanov v Sloveniji (predvsem zasebnih) ter število študijskih programov, ki jih je po podatkih MVZT na vseh ravneh (izpopolnjevalni, višješolski, univerzitetni prvostopenjski, magistrski in doktorski) skupno kar 809. Visokošolski programi so seveda vsebinsko zelo raznoliki in ozko usmerjeni, zato v njih TJ igrajo precej drugačno vlogo kot v osnovnih in srednjih šolah. Najprej je treba ločevati med programi, ki služijo študiju TJ, in ostalimi programi, v katerih je pouk TJ večinoma le majhen del programa.

Študiji TJ se izvajajo na vseh treh univerzah. Usposabljaajo strokovnjake za TJ – učitelje, prevajalce in nepedagoški profil. Praviloma se ti študiji v celoti izvajajo v ciljnem jeziku, saj morajo imeti diplomanti visoko razvite sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku. Z morebitno izjemo posameznih zasebnih tečajev, kjer se npr. udeleženci pripravljajo na zahtevne mednarodne jezikovne izpite, so jezikoslovni študijski programi v Sloveniji tisti kontekst, kjer se dogaja učenje in poučevanje TJ na najvišji ravni. Nabor jezikov, ki jih je pri nas možno študirati v samostojnem študijskem programu, obsega, vključuje angleščino, nemščino, italijanščino, francoščino, španščino, ruščino, slovaščino, češčino, latinščino in grščino. Nekaj pa je še programov, ki kombinirajo študij več jezikov, npr. srbsščino, hrvaščino in makedonščino ter japonsščino, kitajščino in korejščino.

V vseh ostalih, nejezikoslovnih študijskih programih TJ igrajo povsem drugačno vlogo. Največkrat je pouk TJ vključen v prvostopenjske programe, pri čemer je na družboslovnih ustanovah ponudba pestrejša kot na naravoslovnih in tehničnih. Z bolonjsko reformo tu ni prišlo do večjih sprememb, saj so se TJ v študijske programe umeščali predvsem glede na finančne in kadrovske zmožnosti institucije ter odnos učiteljev in vodstva do TJ, manj pa glede na priporočila bolonjske reforme glede sporazumevalne zmožnosti v več jezikih. Točnejše podatke kaže raziskava stanja na vseh treh univerzah, ki jo je v letu 2009 izvedla P. Svetlin Gvardjančič. Raziskava sicer ni zajela vseh programov, vendar so rezultati dovolj uporabni, saj je na vprašalnik odgovorilo 70 % učiteljic TJ v slovenskih nejezikoslovnih študijih.

Na približno polovici fakultet pouk TJ poteka samo en semester, povprečno v obsegu 60 kontaktnih ur, marsikje tudi samo 45. Kreditne točke za predmet se gibljejo med 3 in 6. Po reformi se je število ur pouka TJ na kar 77 % fakultet zmanjšalo. Na večini fakultet (z izjemo npr. študijev turistične smeri) je obvezen samo en TJ, in sicer angleščina. Ta se izvaja največ tudi v primeru, da je ponujenih več TJ. Drugi TJ se večinoma ponuja kot izbirni predmet; največ študentov izbere nemščino, sledi italijanščina. Nekatere fakultete ponujajo tudi španščino, francoščino in ruščino.

Po mnenju sodelujočih učiteljev je bolonjska reforma prinesla za pouk TJ na fakultetah poleg nekaterih pozitivnih učinkov (npr. sodobnejše metode dela) tudi več negativnih, predvsem zmanjšanje števila ur ob hkratnem povečevanju števila študentov v skupinah, pomik TJ v prvi letnik, ko študentje še nimajo znanj s področja stroke, pričakuje pa se, da se bodo pri pouku TJ na fakultetah učili predvsem strokovnega jezika, ter prevlado angleščine.

3.4 Neformalno učenje tujih jezikov v Sloveniji

Neformalno (v različnih tečajih, z individualnim učiteljem ali samostojno) se TJ v Sloveniji učijo ljudje vseh generacij. V ta okvir spada celotno učenje TJ predšolskih otrok, ki je v zadnjih 20 letih zelo naraslo. Poteka v vrtcih v obliki interesne dejavnosti (za več podatkov gl. Deutsch 2007) ter v zasebnih jezikovnih šolah in na domovih. Osnovnošolci in srednješolci se dodatno učijo TJ – predvsem tistih, ki so ponujeni tudi v šolah – v tečajih (zadnja leta so posebej priljubljeni počitniški tečaji) ter preko inštrukcij. V Sloveniji najdemo skupno preko 200 ponudnikov inštrukcij za različne jezike. Odrasli se največ učijo TJ v zasebnih jezikovnih šolah in na ljudskih univerzah (v Sloveniji je obojih skupaj preko 80), v manjšem obsegu pa v okviru organizacij in podjetij, kjer so zaposleni. Starejši se največ učijo TJ na univerzah za tretje življenjsko obdobje (v letu 2011/2012 npr. samo v Ljubljani kar v 149 učnih skupinah). Za učenje TJ pri odraslih je značilen nekoliko drugačen nabor jezikov kot za mlajšo populacijo oz. v javnem šolstvu: v poslovnih tečajih je npr. na drugem mestu za angleščino ruščina in

ne nemščina, pri starejših je na drugem mestu italijanščina, glede na ponudbo individualnega pouka ter knjižnične statistike izposoje avdiotečajev pa je drugi najpopularnejši TJ v Sloveniji španščina. Odraslim so na voljo tudi različni bolj eksotični jeziki, od finščine do sanskrta, predvsem v obliki individualnega pouka in samostojnega učenja, ki ni zanemarljivo, saj se na ta način uči TJ v Sloveniji letno več tisoč oseb.

4 Zaključek

Pričujoči članek predstavlja pogled na učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji danes iz ptičje perspektive. Prvi del prikaže ključno, a pogosto spregledano resničnost tujejezikovnega izobraževanja: v ozadju vsake šolske učne ure jezika, vsakega jezikovnega tečaja, učbenika itd. so močni kulturno-ekonomsko-politični dejavniki, ki sežejo daleč prek meja ene države in trenutnega časa. Danes je v Evropi in v Sloveniji v ospredju nasprotje med dvema trendoma: neustavljivim pohodom angleščine ter želje po ohranjanju znanja več tujih jezikov in večkulturnosti. Drugi del članka podrobneje in z razpoložljivimi statističnimi podatki prikaže stanje v slovenskem javnem šolstvu, ne zanemari pa tudi neformalnega učenja, ki v Sloveniji bogato in bistveno prispeva k znanju tujih jezikov.

Seveda pričujoči pregled ni mogel zajeti vse problematike učenja in poučevanja tujih jezikov v Sloveniji; posebno pozornost bi si zaslužili načini učenja in poučevanja, učni načrti, gradiva in pripomočki, položaj učiteljev tujih jezikov in stanje njihovega usposabljanja, predvsem pa seveda vprašanje, kakšen je uspeh učenja tujih jezikov v Sloveniji. O vsem naštetem nimamo veliko raziskav, predvsem ne celostnih, torej takih, ki bi sistematično zajele vse segmente tujejezikovnega izobraževanja pri nas. Upamo, da bomo v bodoče take raziskave dobili, saj bi njihovi rezultati bistveno pripomogli k odločanju o tem, katere jezike, v kolikšnem obsegu, v katerih delih populacije, na kakšne načine in za čigav denar naj se Slovenci učimo v prihodnjih desetletjih.

Zahvala

Avtorja se zahvalujeta za pomoč pri zbiranju podatkov Zdravki Godunc, Violeti Jurkovič, Liljani Kač in Nevi Šečerov.

Literatura

Bitenc Peharc, Suzana, in Tratnik, Alenka, 2011: *Standardizacija izpitnih nalog v okviru projekta »Umestitev izpitov iz angleščine v Skupni evropski jezikovni okvir«*. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/Strukturni_skladi/Gradiva/Gradivo_Strukturni_skladi_Anglescina_Zakljucno_porocilo.pdf>. (Dostop 20. 5. 2012.)

Clark, John L., 1987: *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.

Clegg, John, 1999: Teaching the Primary and Secondary Curriculum through the Medium of English. Kennedy, Chris (ur.): *Innovation and Best Practice*. Harlow: Longman/The British Council. 69–82.

Council of Europe, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.

Crystal, David, 2006: *How Language Works*. London: Penguin Books.

Cummins, Jim, in Davison, Chris (ur.), 2007: *International Handbook of English Language Teaching 1. Preface*. New York: Springer Science + Business Media, LLC. xxi–xxv.

Čok, Lucija, et al., 1999: *Moja prva jezikovna mapa*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in MŠŠ.

Delhaxhe, Arlette (ur.), 2006: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruselj: Eurydice European Unit.

Deutsch, Tomi, 2007: *Tuji jeziki v vrtcih. Poročilo anketne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Deutsch, Tomi, 2007: *Pouk tujih jezikov v osnovnih šolah. (Drugi tuji jezik v osnovni šoli). Poročilo anketne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Eržen, Vineta, et al., 2008: *Učni načrt za angleščino v splošni, klasični in strokovni gimnaziji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

European Commission, 1995: *White paper on education and training: Teaching and learning, towards the learning society*. Bruselj: Evropska komisija.

Eurydice, 2012: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Bruselj: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Ferbežar, Ina, Knez, Mihaela, Markovič, Andreja, Pirih Svetina, Nataša, Schlamberger Brezar, Mojca, Stabej, Marko, Tivadar, Hotimir, in Zemljarič Miklavčič, Jana, 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik in Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

Fidler, Soča (ur.), 2004: *Ja-Ling Comenius – Janua Linguarum – Vrata v jezike. Jezikovno in medkulturno uzaveščanje v osnovni šoli. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fidler, Soča, 2005: Jezikovno uzaveščanje z večjezičnim pristopom. *Vzgoja in izobraževanje* 36/1. 23–25.

Hawkins, Eric, 1988: Introduction. *Intensive Language Teaching and Learning: Initiatives at school level*. London: CILT. 3–9.

- Kachru, Braj B., 1985: Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Quirk, Randolph, in Widdowson, Henry G. (ur.): *English in the World: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: CUP in association with The British Council. 11–30.
- Kač, Liljana, 2009: Obvezni 2. TJ v osnovni šoli: nuja na poti do večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov. *Sodobna pedagogika* 60/1. 82–93.
- Krek, Janez, in Metljak, Mira (ur.), 2011: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf>. (Dostop 26. 5. 2012.)
- Jazbec, Saša, in Lipavic Oštir, Alja, 2009: Učenje v otroštvu in CLIL. Pižorn, Karmen (ur.): *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 177–189.
- Jazbec, Saša, in Lipavic Oštir, Alja (ur.), 2010: *Pot v večjezičnost: zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole – zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <<http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>>. (Dostop 20. 5. 2012.)
- Lo Bianco, Joseph, 2008: Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian-European-World citizens. Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov s konference, Ljubljana, 25.–26. september 2008*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–17.
- McCann, Gerard, in Finn, Peter, 2006: Identifying the European dimension in citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review* 2/3. 52–63. <<http://www.developmenteeducationreview.com/issue3-focus5?page=show>>. (Dostop 10. 4. 2012.)
- Mitchell, Rosamond, 2009: Foreign language teaching and educational policy. Knapp, Karlfried, in Seidlhofer, Barbara (ur.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* 6. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & C. KG. 79–108.
- Pavlič Škerjanc, Katja, 2005: Evropski oddelki in tuji jeziki. *Vzgoja in izobraževanje* 36/1. 61–64.
- Pižorn, Karmen, 2009: Uvod. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 13–23.
- Planina, France, 1944: *25 let dela za slovensko učno knjigo. Ob 25. letnici Pokrajinske šolske založbe: 11. 5. 1919–11. 5. 1944*. Ljubljana: Pokrajinska šolska založba.
- Skela, Janez, 2000: Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. Grosman, Meta (ur.): *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 187–253.
- Skela, Janez, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 136–164.
- Svet Evrope, 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001. Cambridge: CUP.)
- Svetlin Gvardjančič, Polona, 2009: Status stranih jezika u reformisanim bolonjskim programima u Sloveniji. Vučo, Julijana, Ignjačević, Anđelka, in Mirić, Milica (ur.): *Jezik struke: teorija i praksa: zbornik radova*. Beograd: Univerzitet. 721–735.
- The Maastricht Treaty, 1992: <www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>. (Dostop 12. 4. 2012.)

Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij, 1955. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Umek, Fedora, 1988: Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik. *Vestnik* 1–2. 25–59.

Van Ek, Jan Ate, 1975: *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Svet Evrope.

White, Ronald V., 1988: *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford in Cambridge: Blackwell.

Wilkins, David A., 1976: *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

Wilkins, David A., 1982: *Pojmovno-funkcijski učni načrti: primer taksonomije in njegov pomen pri načrtovanju pouka tujih jezikov*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945–1946, 1945. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Zavod RS za šolstvo in šport, 1980: *Družboslovno-jezikovni vzgojno-izobraževalni program v srednjem izobraževanju*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Zavod RS za šolstvo in šport, 1992: *Gimnazija. Učni načrti za tuje jezike*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.