

Ina Ferbežar

UDK 811.163.6'243:371.26

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika

(Teoretični okvir: prva spoznanja)

1 Uvod

Jezik je (ne upošteva je različne jezikoslovne teorije) ne le tipično človeški, temveč tudi družbeni pojav. Jezikovni kod je silno zapleteno »orodje« misljenja in ravnanja ter najpomembnejše sporazumevalno sredstvo; socializacija je odvisna prav od jezikovnega sporazumevanja. Prvi jezik je tisti, ki se ga naučimo najprej — v svoji družini (zato tudi materni jezik) oz. v življenjskem okolju — ali mu (v večjezikovni situaciji) zaradi teh ali onih razlogov dajemo prednost. Od prvega jezika sta v veliki meri odvisna tako razvoj osebnosti kot vključevanje v družbo (Pogorelec, Gnamuš, 1983: 35). Vseh ostalih jezikov se naučimo iz praktičnih ali izobrazbenih razlogov, pa naj gre za drugi ali tuji jezik oz. jezike.

Tako v domači kot tuji strokovni literaturi s področja poučevanja in usvajanja jezika so v rabi termini prvi, tudi materni jezik, drugi jezik in tuji jezik.¹ Vse tri pojave je mogoče definirati tako s stališča govorca kot s stališča družbe: i) **Prvi jezik** (J1) je tisti, ki se ga človek uči/nauči kot prvega ali ki ima prednost v večjezikovni skupnosti, na primer slovenščina v Sloveniji (s stališča posameznika lahko tudi slovenščina med slovenskimi zamejci, izseljenci in zdomci); v Republiki Sloveniji imata na narodnostno mešanih območjih na Obali in v Pomurju enakopraven status prvega jezika še italijanščina in madžarščina. Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega govorca. ii) **Drugi jezik** (J2), tudi jezik okolja — v literaturi je zaslediti tudi zvezo prvi tuji jezik (Pogorelec: Gnamuš, 1983, 43) — je jezik, ki se ga posameznik uči/nauči poleg prvega (ali za njim), lahko v šoli, predvsem pa (tudi) iz okolja; je uradni jezik in jezik javnega življenja neke dežele, človek pa se ga nauči zaradi komunikacijskih potreb; v večjezikovnih okoljih je seveda enakovreden prvemu. Primer J2 je slovenščina kot jezik okolja za tuje državljane, ki pridejo iz različnih bivanjskih razlogov začasno ali za stalno živeti v Slovenijo (na narodnostno mešanih območjih na Obali in v Pomurju tudi slovenščina za pripadnike italijanske in madžarske narodnosti). iii) **Tuji jezik** (JT) je neprvi jezik, ki se ga posameznik uči/nauči v šoli in ima v neki deželi zares status tujega jezika (ni sredstvo sporazumevanja), na primer slovenščina na tujih univerzah.²

¹ V tuji literaturi (angl., nem., fr.) so izrazi za prvi jezik first language/mother tongue/native language, Erstsprache/Muttersprache, langue première/maternelle, za drugi jezik second language, Zweitsprache, langue seconde in za tuji jezik foreign language, Fremdsprache, langue étrangère.

² Definicije povzete po: Handbuch der Linguistik, allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, 1975: 142, 574; Cook, 1991: 5; Crystal, 1992: 138, 140-141, 345; The Encyclopedia of Language & Linguistics, 1994: 3715-3716. Toporišič (1992: 31, 236, 334) vse tri pojave definira samo s stališča govorca, njihove družbene vloge ne upošteva.

Različna poimenovanja torej izražajo različne vsebine, to pa zahteva različne metode poučevanja, pa tudi ustrezno jezikovno načrtovanje (o tem gl. Pogorelec, 1993).

Tudi slovenščina postaja kot J2/JT vse zanimivejša; o tem med drugim pričajo številke o udeležencih tečajev slovenščine za tujce.³ Vsi, ki se ukvarjamo s slovenščino kot J2/JT, bi želeli ponuditi tujcem, ki se v naših tečajih učijo slovenščino, vsaj podobne možnosti, kot bi jih imeli kje druge v svetu, kjer ima poučevanje nekega jezika kot neprvega jezika daljšo tradicijo. To pa pomeni delo v tej smeri — tako praktično kot teoretično.

2 Projekt Strokovna nadgradnja testiranja

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik⁴ organizira različne tečaje slovenščine za tujce doma in po svetu, pripravlja izobraževalne seminarje za lektorje, izdaja učbenike in priručnike ipd., njegov izpitni del pa je od leta 1994 pooblaščen tudi za izvajanje izpitov in izdajanje certifikatov o aktivnem znanju slovenščine itd. V okviru Centra že drugo leto poteka projekt Strokovna nadgradnja testiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika,⁵ katerega cilj je pripraviti različne vrste testov za različne stopnje jezikovnega znanja. S tem projektom se je v jezikovnih tečajih Centra začelo sistematično testiranje slovenščine kot J2/JT. Prav to pomaga tudi praktično odkrivati sodobna metodološka izhodišča jezikovnega testiranja, temelječa na komunikaciji. Pouk, zasnovan komunikativno,⁶ pomeni simuliranje »živih« situacij — torej realne jezikovne rabe — v šoli (na različnih stopnjah), in to z izbiro takega jezikovnega gradiva, ki ima neki namen v družbenem okolju, v katerem je nastalo (Cook, 1991: 93). Cilj tako zastavljenega jezikovnega pouka je jezikovna zmožnost, katere stopnjo s testiranjem tudi preverjamo.

S sistematičnim testiranjem naj bi dobili povratno informacijo tako slušatelji tečajev kot učitelji: rezultati ustrezno pripravljenih testov pokažejo, koliko so (se) eni in drugi naučili pri pouku, pomagajo pri oblikovanju učnih programov in usmerjanju pouka, dajo informacije o učinkovitosti različnih metodoloških in didaktičnih pristopov k poučevanju, navsezadnje pa pomeni tako testiranje tudi usmeritev pri oblikovanju novih testov.

Svoja spoznanja torej gradimo na praktičnih izkušnjah, katerih podlaga so teoretična izhodišča zlasti v tuji literaturi,⁷ zamisli in podbude pa črpamo tudi iz tujih jezikovnih testov.⁸

Prva resna razmišljanja o testiranju slovenščine kot drugega/tujega jezika je pred leti spodbudilo oblikovanje testa iz aktivnega znanja slovenščine, t. i. testa a-licence, temelječega na Standardih

V literaturi je zaslediti ob naštetih terminih tudi zvezo drug jezik (*other language*). Pogosto se za poučevanje in usvajanje neprvih jezikov rabi skupno ime drugi jezik, tako ga je definiral tudi UNESCO: »Jezik, ki se ga človek uči poleg maternega jezika« (Cook, 1991: 5). Ker sama zagovarjam tako vsebinsko kot terminološko delitev, v besedilu uporabljam izraze, kot so definirani zgoraj.

³ O udeležencih na tečajih slovenščine (Celoletna, Poletna in Zimska šola) Zemljarič Miklavčič, 1996: 45. Upoštevati moramo tudi Seminar slovenskega jezika, literature in kulture: vsako leto se ga udeleži okrog 130 tujih slušateljev.

⁴ Center je nastal leta 1986; po letu 1989 deluje pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete v Ljubljani in ga sestavljajo naslednji programi: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture, Simpozij Obdobja v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi, Slovenščina na tujih univerzah, Tečajji slovenščine in Izpitni center.

⁵ Projekt financira Ministrstvo R Slovenije za šolstvo in šport in sodi v okvir izobraževalnih akcij in infrastrukturnih dejavnosti v izobraževanju odraslih.

⁶ Komunikacijski model jezikovne vzgoje pri nas ni nov; o takih modelih in o povezavi z jezikovno rabo gl. Kunst-Gnamuš (1983/84, 1984, 1984/85).

⁷ V Evropi to področje najbolj razvijajo Britanci, in sicer na univerzi v Cambridgeu deluje University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES); eden najpomembnejših avtorjev je Bachman (1990), katerega delo je tudi teoretični temelj za moja razmišljanja.

⁸ Zlasti gre tu za teste različnih stopenj, ki jih pripravlja in razvija UCLES (gl. op. 7) in ki so standardizirani tudi za vse članice evropske organizacije ALTE (Association of Language Testers in Europe); ta zveza deluje v okviru Evropske unije.

znanja slovenščine kot drugega jezika.⁹ Slovenščina kot jezik okolja na Obali in v Pomurju je od konca šolskega leta 1995/96 tudi izbirni maturitetni predmet na obeh narodnostno mešanih območjih, vendar gre pri tem za specifično problematiko dvojezičnosti, ki se je v okviru našega projekta za zdaj še nismo lotili.

Ob v zadnjem času vse intenzivnejšem izvajanju testov iz aktivnega znanja slovenskega jezika, zlasti za osebe v postopku za pridobitev državljanstva Republike Slovenije¹⁰ — in tudi zaradi splošnega večjega zanimanja za slovenščino kot J2/JT — pa se je pokazala potreba po bolj sistematičnem in strokovno poglobljenem delu na tem področju. Junija 1995 je bil na Filozofski fakulteti organiziran prvi seminar z delavnico z naslovom Jezikovno testiranje v Poletni šoli slovenskega jezika,¹¹ ki je odkril strokovne probleme in potrebo po izdelavi testov za različne stopnje znanja.

3 Osnove testiranja¹²

Test je standardiziran postopek, ki izzove določeno aktivnost; njen učinek se nato meri in vrednoti tako, da se individualni rezultat primerja z rezultati, ki so dobljeni pri drugih posameznikih v istih okoliščinah. Test kot prediktor naj bi identificiral reprezentativne psihične funkcije, ki sodelujejo pri določenih aktivnostih ali določajo uspeh pri neki dejavnosti, bodisi da gre za sposobnosti, znanje, motivacijo ali spretnosti. Vsak test naj bi bil sestavljen tako, da bi izzval te funkcije in objektivno ugotovil (izmeril) način in velikost njihovega pojavljanja.

Tako na primer test iz aktivnega znanja slovenščine sestavljata i) vrsta nalog in dejavnosti, ki naj bi izzvale določen reprezentativni vedenjski vzorec — v tem primeru vzorec posameznikove splošne jezikovne zmožnosti — in ii) petstopenjska opisna ocenjevalna lestvica, s katero je ta vzorec mogoče izmeriti in ovrednotiti.

Objektivnost (testiranja, vrednotenja in interpretacije) je seveda le ena od zahtev, ki jo morajo upoštevati sestavjalci testa. Poleg nje naj bi upoštevali še načela **normiranosti** (rezultati so primerljivi in standardizirani), **občutljivosti** (test naj loči med dobrimi in slabimi), **zanesljivosti** (rezultat je vedno isti, čeprav napačen) in najkompleksnejše **veljavnosti** (ali test res meri to, kar mislimo, da meri).

3.1 Kaj merimo

Veljavnost testa pomeni, da lahko natančno sklepamo o stopnji razvitosti funkcije, ki je bila predmet merjenja. Prav zato velja ob sestavljanju vsakršnih, ne le jezikovnih testov dobro premisliti, KAJ hočemo z njimi meriti, torej kar se da natančno definirati predmet merjenja.

⁹ Standardi znanja slovenščine kot drugega jezika vključujejo nekatere temeljne sporočanje vloge, osnovne tematske sklope sporočanja, slogovne postopke in ravnine jezikovnega sistema (oblikoslovje, skladnja, pravopis in pravorečje), in sicer na različnih stopnjah izobraževanja. Standarde in na njih temelječe teste a-, b- in c-licence (to so testi iz aktivnega, pasivnega in informativnega znanja) je potrdil Strokovni svet RS za šolstvo 17. 12. 1992 (podatki iz arhiva Izpitnega centra).

¹⁰ Potrdilo o opravljenem testu iz aktivnega znanja slovenščine po zakonu o spremembah in dopolnitvah zakona o državljanstvu (Uradni list RS, št. 13/94) sodi med obvezne dokumente za pridobitev slovenskega državljanstva; poleg prosilcev za državljanstvo so med kandidati za opravljanje a-testa še osebe, ki se želijo v Sloveniji zaposliti, ki želijo študirati na kateri od slovenskih univerz ali pa imajo kakšen drug razlog. Izpitni center seveda ni namenjen testiranju in dodeljevanju certifikatov izključno prosilcem za državljanstvo — čeprav vsaj 70 % kandidatov opravlja test s tem namenom. Prav zaradi njihovega izredno velikega števila bi se kazalo tesneje povezati s kakšno ustanovo, pristojno za vprašanja imigrantske politike (na Danskem imajo npr. v sklopu svojega izpitnega centra tudi odbor za begunce), in razmišljati tudi o ustreznem jezikovnem izobraževanju oz. motiviranju zanj.

¹¹ Seminar in delavnico so pripravili in vodili slovenista mag. Marko Stabej in Vojko Gorjanc ter psiholog mag. Matija Svetina. Izvajalcem se najlepše zahvaljujem za gradivo, ki so mi ga prijazno odstopili, za strokovno pomoč in za spodbude pri delu.

¹² Na seminarju o jezikovnem testiranju v Poletni šoli (gl. op. 11) so bile podane tudi osnove testiranja, med katere sodijo definicija testa in zahteve za ustrezno pripravo testov.

3.1.1 Namen jezikovnih testov

Test je neke vrste vprašanje: sprašuje po določeni informaciji. Pravi odgovor da samo na pravo vprašanje. Torej je treba vedeti, kakšno informacijo želimo.

Temeljni namen testov v izobraževalnih programih — v našem primeru pri pouku slovenščine kot J2/JT — je gotovo dobiti informacije, na katerih temelju se bolj ali manj usodno odloča o ljudeh, pa tudi o programih. Od vrste odločitve je odvisna tudi vrsta testa. Tako se pri jezikovnem testiranju uporabljajo naslednje vrste testov (Underhill, 1987: 12-13, Bachman, 1990: 58-61, Alderson et al., 1995: 11-12):

- i) **sprejemni** — rezultat omogoča izbiro (selekcijo) tistih kandidatov, ki so ustrezno pripravljeni za določen izobraževalni program,
- ii) **uvrstitveni** — uvršča kandidate v zanje ustrezne programe, npr. pri stopenjskem jezikovnem pouku,
- iii) **test napredka** — pokaže posameznikov napredek in pomanjkljivosti pri usvajanju jezika, zato se tak test največkrat izvaja med izobraževalnim procesom (na različnih stopnjah) in je povezan z učnim programom; tega pomaga tudi usmeriti (če gre seveda za reflektiran proces),
- iv) **test uspešnosti** — je podoben testu napredka: pokaže posameznikov uspeh pri pouku, le s to razliko, da se izvaja ob koncu izobraževalnega procesa (kot njegov zaključek);
- v) **test strokovnega jezika** — gre za test za posebne namene: meri stopnjo jezikovne zmožnosti na določenem strokovnem področju,
- vi) **test iz aktivnega znanja** — meri splošno jezikovno zmožnost oz. njeno stopnjo; tako kot sprejemni in uvrstitveni testi tudi test iz aktivnega znanja jezika ne temelji na poprejšnjem izobraževalnem procesu oz. učnem programu, temveč je namenjen kandidatom z različnim učnim ozadjem.¹³

3.1.2 Jezikovna zmožnost

Kot rečeno, je končni cilj jezikovnega pouka jezikovna zmožnost, torej je razumljivo, da je ta tudi predmet merjenja pri testiranju slovenščine kot J2/JT.

Posamezni avtorji vsak po svoje razlagajo pojem jezikovne zmožnosti. Bolj ali manj skupno jim je to, da vanjo vključujejo vrste znanja, ki ga morata imeti govorec in poslušalec, da se lahko sporazumevata, to je razumeta in tvorita poljubno število sporočil (Bešter, 1992: 87).

V slovenski strokovni literaturi se jezikovna zmožnost pojmuje različno; na prvi pogled se zdi, da gre bolj za terminološke razlike, natančnejši pogled in primerjava s tujo literaturo pa kaže tudi nekaj vsebinskih razlik.¹⁴ Jezikovno zmožnost — tako v tuji kot v domači literaturi — sestavljajo naslednje komponente: v zmožnost, uporabiti jezik komunikativno, torej za sporazumevanje, so vključeni tako **jezikovno znanje**¹⁵ kot spretnost oz. strategija to znanje uporabiti za določene

¹³ Ustrezni angleški izrazi za našete vrste testov so naslednji: za sprejemi *selection*, *entrance*, *readiness*, za uvrstitveni *placement*, za test napredka *progress*, tudi *diagnosis*, za test uspešnosti pa *achievement*. Za teste iz strokovnega jezika kot tudi za teste iz aktivnega znanja jezika je v veljavi izraz *language proficiency*, le da se prvi označujejo kot *Specific Purposes* oz. testi za posebne namene (Alderson et al., 1995: 12). T. i. diagnostičnih testov ne uvrščam v samostojno kategorijo; test naj bi z identificiranjem psihičnih funkcij, ki so predmet merjenja, posameznika uvrstil na določeno mesto v njegovi referenčni skupini, to pa pomeni, da je ena od značilnosti vseh vrst testov tudi diagnostičnost.

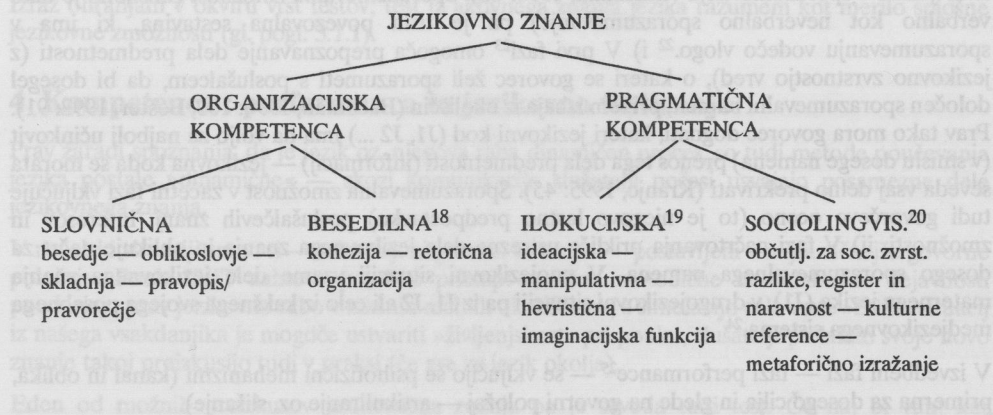
¹⁴ Bešter (1992) in Zadravec-Pešec (1994) delita sporazumevalno zmožnost (nadpomenka) na jezikovno in pragmatično. K prvi sodijo slovnična, pomenoslovna ter pravorečna in pravopisna, druga pa je zmožnost izbire ustreznega jezikovnega sredstva glede na sporazumevalno namero in okoliščine. Kranjc (1995) pa nekoliko drugače jezikovno zmožnost (nadpomenka) deli na slovnično in sporazumevalno, ki sta druga od druge neodvisni; neverbalno sporazumevanje je mogoče že v predlingvistični fazi. Zaradi poenotenja terminologije sem v tem zapisu angleške izraze skušala prevajati v skladu z izrazi, kot se uporabljajo pri nas (Kranjc, 1995). Tako angleška izraza *communicative language ability* prevajam kot jezikovno zmožnost, *language competence* pa kot jezikovno znanje. V pogledu J2/JT gre za znanje določenega jezika, ki je seveda le del posameznikove jezikovne zmožnosti v najširšem smislu.

¹⁵ V jezikovno znanje vključujem tako znanje jezika kot vedenje o njem (oboje v angl. *knowledge*);

(komunikacijske) namene in v določenih okoliščinah (**sporazumevalna zmožnost**)¹⁶ ter posameznikovi **psihofizični mehanizmi** (vidni in slušni kanal, receptivna in produktivna oblika) (Bachman, 1990: 84, 107). V vsakokratni uresnitvi sporazumevanja se prav skozi sporazumevalno zmožnost povezuje jezikovna zmožnost — obe sta del kognitivnega sveta¹⁷ — s kontekstom (sobesedilom in okoliščinami).

Jezikovno zmožnost je prav zato, ker je del spoznavnih zmožnosti, silno težko definirati, opisana predstavitev je zato nekoliko poenostavljena.

Kateri deli vse naj bi sodili le v njen verbalni del, to je t. i. jezikovno znanje, je skušal kompleksno predstaviti Bachman (1990: 87) s takole shemo:



Slika: Sestavine jezikovnega znanja.

v slovenski strokovni literaturi se za tako pojmovano jezikovno znanje uporabljata termina jezikovna zmožnost (Bešter, 1992, Zadavec-Pešec, 1994) in slovnicična zmožnost (Kranjc, 1995). Gl. tudi op. 14.

- ¹⁶ Bachman jo imenuje strateška kompetenca; o strateški izbiri ustreznih jezikovnih sredstev piše tudi Bešter, ko piše o pragmatični zmožnosti, ki je okvir za jezikovno (Bešter, 1992: 90, 91).
- ¹⁷ Bachman (1990: 84) ga imenuje tudi sociokulturno vedenje, v domači literaturi pa je v govor o »enciklopedičnem znanju o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihovih odnosih« in se navaja v okviru jezikovnega znanja (Bešter, 1992: 89). Jezikovno zmožnost (tako slovnicično kot sporazumevalno) Kranjc (1995) obravnava kot del kognitivnega sveta, za Bachmana (1990: 106) pa je del splošnih kognitivnih zmožnosti (inteligence) zlasti sporazumevalna (strateška) zmožnost.
- ¹⁸ Kohezija in koherenca sta dva od sedmih kriterijev besedilnosti (Dressler, de Beaugrande, 1992: 12, 13, 65): koherenca (v zgornji shemi retorična organizacija) je povezava pojmov in relacij z (virtualnimi) pomeni v smiselno celoto (aktualni pomen); kompetenca tu torej pomeni posameznikovo zmožnost napraviti notranje logično in povezano besedilo. To je mogoče doseči s kohezijo — načinom, kako se v skladu s slovnicičnimi oblikami in konvencijami povezujejo sestavine površinskega besedila.
- ¹⁹ Pojem ilokucijske kompetence prihaja s področja teorije govornih dejanj: po njenem utemeljitelju J. L. Austinu (1990) govorno dejanje sestavljajo lokucijsko dejanje (dejanje izrekanja), ilokucijsko dejanje (dejanje, ki ima neko »silo«, »informacijo« o tem, kako je izrek treba vzeti, torej razumeti) in perlokucijsko dejanje (učinek). Ilokucijska sila torej daje smisel (bolj ali manj eksplicitno izraženemu) izreku v konkretnem kontekstu; vemo pač, da je mogoče s propozicijsko vsebino (pomen izreka) v različnih kontekstih in z različnimi sporazumevalnimi nameni izraziti (in razumeti) najrazličnejše smisle. Prav ilokucijska kompetenca je torej tista sestavina jezikovnega znanja, ki omogoča izražanje in prepoznavanje takšnih smislov. V slovenski literaturi je govor tudi o sporazumevalnih namerah, ki so tudi merilo delitve govornih dejanj glede na njihovo vlogo; tako Kunst-Gnamuš (1984) nekoliko drugače od Bachmanove sheme prepoznava naslednje sporazumevalne (tudi sporočajnske, vplivanske ipd.) vloge: predstavitevno (v zgornji shemi ideacijska), usmerjevalno (zgoraj manipulativna), zavezovalno, izrazno ter metajezikovno (zgoraj hevristična) in estetsko-oblikovalno (v shemi imaginacijska) (gl. tudi Bešter, 1992). Predmetni izpitni katalog za maturo 1997 (Slovenski jezik na narodnostno mešanem

Večino teh sestavin, le bolj razdrobljeno in nekoliko manj strukturirano, vključuje tudi slovenska literatura.²¹

Shema seveda pomeni poenostavitev in, kot pravi avtor, je »le metafora, ne pa teoretični model«. Zdi se sicer, da so v njej sestavine ločene druga od druge in da so v nekakšnem hierarhičnem razmerju, vendar pa avtor posebej poudari tako njihovo medsebojno povezavo in prepletенost kot tudi odvisnost od konteksta (Bachman, 1990: 86).

Poleg tega bi jih težko opredelili kot sestavine samo jezikovnega znanja; vsaj za sociolingvistično kompetenco, morda pa tudi ilokucijsko, bi veljalo reči, da je del (tudi) sporazumevalne zmožnosti (gl. op. 20).

Prav interakcija med različnimi »kompetencami« oz. njihovimi deli in kontekstom karakterizira rabo jezika v sporazumevanju (Bachman, 1990: 86). Sporazumevalna zmožnost (mišljeno je tako verbalno kot neverbalno sporazumevanje) pa je tista povezovalna sestavina, ki ima v sporazumevanju vodečo vlogo.²² i) V prvi fazi²³ omogoča prepoznavanje dela predmetnosti (z jezikovno zvrstnostjo vred), o kateri se govorec želi sporazumeti s poslušalcem, da bi dosegel določen sporazumevalni namen; pri tem izhaja iz okoliščin (Bachman, 1990: 100, Bešter, 1992: 91). Prav tako mora govorec dognati, kateri jezikovni kod (J1, J2 ...) ima na voljo za najbolj učinkovit (v smislu dosege namena) prenos tega dela predmetnosti (informacij) — jezikovna koda se morata seveda vsaj delno prekrivati (Kranjc, 1995: 45). Sporazumevalna zmožnost v začetni fazi vključuje tudi govorčevno oceno (to je njegovo lastno predpostavko) poslušalčevih znanj, interesov in zmožnosti. ii) V fazi načrtovanja prikljče ustrezne dele jezikovnega znanja in oblikuje načrt za doseg sporazumevalnega namena. V enojezikovni situaciji vzame dele jezikovnega znanja maternega jezika (J1), v drugojezikovni situaciji pa iz J1, J2 ali celo iz kakšnega svojega posebnega medjezikovnega sistema.²⁴

V izvedbeni fazi — fazi performance²⁵ — se vključijo še psihofizični mehanizmi (kanal in oblika, primerna za doseg cilja in glede na govorni položaj — artikuliranje oz. slišanje).

Proces dekodiranja teče v obratnem vrstnem redu, v idealnem primeru (ustno sporazumevanje) pa skoraj vzporedno z enkodiranjem, kako pa je poslušalec dekodiral sporočilo, pokaže njegova

območju na Obali) vključuje naslednje sporočanje vlog: spoznavno-predstavitveno, predstavitveno-izrazno, izrazno-čustveno in vplivajnsko.

²⁰ Nekatere sestavine sociolingvistične kompetence, kot jih navaja Bachman, bi morda lahko sodile k slovnični (metaforično izražanje in kulturne reference kot del besednega zaklada, naravnost izražanja kot del pravorečja ipd.). Sociolingvistično kompetenco bi sicer veljalo razumeti kot del posameznikove sporazumevalne zmožnosti: človek prihaja iz določenih socialnih okoliščin (in okolij) in v njih gradi svoje temeljne sisteme znanj — iz teh pa izhaja na primer tudi njegova predpostavka o sogovornu.

²¹ »(G)ovorec uporablja različna jezikovna sredstva in (pravilno) tvorjene jezikovne strukture ... Govorec in poslušalec morata znati ločevati med sopomenskimi možnostmi, ki jima služijo za izražanje različnih namenov (različne sporazumevalne oblike izrekov oz. različne vrste in tipi besedil).« (Bešter, 1992: 89.)
 Otrok se uči zmožnosti strukturiranja pogovora, asociacij in spominskih tem skozi menjavanje vlog, uvajanje in razvijanje teme ter skozi ustrezno rabo govornih dejanj, to pa zagotavlja koherenco in kohezijo diskurza (Kranjc, 1995: 45) — zgornja shema to pojmuje kot organizacijsko kompetenco.

²² S pozornim opazovanjem udeležencev pogovora je mogoče prepoznati njihov socialni sistem — skozi govor o fizičnem okolju, izražanje prepričanj, uporabo registra, uporabo besednih in govornih konvencij govorne skupnosti (Kranjc, 1995: 45) — v zgornji shemi sociolingvistična kompetenca.

²³ Tu mislim tako na povezavo sestavin jezikovnega znanja kot tudi jezikovne zmožnosti in konteksta. (Tako tudi Bešter, 1992: 91.)

²⁴ Bachman (1990: 98-104) loči fazo prepoznavanja oz. ocenjevanja (*assessment*), načrtovanja (*planning*) in izvedbe (*execution*).

²⁵ Gre za nekakšen vmesni jezik, ki je pri vsakem posamezniku drugačen, nastane pa med procesom usvajanja J2/JT, ko ta še ni povsem usvojen.

²⁶ Pojem performance je tako kot pojem kompetence uvedel N. Chomsky; razumeti ga gre kot uresničitev (aktivizacijo) jezikovne zmožnosti ali »izvedbo govornega dejanja« (Bešter, 1992: 91). Vendar po Chomskem preformanca ne pomeni neposredne odslikave kompetence (odstopanje od pravil, napake ... v konkretni situaciji) (Lewandowski, 1994: 573, 785). V tem smislu je izraz sinonimen z jezikovno rabo.

reakcija (Bešter, 1992: 92). Takrat lahko govorec tudi oceni svojo uspešnost (do katere mere je bil dosežen zastavljeni sporazumevalni namen).

3.1.3 Jezikovna zmožnost : aktivno znanje J2/JT

Govoreč o znanju J2/JT, ne moremo mimo pojma aktivnega in pasivnega znanja jezika²⁶ — posebej v kontekstu jezikovnega testiranja. Zdi se, da gre v tem primeru za drugačen (morda starejši) koncept, ki poudarja jezikovne spretnosti in jih deli na receptivne (poslušanje, branje) in produktivne (govorjenje, pisanje). Z upoštevanjem interakcije med kontekstom in diskurzom (slovničnim pravilom se pridružuje tudi način, KAKO se jezik rabi, da bi se v konkretnem govornem položaju dosegel sporazumevalni namen) pa je ta koncept opisano pojmovanje jezikovne zmožnosti postavilo na drugo mesto.

Izraz ohranjam v okviru vrst testov; test iz aktivnega znanja jezika razumem kot merilo splošne jezikovne zmožnosti (gl. pogl. 3.1.1).

4 Kompetenca : performanca in jezikovno testiranje

Prav zaradi spoznanja, da je jezik oz. njegova raba dinamičen proces, so tudi metode poučevanja jezika postale »dinamične« — skozi komunikacijo slušatelji počasi usvajajo posamezne dele jezikovnega znanja.

V nešolski situaciji smo vsi — tako rojeni govorniki kot tuji — postavljeni v najrazličnejše govorne položaje. Pouk J2/JT zahteva poseben pristop: različne metodične in didaktične dejavnosti poudarjajo prav jezikovno rabo v takšnih realnih okoliščinah; s simulacijo cele vrste »živih« situacij iz našega vsakdanjika je mogoče ustvariti »življenjskost« pri pouku, slušatelji pa lahko svoje novo znanje takoj preizkusijo tudi v praksi (če gre za jezik okolja).

Eden od možnih preizkusov jezikovnega znanja pa je seveda tudi test. Če naj bi vanj kar najceloviteje vključili vso kompleksnost sestavin jezikovne kompetence, bi to pomenilo naslednje:

Jezikovno zmožnost bi morali definirati tako, da bi uporabljene testne metode pri testnih osebah zanesljivo izzvale tako testno performanco,²⁷ kakršna je značilna za jezikovno performanco v podobni netestni situaciji (Bachman, 1990: 9). Posploševanje testne performace tudi na druge, tj. netestne situacije pa zahteva opredelitev zmožnosti **znati jezik in biti sposoben to znanje uporabiti** (Weir, 1990: 7). Prav Bachmanova definicija jezikovne zmožnosti, ki vključuje jezikovno znanje in sposobnost (kapaciteto) to znanje aktivirati, se zato zdi dokaj celovita in zadovoljiva; v praksi ju je seveda težko jasno razmejiti.

Definiranje jezikovne zmožnosti pri testiranju torej ni le vprašanje standardov; gre za mnogo bolj zapletene reči, ki segajo v samo jedro človekove osebnosti; na testno performanco namreč poleg jezikovnega znanja (obvladanja koda) vplivajo različni dejavniki, na primer kontekst, čas dneva, tip naloge oz. testna metoda, mentalna čuječnost, spoznavne in osebnostne značilnosti (Bachman, 1990: 31).

Vsako merjenje jezikovne zmožnosti je nepopolno, saj merimo samo njen vzorec, vprašanje pa je, če je ta dovolj reprezentativen in najrelevantnejši za zmožnost, ki jo želimo zmeriti. Ocene, ki jih pri tem dajemo, so samo numerični povzetki ocenjevalčeve bolj ali manj osebne definicije jezikovne zmožnosti testirane osebe (Bachman, 1990: 20). To je nevarno zlasti pri testih, ki tako ali drugače odločajo o usodi ljudi, saj testirane osebe, ki so odvisne od takšnega testa, največkrat

²⁶ V taki obliki ju teorija s področja jezikovnega testiranja ne navaja; ustrezen angleški izraz za aktivno znanje jezika se zdi *language proficiency*, pojma pasivno znanje pa v literaturi o jezikovnem testiranju nisem zasledila (oba pojma prihajata s področja psihologije).

²⁷ Gl. op. 24. Pri testni performanci gre za izvedbo jezikovnih vsebin v testu (ki jih izvajajo testirane osebe); ta se potem tudi točkuje.

brez ugovora sprejemajo avtoriteto. Vloge udeležencev so v glavnem omejene na nadrejeno spraševalčevo in podrejeno testirane osebe, tako razmerje pa zanesljivo vpliva na eni strani na testno performanco, na drugi pa na ocenjevanje, zlasti kadar gre za teste odprtega tipa (spisi, pogovori ipd.).

Pri jezikovnem testiranju je torej zares izmerljiva (s točkovanjem — gl. op. 27) le testna performanca kot realizacija jezikovne zmožnosti. (To je morda krivično, saj je znano, da se zmorejo nekateri ljudje z majhnim jezikovnim znanjem izredno spretno in učinkovito sporazumevati — imajo pač veliko sporazumevalno zmožnost. In nasprotno.)

Jezikovno zmožnost poskušamo za potrebe jezikovnih testov definirati v relativnem smislu, glede na neko »normo«²⁸ jezikovne rabe oz. performance, saj gre za spoznavno zmožnost in je v J2 še bolj zapletena: v J2 se na primer lahko pojavljajo elementi J1 (ali katerega drugega koda), ki so skupni obema jezikoma ali so celo univerzalni (Bachman, 1990: 38).

Najbrž bi t. i. idealnega govorca zaman iskali, saj gre za teoretični konstrukt; pri jezikovnem testiranju se pogosto kot absolutno merilo za tako stopnjo jezikovne performance jemlje jezikovna raba rojenih govorcev, kar pa pomeni poenostavljanje: rojeni govorcev niso nikakršna homogena skupina, pač pa se tudi pri njih kažejo bistvene razlike v jezikovni zmožnosti (na primer v organizaciji diskurza, sociolingvistični kompetenci ...). Pri obstoječih testih iz aktivnega znanja slovenskega jezika kot absolutno merilo veljajo Standardi znanja (gl. op. 9).

Če koncept jezika kot najvažnejšega sporazumevalnega sredstva upoštevamo tudi pri jezikovnem testiranju (govorimo o komunikativnem testiranju in pouku), to pomeni oblikovanje kar se da **avtentičnih** testov, to je takih, ki bi ustrezali zahtevi, naj bodo testne naloge blizu realnemu življenju, hkrati pa naj bodo zastavljene tako, da bodo zadostile svojemu namenu (dale informacije, ki jih želimo). Test naj bo interaktiven in direkten v tem smislu, da pri testiranih osebah izzove realistične aktivnosti (npr. ustni testi); gradivo (besedila in slike) naj bo relevantno za testirano populacijo, vzorci jezikovne zmožnosti naj se merijo tako, da so testne naloge smiselno vključene v kontekst oz. ustrezno umeščene v (življenjsko) situacijo (Bachman, 1990; Weir, 1990).

5 Testiranje na tečajih slovenskega jezika

Pri pouku J2/JT je ključnega pomena jezikovno znanje — z vsemi navedenimi sestavinami vred; v tem primeru to pomeni zmožnost jezikovnega sporazumevanja v drugem ali tujem jeziku.

Na tečajih, ki jih pripravlja Center, imamo opraviti z odraslimi slušatelji, to pa pomeni, da mora biti pouk prilagojen takšni populaciji, ki je jezikovno kompetentna vsaj že v enem jeziku (J1); če sporazumevalna zmožnost ni odvisna od jezikovnega znanja (gl. op. 14), to pomeni, da so se slušatelji že zmožni sporazumevati in je tisto, česar se morajo še naučiti, le drug (nov) kod — J2/JT.

Zaradi neobvladanja novega koda se nekateri znajdejo v položaju, ki je zanje lahko izrazito frustrirajoč: v jezikovnem smislu so potisnjeni na stopnjo otroka. Po pravilu se poskušajo že na začetni stopnji učenja J2/JT sporazumevati bolj zapleteno kot zmorejo; ker to presega njihovo jezikovno znanje J2/JT, pogosto prihaja do t. i. jezikovnega transfera: ljudje se »zatečejo« v kakšen drug kod (J1, drug J2 ipd.), kjer so kompetentnejši. Posledica tega so — ne le na začetni, temveč tudi na višjih stopnjah — jezikovne interference,²⁹ pa tudi širše: marsikdo v novi (jezikovni)

²⁸ S tem ne mislim dejanske jezikovne norme, pač pa tisto, kar »vzamemo za normo« oz. »standardiziramo« glede na dejansko jezikovno rabo; jasno je, da med (predpisano) normo in rabo prihaja do razhajanj.

²⁹ Interferenca je moteči vpliv struktur že naučenega jezikovnega koda (npr. J1) na na novi kod (npr. J2/JT), v primeru dvojzičnosti pa kršitev norme enega jezikovnega sistema ali vpliv nanjo s prvimi drugega. Interference se lahko kažejo na izrazni ravni (npr. izgovorjava), na ravni slovnične ali slovarja (Lewandowski, 1994: 477, 478).

situaciji odreagira podobno, kot bi odreagirala, če bi kod dobro poznal (npr. doma, v prvojezikovni situaciji), in zato neprimerno, smešno, neobičajno ..., možni pa so celo nesporazumi.³⁰

5.1 Namen jezikovnih testov na tečajih slovenščine

Slušatelji tečajev slovenščine kot J2/JT imajo priložnost novo pridobljeno jezikovno znanje takoj preizkusiti v »resničnosti« — zunaj razreda. Ena od možnosti pa je, kot rečeno, tudi ustrezen jezikovni test. Tako v okviru Centrovih tečajev uvajamo različne vrste testov — glede na to, kakšno informacijo potrebujemo.

5.1.1 Uvrščanje

Za optimalno razporeditev slušateljev po skupinah, ki bi ustrezale njihovi stopnji znanja, pred začetkom tečaja z njimi opravimo uvrstitveni test (za definicijo gl. pogl. 3.1.1); sestavljen je iz pisnega in ustnega dela. V pisnem delu si naloge sledijo po težavnostnih stopnjah, tako da kandidati s skromnejšim znanjem končajo, brž ko naletijo na del, ki ga ne razumejo več, doseženo število točk pa pokaže, v katero od skupin se lahko uvrstijo. Ustni del je voden neformalni pogovor, iz katerega je mogoče na hitro in dokaj zanesljivo ugotoviti, kolikšno je kandidatovo jezikovno predznanje in kakšen je njegov pričakovani napredek.

5.1.2 Napredek, uspešnost, diagnoza

Sredi vsakega tečaja pripravimo test napredka, na koncu pa test dosežka (definicija v pogl. 3.1.1). Tako dobimo povratno informacijo o stopnji napredka in uspešnosti slušateljev oz. težavah, ki jih morda imajo, pa tudi o uspešnosti samega poučevanja. O tem, kako je takšen test sestavljen, v nadaljevanju.

5.1.3 Strokovni jezik

Ob koncu lanskega tečaja Celoletne šole (1995/96) smo prvič poskusili pripraviti tudi nekakšne teste strokovnega jezika (definicija v pogl. 3.1.1). S temi testi so slušatelji zaključili zadnji del tečaja, ki je sestavljen iz delavnic za področja kulture, naravoslovja in iz poslovne slovenščine. Posebnost takih testov je, da so besedila v njih povezana s posameznimi omenjenimi področji, testne naloge pa naj bi izzvale jezikovne aktivnosti, značilne za ta področja.

5.2 Ustno testiranje

Ob zaključkih tečajev slušatelji opravljajo tudi ustni test. To je najbolj direktna oblika jezikovnega testiranja, saj je edina, ki je zares interaktivna in zato najustreznejše odsliskava zmožnost jezikovnega sporazumevanja. Slušatelji se že pri pouku seznanjajo z različnimi govornimi položaji: v njih igrajo različne vloge, rešujejo probleme ipd. Prav igranje vlog in reševanje problemov sta aktivnosti, ki pomagata meriti stopnjo jezikovne zmožnosti. Druge aktivnosti so še opis slike/slik (pripovedovanje zgodb, komentar, primerjanje ...), odgovori na vprašanja z izbranega področja, utemeljevanje, izražanje mnenja ipd.

Največkrat je spraševalec pobudnik pogovora, vendar se je prav z igranjem vlog (vloge igrata dva slušatelja ali pa sta par slušatelj in spraševalec) tovrstni enosmernosti mogoče izogniti. Težava je v tem, da se testirane osebe lahko znajdejo v položaju, ko morajo igrati vlogo nekoga, s katerim se

³⁰ Opažamo na primer, da do večjih težav pri usvajanju novega jezika v večji meri prihaja pri slušateljih iz daljnjih vzhodnih ali drugih oddaljenih dežel; ne le zaradi jezikovnosistemskih razlik, pač pa so tudi pravila sporazumevanja bistveno drugačna od naših. Večina jih res obvlada katerega od svetovnih jezikov, marsikdo pa prihaja v Slovenijo samo z »domačo« jezikovno izkušnjo. Na drugi strani pa imajo slušatelji, katerih prvi jeziki so sistemsko podobni slovenskemu (Slovani), drugačne težave: pri njih so izrazite interference v slovarju in izgovoru, in ker so očitne (prepoznamo jih pač mnogo hitreje kot katerekoli druge), je večja tudi nestrpnost do njih. Idealno bi seveda bilo oblikovati take jezikovne razrede, v katerih bi bili slušatelji z enakim jezikovnim ozadjem (J1), saj imajo ti pri usvajanju J2/JT po navadi podobne težave. (Misli izhajajo iz izkušenj in ne temeljijo na nobeni znanstveni raziskavi.)

nikakor ne morejo identificirati, ali zagovarjati mnenje, s katerim se v resnici ne strinjajo, pa to od njih zahteva testna naloga.

5.3 Standardi znanja in oblikovanje testov

Z odpiranjem pouka in testiranja komunikaciji se kaže tudi potreba po preoblikovanju standardov znanja slovenščine kot J2/JT.³¹

V tečajih definiramo jezikovno zmožnost, katere stopnjo naj bi testirali, glede na zastavljeni program jezikovnega pouka, nekoliko pa tudi glede na posamezno skupino (zlasti kadar gre za teste uspešnosti, ki nas usmerjajo k nadaljnemu delu). Slovnicična pravila slušatelji spoznavajo prek jezikovne rabe v različnih govornih položajih³² in se usposabljaajo za (pisno in ustno) izražanje različnih sporočanjških namer.

Iste zmožnosti poskušamo meriti na različne načine (prek različnih spretnosti, kot so bralno, slušno razumevanje, pisno sporočanje, ter z različnimi tipi nalog), in sicer s simulacijami situacij, v katerih bi se testirane osebe lahko znašle zunaj razreda (naloge so del neke situacije). Torej poskušamo teste zasnovati čim bolj funkcionalno in avtentično.

5.3.1 Sestava testov, gradivo

Testi so tako sestavljeni iz štirih delov: i) **slušnega razumevanja**, ii) **bralnega razumevanja**, iii) **pisnega** (in ob zaključku tečajev tudi **ustnega**) **sporočanja** ter iv) **slovnice**; vse večja tendenca je, da bi bila slovnica vključena samo v komunikacijski del (pisno in ustno sporočanje) in ji ne bi namenjali posebnih nalog.

Gradivo, ki ga vključujemo v teste, je avtentično (redko prilagojena besedila za posebne potrebe), in sicer so to kratka besedila iz medijev (razni napisi, obvestila, novice, zanimivi članki in posnetki ...), odlomki iz literarnih del, pravi intervjuji in simulirani dialogi, stripi, pa tudi slike, preglednice, formularji in drugo.

Besedila in testna gradiva se pogosto navezujejo na Slovenijo — kulturne reference so navsezadnje tudi del jezikovnega znanja. Načelno teorija s tega področja odsvetuje teste, ki preverjajo poznavanje kulture, kot pristranske (Weir, 1993), zlasti če ni na voljo ustrezne literature, ki bi pomagala usvojiti tovrstne vsebine.³³ Vendar so naši tečajji namenjeni spoznavanju jezika in kulture naše dežele, zato se z besedili s kulturnega področja srečujemo tako pri pouku kot pri testiranju; izogibamo pa se seveda vprašanjem, ki bi zares preverjala neko splošno poznavanje tega področja.

5.3.2 Vrednotenje

Tako za pisno kot ustno sporočanje se glede na opisana spoznanja in upošteva je opredelitev jezikovne zmožnosti oblikujejo tudi standardi in posebna ocenjevalna merila, in sicer vključujoč različne sestavine jezikovnega znanja (gl. sliko). Merila se ob vsakokratnem testiranju preoblikujejo — glede na izkušnje, ki jih sproti dobivamo — saj gre za eksperiment. Pri tem nas poleg teoretičnih spoznanj vodi lasten jezikovni čut, cilj pa je oblikovati enotna merila vrednotenja in ustrezno ocenjevalno lestvico, s katero bo ocenjevalec lahko ovrednotil stopnjo posameznikove jezikovne zmožnosti J2/JT, ne da bi se za to moral posebej izobraževati.

³¹ Gl. op. 9. Temelj za jezikovne standarde na Zahodu je knjiga J. van Eka in J. L. M. Trima *Threshold Level 1990* (1993), ki bi jo kazalo temeljito izkoristiti pri prenovi standardov kot tudi pri stopenjskem oblikovanju testov.

³² Nekateri tematski sklopi sporočanja (nesistematizirano): človek (zasebno in javno), delo in dom, izobraževanje, vsakdanje življenje, prosti čas in zabava, turizem, kultura, družba (politika, sociala, mediji ...), zdravje, okolje (urbano in naravno), storitve, hrana in pijača ...

³³ Nekaj drugega je seveda t. i. državljanski izpit v ZDA, ki ga morajo opravljati prosilci za ameriško državljanstvo poleg jezikovnega testa.

Na tem področju je še veliko odprtih vprašanj; potrebovali bi na primer raziskave s področja govorenega diskurza, analize napak, ki se pojavljajo v govoru in pisanju rojenih govorcev in posameznih skupin tujcev (z istim prvim jezikom), osnovni korpus (frekventni slovar s frazeologijo), slovar za tujece ...

5.3.3 Zahteve testiranja

Pri oblikovanju testov skušamo zadostiti glavnim zahtevam testiranja: veljavnosti, zanesljivosti, občutljivosti in objektivnosti.³⁴ Objektivnost skušamo doseči s tem, da zlasti tiste naloge v testu, ki od testiranih oseb zahtevajo pisno ali ustno produkcijo in jih je, ker so odprtega tipa, najtežje vrednotiti, ocenita vsaj dva ocenjevalca neodvisno drug od drugega.³⁵ Testi se preoblikujejo tudi v smeri uporabnosti: naloge pokažejo posameznikovo optimalno jezikovno zmožnost in so blizu realnim situacijam, v katerih se testirane osebe znajdejo v vsakdanjem življenju.

Navodila nalog skušajo biti jasna in nedvoumna (v uvrstitvenih testih so celo dvojezična, za večjo jasnost pa skrbimo tudi s primeri), tipi nalog so preizkušeni, težavnostna stopnja je primerna za skupino, ki ji je test namenjen, naloge se med sabo ne povezujejo (niso odvisne druga od druge), poleg tega poskušajo biti testi prijazni kandidatom (besedila so zanimiva in relevantna za kandidate, testi so opremljeni s slikovnim gradivom, stripi ipd.).

Čeprav so testi pripravljani glede na učni načrt in skupino in so zato njihovi rezultati pričakovani, analize rezultatov kažejo, da so tudi občutljivi.

Vsakokratno testiranje spremlja tudi analiza napak: z njo ugotovimo tako pomanjkljivosti, ki jih imajo posamezniki (in skupine) pri usvajanju slovenščine, kot tudi pomanjkljivosti testov in navsezadnje učnih metod.

6 Test iz aktivnega znanja slovenskega jezika³⁶

Tuji, zlasti angleški testi, ki merijo splošno jezikovno zmožnost, se poimenujejo z izrazi kot *preliminary test*, *first/basic certificat*, *language proficiency test*, *Test of English as Foreign Language* ipd., pač glede na stopnjo znanja oz. zmožnosti, ki naj bi jo pokazale testirane osebe.

Testiranje aktivnega znanja slovenščine, ki poteka v okviru izpitnega dela Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik (gl. op. 9 in 10) še ne temelji na novih spoznanjih komunikativnega testiranja; obstoječi test je sestavljen še tradicionalno. Sestavljajo ga sicer različne aktivnosti, vendar pa te v glavnem preverjajo le nekatere dele slovnične zmožnosti (tiste, ki so najlažje izmerljive), testne naloge so brez ustreznega konteksta in pogosto neživljenjske. Testno gradivo je — razen pri ustnem testiranju — neavtentično, naloge pogosto zahtevajo od testiranih oseb poznavanje pojavov in specifičnega besedja s področja slovenske kulture. Ker obstoječi test ni stopenjski, se zdi, da je za izobražene prelahek, za neizobražene pa pretežek.³⁷

Tudi ustni del, v katerem bi bilo zares mogoče izkoristiti »direktnost« metode, se ne zdi ustrezen. Skušati biti sicer prijazen kandidatom, vendar se pogovor pogosto prav zato, ker ni voden in ni postavljen v noben kontekst, sprevrže v besedovanje o posameznikovih osebnih problemih.

³⁴ Gl. poglavje o osnovah testiranja (3).

³⁵ Tuja literatura (Bachman, 1990) priporoča v skupini ocenjevalcev enega nerojenega govorca. Vsaj v eksperimentalni fazi bi veljalo tudi pri nas pritegniti tuje jezikoslovce, ki se ukvarjajo s kakšnim J2/JT jezikom na univerzi ali zunaj nje in govori slovensko.

³⁶ Za definicijo gl. pogl. 3.1.1; za opredelitev pojma aktivnega znanja jezika gl. pogl. 3.1.3.

³⁷ To se le nekatere od ugotovitev; podala jih je tudi delovna skupina Izpitnega centra (podatek iz arhiva Izpitnega centra).

Cilj projekta je tako ustrezno vsebinsko preoblikovati teste a-licence kot tudi pripraviti teste za različne stopnje jezikovnega znanja.³⁸ To bi morda pomenilo tudi ustrezno preimenovanje.

Izkušnje kažejo potrebo po oblikovanju jezikovnih testov vsaj treh stopenj: i) test, ki bo — temelječ v glavnem na rutinskih nalogah — zadostoval za uradne namene (funkcionalna stopnja), ii) test za kandidate, h katerih delu sodi tudi (jezikovno) sporazumevanje — npr. delo z ljudmi (operativna stopnja) — in iii) test za kandidate, ki nameravajo v Sloveniji študirati (akademska stopnja).

Vzorčni testi bodo skupaj s standardi za posamezno stopnjo in opisom posameznih nalog (specifikacijo) zbrani tudi v posebnem katalogu.

7 Pogled naprej

V Sloveniji je tradicija jezikovnega testiranja kar dolga: upoštevati moramo vsaj zaključne izpite in mature, če ne tudi (sicer nestandardiziranih) jezikovnih testov v vrtcih in osnovnih šolah; ti so sicer del testov, ki imajo drugačen namen kot samo meriti stopnjo jezikovne zmožnosti (sodijo npr. v okvir raziskav mišljenja ipd.) in so domena v glavnem razvojne psihologije. Z njenimi spoznanji si moremo in moramo pomagati tudi pri oblikovanju jezikovnih testov za J2/JT, to pa pomeni nujno usmeritev v interdisciplinarno in timsko delo tudi na tem področju.

Z maturo se odpira tudi širša problematika testiranja slovenščine za Slovence; verjetno bomo kdaj intenzivneje razmišljali tudi o oblikovanju jezikovnih testov za posebne potrebe: testov strokovnega jezika, s katerimi bodo strokovnjaki s posameznih področij (tako rojeni govorniki kot tuji) dokazovali ustrezno jezikovno znanje v posebnih okoliščinah.

Navedenke

Alderson, Ch. J., Clapman, C., Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge Teaching Library. Cambridge University Press.

Austin, J. L. (1990). *Kako napravimo kaj z besedami*. Studia humanitatis. Ljubljana: Škuc. Filozofska fakulteta.

Arhiv Izpitnega centra pri Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Bachman, F. L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.

De Beaugrande, R. A., Dressler, W. U., Derganc, A., Miklič, T. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.

Bešter, M. (1992). *Izrazila slovenske politične propagande*. (Ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja.) Doktorska disertacija. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London.

Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Cambridge Massachusetts.

³⁸ Teoretično sicer obstajajo testi različnih stopenj (gl. op. 9), vendar se dejansko izvajajo samo testi iz aktivnega znanja (a-licence).

- The Encyclopedia of Languages and Linguistic (1994). Ur. R. E. Asher. Oxford: Pergamon Press.
- Handbuch der Linguistik, allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft (1975). München: Nymphenburger Verlagshandlung GMBH.
- Kranjc, S. (1995). Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrsko delo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kunst-Gnamuš, O. (1983/84). Kako jezikovni pouk povezati z govorno dejavnostjo? V: Jezik in slovstvo XXIX, št. 2-3, str. 67-78.
- Kunst-Gnamuš, O. (1984). Govorno dejanje — družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje. Pedagoški inštitut pri Univerzi E. Kardelja v Ljubljani.
- Kunst-Gnamuš, O. (1984/85). Kako povezati jezikovni pouk z rabo? V: Jezik in slovstvo XXX, št. 6, str. 183-193.
- Lewandowski, Th. (1994). Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pogorelec, B., Gnamuš, O. (1983). Jezik v vzgoji in izobraževanju. V: Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o slovenskem jeziku, Portorož 14. in 15. maja 1979. Ur. B. Pogorelec. Ljubljana, str. 31-46.
- Pogorelec, B. (1993). Jezikovna politika in jezikovno načrtovanje pri Slovencih — zgodovina in sodobni vidiki. V: Jezik tako in drugače (zbornik). Ur. I. Štrukelj. Ljubljana, str. 2-17.
- Predmetni izpitni katalog za maturo 1997. Slovenski jezik na narodnostno mešanem območju na Obali. Republiški izpitni center. Ljubljana 1995.
- Toporišič, J. (1992). Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Underhill, N. (1987). Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A., Trim, J. L. M. (1993). Threshold Level 1990. Council of Europe Press.
- Weir, C. J. (1990). Communicative Language Testing. London: Prentice Hall International.
- Weir, C. J. (1993). Understanding & Developing Language Tests. London: Prentice Hall International.
- Zdravec-Pešec, R. (1994). Pragmatično jezikoslovje. Temeljni pojmi. Ljubljana: Center diskurzivnih študij.
- Zemljarič Miklavčič, J. (1996). Kratka predstavitev tečajev slovenščine kot drugega jezika. V: Jezik in slovstvo, letnik 42, 1996/97, št. 1, str. 45.

Ina Ferbežar

UDK 811.163.6*243:371.26

SUMMARY

**LANGUAGE TESTING IN COURSES OF SLOVENE AS A SECOND/
FOREIGN LANGUAGE**

There has been a growing interest for learning Slovene as a second/foreign language, either in Slovenia or abroad, especially among Slovenes living abroad. This calls for an adequate language policy and planning, adequate curricula and, related to them, adequate language testing.

One of the main objectives of language teaching is linguistic competence, which is evaluated by testing. In recent years the domain of curricular design has been dominated by the communicative approach, which in simplified terms means simulating real-life language use also in the classroom. In language testing this means designing authentic tests, i.e. tests that would trigger (test) performance identical to that characteristic of non-testing situations: simulated real-life activities, material relevant to the tested population, etc. These are the guidelines for the work on the project Advancement of Testing Slovene as a Second/ Foreign Language. Authors of tests are faced with the important task of defining as exactly as possible what is being measured, because this is the only way to obtain the information we want and need. Depending on the aim, there are various kinds of tests: entrance tests, classifying tests, progress tests, proficiency tests, tests of language for special purposes, tests of active language use. The latter are a measure of general linguis-

tic capacity, which includes language knowledge, communicative competence and the individual's psycho-physical mechanisms. In the vast range of definitions of linguistic competence — the problem is even more complex when it comes to defining competence in a second/ foreign language — the most suitable one seems to be Bachman's, which includes also performance, since it is performance that can actually be measured by tests.

All these insights and demands of modern language testing are put to use in courses of Slovene (Year-Long School, Summer School, Winter School), where testing is part of the curriculum and is used systematically. The criteria are related to the curricula and individual groups, but it is more difficult to define them as measures of general language capacity, i.e. as a basis for tests of active language knowledge (language proficiency). One of the aims of the project is to revise the existing tests of proficiency in Slovene and to devise tests for various levels of language use. Simultaneous with the improved testing procedure a need is felt to bring up to date the current Standards of Knowledge of Slovene as a Second/ Foreign Language, which serve as the basis for the criteria and thus for the entire system of language knowledge evaluation.