

Freske so verjetno stare toliko kot cerkev (omenja se leto 1456), bogati, iz lesa izrezljani oltar pa je kasnejše delo. Naredil ga je, kakor pove napis na deski za oltarjem, ljubljanski rezbar *Bartholomeus Plumenberger* 1674, pozlatila pa sta ga *Jakob Mönhardt* in *Anton Schemauitsch* iz Višnje gore. Ta oltar sodi med najlepše »zlate« oltarje pri nas. Žal ga danes vidimo zelo osiromašenega, ker so 21. okt. 1977 tatovi sneli z njega in odnesli 12 figur angelov. Oltar ponazarja vnebovzetje Matere božje, ki jo spremlja cel zbor angelcev, vsak z drugačnim glasbilo v rokah. Okoli prizorišča so izrezljani oblački, nosilno ogrodje pa je zakrito s krilatci, vinsko trto in raznim drugim pleteničjem. Na vrhu oltarja sta še angela, ki držita v rokah stiški samostanski grb in grb opata Motoha, ki je dal oltar narediti. Stranska oltarja v ladji sta iz srede XVIII. stol., v levem je podoba sv. Marka, v desnem pa sv. Jurija. Dragocen je tudi gotski kip sedeče Matere božje (na severni steni) za katerega sodijo, da je star vsaj 400 let. Od križevega pota, ki je naslikan na steklo in izvira z začetka XIX. stol., sta ostali le dve sliki, ki so ju tatovi v naglici prezrli ali pa so ju nalašč pustili za vzorec.

Ob cerkvi naj omenimo tudi to, da so bili tu najdeni grobovi iz časa med 800 in 1.000 n. š. Starejših sledov naseljenosti Muljave, torej pred prihodom Slovencev, doslej nimamo.

Oko pozornega obiskovalca bo na tramu nad vhodom opazilo letnico 1841. Tega leta je bila obnovljena streha.

(Nadaljevanje v prihodnji številki)

Jože Sever

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Ocene in poročila

KAKO O DIDAKTIKI MATERINEGA JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI RAZMIŠLJAJO NAŠI SOSEDE

Na Hrvaškem didaktiki (teoriji pouka) maternega jezika in književnosti že dlje časa posvečajo več sistematične pozornosti ter strokovnih in materialnih moči kot pri nas. Čeprav tudi tam s položajem vede (imenujejo jo metodika)* še niso čisto zadovoljni, je njihovo raziskovanje že dovolj množično, razporejeno po različnih visokošolskih središčih, podprto s teorijo in (morda manj intenzivno?) preverjeno v praksi. O novostih iz teorije in prakse poroča revija *Suvremena metodika* nastave hrvatskog ili srpskog jezika. Žal v naši šolski praksi o tej publikaciji premalo vemo, čeprav bi nam lahko posredovala marsikatero zanimivo spodbudo. Izhaja štirikrat letno, zdaj že enajsto leto.

V tem zapisu želim poročati o zanimivi lanski dvojni številki te revije,¹ ki prinaša prispevke s posvetovanja o predmetni didaktiki v znanosti, vzgoji in izobraževanju² (bilo je maja 1985 v Zagrebu). Čeprav prihaja tole poročilo nekoliko pozno, upamo, da bo vseeno še aktualno, saj so taka tudi spo-

* V prevodih citatov ohranjam termin, ki je v rabi na Hrvaškem, sicer pa uporabljam v Sloveniji bolj uveljavljena izraza: predmetna didaktika, teorija pouka.

¹ *Suvremena metodika* nastave hrvatskog ili srpskog jezika. Časopis za nastavu hrvatskog ili srpskog jezika, književne, senske i filmske umjetnosti. Školska knjiga Zagreb. Godina, 1985, broj 2-3.

² Metodika u sustavu znanosti, odgoja i obrazovanja.

ročila objavljenih prispevkov. Iz njih je mogoče razbrati, da so didaktiki na lanskem posvetovanju govorili o načelnih vprašanjih glede ciljev, vsebin in metod predmetne (specialne) didaktike nasploh, nadalje o načelnih in konkretnih vsebinskih in metodoloških vprašanjih književne in jezikovne didaktike, dotaknili pa so se tudi pouka tujih jezikov in umetnostne vzgoje.

Prispevki, ki načelno osvetljujejo splošni pomen predmetne didaktike za uveljavljanje znanosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, pričajo, da je na posvetovanju prišlo do zanimivega sodelovanja med strokovnjaki za splošno in predmetno didaktiko. Tako je npr. Vladimir Poljak, strokovnjak za splošno didaktiko, svoj prispevek naslovil *Strukturiranje metodike*.³ V njem je poudaril, da se moramo končno že otresti »sholastičnih razprav o znanstvenem domicilu metodike«⁴ in zgraditi sodobno, celovito, interdisciplinarno vedo. Interdisciplinarno zasnovana predmetna didaktika namreč svoje vsebine črpa tako iz izhodiščne znanosti, na kateri temelji šolski predmet, kot iz spoznanj pedagogike, didaktike, psihologije in številnih drugih ved. Vse te vrvine se v njej združujejo na nov način, ki si prizadeva za čim večjo učinkovitost v teoriji in praksi. Ker si mnogi predstavljajo predmetno didaktiko le kot sredstvo za razlaganje učnega načrta, V. Poljak opozarja, da so njeni cilji in vsebine dosti širši in da se z učnim načrtovanjem ukvarja le deloma, na eni od svojih stopenj. Poljak namreč predlaga štiri stopnje, po katerih naj bi raziskovanje v predmetni didaktiki potekalo kar najbolj smotno, da bi na koncu dobili razvito vedo z uporabnimi rezultati:

1. Na prvi stopnji je treba iz učnih načrtov izbrati najznačilnejše oz. najtežavnejše vsebine in jih didaktično obdelati, izdelati »optimalne metodične modele«,⁵ ki bi bili v pomoč učiteljem, študentom in sestavljavcem različnih priročnikov ter didaktičnih kompletov.
2. Naslednjo stopnjo predstavlja monografska obdelava temeljnih odprtih didaktičnih vprašanj.
3. Šele ko so obdelani ključni problemi določenega predmeta oz. predmetnega področja, je mogoče oblikovati celoten vzgojno-izobraževalni program zanj.
4. Najvišjo stopnjo te znanosti, ki gradi most od prakse k teoriji za prakso, pa pomeni oblikovanje »sintetične metodike v obliki učbenikov in priročnikov«.⁶ To stopnjo V. Poljak po Pinskem imenuje »kulminacija metodike«,⁷ do katere je mogoče priti šele, ko so evidentirani in obdelani temeljni didaktični problemi in njihove rešitve empirično preverjene.

Četudi se s tem predlogom za postopni razvoj predmetne didaktike ne bomo v celoti strinjali, se iz njega vendarle lahko poučimo o nekaterih nespornih resnicah. Strokovno didaktično zasnovano izdelovanje učnih načrtov je šele posledica skrbnih predhodnih raziskav in preverjanj v praksi, učbenik pa sinteza teorije in prakse, zaradi česar lahko nastane le kot rezultat temeljitega strokovnega dela! Pri nas smo pred prenovo učnih programov in učbenikov za srednjo šolo; prav bi bilo, da bi strokovna pedagoška služba zdaj, ko ima rezultate o dosedanjih slabostih in prednostih pouka materne jezika in književnosti ter okvirne učne načrte, začela misliti na organiziranje izobraževanje in materialno spodbujanje avtorjev bodočih učbenikov in drugih potrebnih pripomočkov.

Vladimirju Poljaku se v razmišljanju o povezovalnem značaju predmetne didaktike pridružujejo še Ivan Furlan, Vladimir Mužič in Ante Bežen. Slednji med drugim poudarja, da mora biti učitelj predmetne didaktike hkrati strokovnjak za določeno področje in pedagog. Meni tudi (in to bi kazalo uresničevati), da bi se morali učitelji predmetnih didaktik na posameznih kadrovskih šolah med seboj povezovati, povezovanje pa bi se moralo razširiti tudi na medfakultetno in meduniverzitetno raven. – Pri nas je tega povezovanja komaj kaj (npr. pedagoška delavnica), vrsto praktičnih (pedagoška praksa študentov) in strokovnih problemov pa rešuje vsak po svoje.

Največ člankov v tej številki *Suvremene metodike* se ukvarja s književno didaktiko. Zasluge za tako množično zanimanje za to področje ima nedvomno učitelj in mentor večine avtorjev, to je Dragutin Rosandić. Prav gotovo je tudi zato njegov članek *Za znanstveno zasnovanost metodike*⁸ v reviji na

³ Vladimir Poljak, *Strukturiranje metodike*, str. 71–77.

⁴ Vladimir Poljak, navedeni članek, str. 71.

⁵ Vladimir Poljak, navedeni članek, str. 77.

⁶ Prav tam.

⁷ Prav tam.

⁸ Dragutin Rosandić, *Za znanstveno utemeljenje metodike*, str. 66–70.

uvodnem mestu. Tako kot skoraj vsi pisci tudi Rosandić najprej poudari znanstveno samostojnost in interdisciplinarnost predmetne didaktike. Nato poskuša čimbolj izčrpno zajeti in na kratko razčleniti vsebine, ki se na nov način združujejo v teoriji pouka književnosti. Ker sta predmet te vede književnost in vzgojno-izobraževalni proces, se tudi posamezne vsebinske sestavine književne didaktike dotikajo teh dveh temeljnih področij. D. Rosandić našteje dvanajst takih sestavin. Omenimo le nekatere: književnost kot šolski predmet, organizacija vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku književnosti, metode in sredstva pri književni vzgoji, književna komunikacija in recepcija, sestavljanje učnih programov, teorija in praksa pouka književnosti itd.

Dovolimo si na tem mestu majhno zastranitev in omenimo letos izšlo Rosandićevo knjigo *Metodika književne vzgoje in izobraževanja*.⁹ Tudi v njej avtor na začetku na enak način predstavi vsebinske sestavine književne didaktike. Sicer pa ta obsežna knjiga predstavlja sintezo dosedanjega avtorjevega dela in pogledov. Razdeljena je na osemnajst poglavij. Naštejmo le nekaj naslovov: Metodika književne vzgoje in izobraževanja, Teoretski pristopi h književnosti in metodika književnosti, Književnost v vzgojno-izobraževalnem procesu, Metodični sistemi pouka književnosti, Učna ura iz književnosti itd. Avtor v teoretski obravnavi upošteva dognanja didaktikov po Evropi in nakazuje, kako pouk književnosti organizirajo in preučujejo drugod ter kako različni teoretski pristopi h književnosti oblikujejo tudi različne didaktične koncepte. Za zagrebški metodični sistem šolske interpretacije Rosandić tako pripisuje zasluge predvsem zagrebški književnokritički šoli. Sistem šolske interpretacije skupaj s problemskim poukom omogoča učinkovito obravnavanje vseh temeljnih književnih zvrsti, za kar avtor poleg teoretskih razlag daje tudi številne praktične zglede iz hrvaške in tujih književnosti. K nazornosti knjige prispevajo še številne preglednice in sheme, k njeni praktični uporabnosti pa vaje in naloge na koncu vsakega poglavja. Dasi bi ob natančnem branju našli v knjigi tudi šibkeje točke, to opozorilo nanjo vendarle lahko sklenemo z ugotovitvijo, da gre nedvomno za temeljno delo te vrste v jugoslovanskem prostoru.

V obravnavani številki *Suvremene metodike* pa so poleg Rosandićevega tudi drugi sestavki, ki prav tako goreče dokazujejo znanstveno samostojnost in interdisciplinarnost književne didaktike. Omenimo le prispevek *Komunikološka zasnovanost metodike pouka književnosti*¹⁰ avtorice Veronike Leopoldine Banaš, ki utemeljuje samostojnost te discipline in njen pomen za pouk književnosti. Avtorica pravi, da se v književni didaktiki v vrsti evropskih dežel uveljavlja komunikološki pristop, ki pouk književnosti preučuje kot komunikacijski proces, v katerem poteka didaktično sodelovanje med književnim delom, učencem in učiteljem.

V takem medsebojnem sodelovanju se prepletajo mnoga doživetja, spoznanja in zahteve, ki jih pomagajo osvetljevati različne znanosti: o književnem delu (literarne znanosti), o učencu in njegovih zmožnostih sprejemanja (razvojna psihologija, spoznavna teorija, teorija recepcije ...) ter o učitelju in njegovem deležu v tem procesu (splošna didaktika, pedagogika, estetika).

Vsebine vseh teh ved se v književni didaktiki, samostojni, sintetični in uporabni znanosti, združujejo na nov, funkcionalen način, da se uresničuje njen namen – preučevanje književne vzgoje, ki naj razvija »estetsko senzibilnost mlade osebnosti«.¹¹

Iz vsega, kar povesta omenjena in še nekateri drugi avtorji o znanstvenem značaju književne didaktike, je mogoče razbrati, da tudi na Hrvaškem z njenim položajem kljub živi navzočnosti v javnosti niso zadovoljni. Predstavniki »nadrejenih« znanosti in tudi uporabniki še vedno kažejo odpore in dvome, verjetno zaradi sorazmerne mladosti te vede, pa tudi zaradi možnih strokovnih in metodoloških omahovanj, ki jih povzročata vsebinska raznovrstnost. Da si bo ugled med že uveljavljenimi znanostmi predmetna didaktika najlažje pridobila z delom in rezultati, se na Hrvaškem očitno zavedajo. To kažejo nadaljnji prispevki v reviji, ki se dotikajo številnih področij z Rosandićeve palete književnodidaktičnih vsebin.

Mira Kermek je napisala zanimivo razmišljanje o književnih interesih med mladimi,¹² ki so v novejšem času predmet številnih raziskav po svetu in pri nas. Avtorica jih definira kot »zavestno dejav-

⁹ Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga, Zagreb 1986. 767 str.

¹⁰ Veronika Leopoldina Banaš, *Komunikološko utemeljenje metodike nastave književnosti*, str. 91–95.

¹¹ Veronika Leopoldina Banaš, navedeni članek, str. 95.

¹² Mira Kermek, *Književni interesi kao psihologijska kategorija i kategorija metodike književnosti*, str. 100–104.

nost učenca, ki se kaže kot branje, poslušanje umetnostne besede – vira novih spoznanj in doživetij (čustveno-spoznave dejavnosti) – izzovejo pa jo tematske, zvrstne, jezikovno-stilne, avtorske ali kakšne druge posebnosti književnega dela.¹³ Raziskovalci so ugotovili, da ima na razvoj književnih interesov največji vpliv prav šola, ki tudi odločilno prispeva k razvoju bralne kulture. Poznavanje književnih interesov pa pripomore k temu, da učitelj učenca za branje ustrezno motivira in tudi razširja njegov krog interesov (npr. primarno zanimanje za pripovedno prozo razširja tudi na liriko in dramatiko).

Vse to pa bo učitelju uspelo, če bo pri pouku uporabljal ustrezne oblike in metode. Didaktiki kar naprej iščejo nove in v sklopu teh prizadevanj namenjajo precej pozornosti tudi problemskemu pouku. O tem metodičnem sistemu je na posvetovanju v Zagrebu govorila Rasima Kajič:¹⁴ »Problemski metodični sistem zavzema med različnimi metodičnimi sistemi pomembno mesto zaradi posebnega pristopa k učni vsebini (književnemu delu), zaradi uporabe elementov iz metodologije znanstvenega raziskovanja, zaradi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega procesa na podlagi učenčeve sprejemljivosti, zaradi problemske analize in številnih drugih prvin učnega procesa, ki potrjujejo njegovo samosvojest med drugimi.«¹⁵ V središču pozornosti sta problem in njegovo reševanje. V spoznavni psihologiji je problem definiran kot »neravnovesje na spoznavnem polju (kadar že naučeni odgovor ni primeren in je treba najti novo rešitev)«. ¹⁶ Seveda pa literarni problem ne nastane samo zaradi neravnovesja na spoznavnem polju, ampak ga tvorijo »problemske enote, ki pripadajo izrazni in vsebinski plati literarnega dela«, ¹⁷ povzročajo pa tudi občutljivost, znanje in zrelost raziskovalca. Reševanje literarnega problema poteka skozi problemsko analizo, ki obsega več faz, npr. problemsko branje in sprotno zapisovanje v dnevnik branja, raziskovanje izbranega problema z ustreznimi metodami, pogovor, problemska razlaga in nove naloge. Učenec je pri problemskem pouku raziskovalec in ustvarjalec, saj z raziskovalnimi metodami samostojno prihaja do določenih spoznanj, učitelj pa mora biti iznajdljiv in ustvarjalen usmerjevalec, ki učenca pri raziskovanju spodbuja. Skratka, problemski pouk je tak način dela, ki vodi učenca na podlagi doživljanja literarnega besedila k razumskemu spoznavanju in vrednotenju, pri čemer je učenec dejaven s čustvi, mišljenjem in domišljijo.

Književna vzgoja mora poleg razvijanja bralne kulture spodbujati pri učencih tudi govorno (sporočanjno) dejavnost, ki se kaže v tvorjenju novih besedil. Ta so najrazličnejših vrst, v glavnem neumetnostna, pri najbolj nadarjenih pa književna vzgoja spodbuja tudi umetniško ustvarjalnost. Članek Vjere Rašković-Zec Metodika v vlogi spodbujanja nadarjenih učencev¹⁸ govori o tem, kako lahko učitelj najde in vzgaja literarno nadarjene učence. Avtorica nadarjenost opredeli kot sklop dispozicij, ki se »uresničuje s subjektivno dejavnostjo posameznika pod vplivom naravnega in družbenega okolja.«¹⁹ Ugotavljamo jo po različnih merilih, npr. po izvirnosti idej, radovednosti za pojave, večji moči posploševanja, ustvarjalnosti itd. Nekateri menijo, da se ustvarjalnost razkriva predvsem v učenčevi sproščenosti v pisnem in ustnem izražanju. To za književno ustvarjalnost gotovo velja. V. Rašković-Zec zato predlaga petstopenjsko lestvico za odkrivanje in spodbujanje literarno nadarjenih učencev. Vsi učenci naj bi namreč pri književni vzgoji tvorili različna besedila, od spisov, v katerih izražajo čustvena doživetja in asociacije, prek esejev, v katerih »razlikujejo jezik poezije in resničnosti«, ²⁰ do novega literarnega besedila, neodvisnega od obravnavane literarne predloge. Seveda vsi učenci ne morejo doseči vseh stopenj, zlasti ne umetniške ustvarjalnosti. Zato je tudi ne moremo obvezno zahtevati.

Lahko pa jo na ta način odkrijemo in nadarjenega učenca ne prepustimo zgolj stihiji in lastni usodi. – Praktično vrednost te sicer abstraktno zastavljene zahtevnostne lestvice pa lahko vidimo tudi v možnostih, ki jih ponuja za diferenciacijo pouka: učitelj ob obravnavanem literarnem besedilu ne zastavi samo ene možne naloge (samo enega naslova), ampak prepusti učencem, da o njem pišejo z vidika čustvenega doživljanja, razumevanja ali vrednotenja ali pa napišejo kar novo literarno besedilo.

¹³ Mira Kermek, navedeni članek, str. 101.

¹⁴ Rasima Kajič, Problemski metodički sustav, str. 115–119.

¹⁵ Rasima Kajič, navedeni članek, str. 115.

¹⁶ Prav tam.

¹⁷ Rasima Kajič, navedeni članek, str. 116.

¹⁸ Vjera Rašković-Zec, Metodika u funkciji poticanja nadarenih učenika, str. 132–135.

¹⁹ Vjera Rašković-Zec, navedeni članek, str. 133.

²⁰ Vjera Rašković-Zec, navedeni članek, str. 134.

Delež jezikovne didaktike je v tej številki *Suvremene metodike* mnogo skromnejši. Le sestavek Zdenke Gudelj-Velaga *Sociolingvistika in metodika*²¹ se ukvarja z njo. Avtorica v njem zapiše zanimivo misel, da je uresničevanje demokratične pravice do svobode govora tesno povezano z jezikovno vzgojo, saj to pravico lahko uresničuje le, kdor je za to dovolj usposobljen. Da bi bilo jezikovno sporazumevanje kar se da učinkovito, pa mora učitelj pri jezikovnem pouku razvijati tako idiolekt vsakega posameznika kot tudi zavest o pripadnosti jezikovni skupnosti, da učenca usposobi »za recepcijo in produkcijo v knjižnem jeziku«.²² Z. Gudelj-Velaga spregovori tudi o razlikah pri pouku materinščine, ki izvirajo iz okolja. Tako je ta pouk v enojezičnem okolju drugačen kot v dvojezičnem, bodisi v tujini ali pa na narodnostno mešanih območjih v domovini, kjer bi bilo idealno doseči pri učencih zmožnosti za čimbolj suvereno dvojezično sporazumevanje. V didaktičnem reševanju teh posebnih problemov bi bilo treba upoštevati sociolingvistične razmere določenega okolja, za kar nudi ustrezna izhodišča sociolingvistična veda.

Nekaj prispevkov v reviji se ukvarja tudi z drugimi sestavinami jezikovno-umetniškega vzgojno-izobraževalnega področja. Članek Mirjane Vilke *Lingvistična zasnovanost metodike tujih jezikov*²³ pove, da je tudi teorija pouka tujih jezikov samostojna interdisciplinarna znanost, na katero je v novejšem času, po pritiskih različnih jezikoslovnih smeri, vplivalo predvsem dejstvo, da jezik ne deluje v praznem prostoru, ampak med ljudmi in v družbi, kar tudi vpliva na jezikovno sporazumevanje. Izhodišče za didaktiko tujih jezikov predstavlja jezikoslovni opis tujega jezika in materinščine, saj ima ta pri učenju tujega jezika veliko vlogo. Cilj pouka tujega jezika pa je »komunikativna kompetenca«²⁴ – sporazumevalne zmožnosti – v tujem jeziku.

Omenili smo večino pomembnejših prispevkov v lanski dvojni, drugi in tretji, številki zagrebške *Suvremene metodike*. Vsi sestavki so kratki in načelni, brez konkretnih ponazoritev, ki jih bralec včasih pogreša. Nudijo pa zanimiv vpogled v stanje stroke na Hrvaškem. Opazovalcu se zdi, da se to ne da primerjati s položajem didaktike maternega jezika in književnosti pri nas – več je strokovnjakov (v reviji je npr. objavilo prispevke kar sedem doktorjev književne didaktike), imajo več publikacij, samostojno revijo, utečen pouk predmetne didaktike na visokih šolah itd.

Tudi pri nas imamo v zadnjem času jasno zastavljene smotre jezikovne in književne vzgoje (prim. knjigo Olge Kunst-Gnamuš *Komunikacijski model jezikovne vzgoje*²⁵ in članek Borisa Paternuja *Kaj hočemo s poukom književnosti*.²⁶ Številne strokovne vsebine so že predmet didaktičnih raziskav, modelov in objav. O teh nas pouči npr. Bibliografija del, ki obravnavajo teorijo pouka predmeta slovenski jezik in književnost, šolske knjižnice in spodbude za razvoj bralne kulture (»bralna značka«), 1977–1985. Izdelali so jo pedagoški svetovalci za slovenščino pri Zavodu SRS za šolstvo, obsega pa izbor samostojnih publikacij in člankov v periodičnem tisku (*Jezik in slovstvo*, *Vzgoja in izobraževanje*, *Sodobna pedagogika*, *Mentor* itd.). Prav bi bilo, ko bi ta seznam postal dostopen širši javnosti. Prizadevanj torej tudi pri nas ne manjka, zlasti sistematična, celovita in podprta z empiričnimi raziskavami so v teoriji jezikovne vzgoje. Le dovolj številna niso, da bi bila kos vsaj osnovnim potrebam. Tudi s književno didaktiko se pri nas ukvarja dosti ljudi, vendar so ta velikokrat kvalitetna dognanja premalo strnjena in usmerjena k sintezi, pa tudi premalo popularna med uporabniki. Da bi te pomanjkljivosti odpravili, bo treba sile bolj učinkovito strniti in razširiti krog strokovnjakov. Najti bo treba način za spodbujanje dobrih učiteljev praktikov, da se bodo izpopolnjevali v teoriji in svoje znanje širili v prakso v obliki didaktičnih modelov, učbenikov, priročnikov, kompletov. Vsem tem zahtevam bodo namreč lahko kos le z večjim številom ljudi, ki bodo združevali praktične izkušnje s poglobljenim poznavanjem temeljne stroke in didaktike. Na Hrvaškem za tako profilirane strokovnjake skrbijo. Ali jih bomo dobili pravočasno tudi mi, da bo prenova uspešnejša od reforme?

Boža Krakar-Vogel
Filozofska fakulteta v Ljubljani

²¹ Zdenka Gudelj-Velaga, *Sociolingvistika i metodika*, str. 105–109.

²² Zdenka Gudelj-Velaga, navedeni članek, str. 105.

²³ Mirjana Vilke, *Lingvistička utemeljenost metodike stranih jezika*, str. 129–131.

²⁴ Mirjana Vilke, navedeni članek, str. 130.

²⁵ Olga Kunst-Gnamuš, *Govorno dejanje – družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, 1983.

²⁶ Boris Paternu, *Kaj hočemo s poukom književnosti. Jezik in slovstvo 1983/84*, št. 5, str. 155–162.