

J
E Z I K
in
lovstvo



VSEBINA

- Razprave in članki**
- 259** Ljubica Črnivec
Pouk slovenščine kot tujega jezika
- 279** Ina Ferbežar
Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika
- 293** Andreja Markovič, Nataša Pirih
Seminar in delavnica 'Tujejezično učbeniško gradivo in aplikacija na slovenščino'
- 307** Simona Kranjc
Govorjeni diskurz
- Ocene in poročila**
- 321** Ina Ferbežar
Imaš idejo? Povej (jo) naprej!

Jezik in slovstvo

Letnik XLII, številka 7
Ljubljana, maj 1996/97

ISSN 0021-6933

<http://www.ff.uni-lj.si/jis>

Časopis izhaja mesečno od oktobra do junija (8 števil)

Izdaja: Slavistično društvo Slovenije

Uredniški odbor: Tomaž Sajovic (glavni in odgovorni urednik), Miha Javornik, Irena Novak - Popov (slovstvena zgodovina), Erika Kržišnik, Alenka Šivic - Dular (jezikoslovje), Boža Krakar - Vogel, Mojca Poznanovič (didaktika jezika in književnosti)

Predsednica časopisnega sveta: Helga Glušič

Tehnični urednik: Samo Bertonec

Oprema naslovnice: Samo Lapajne

Računalniška priprava: BBert grafika, Resljeva 4, Ljubljana

Tisk: VB&S d.o.o., Milana Majcna 4, Ljubljana

Naslov uredništva: Jezik in slovstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Naročila sprejema uredništvo JiS. Letna naročnina je 2000 SIT, cena posamezne številke 350 SIT, cena dvojne številke 450 SIT. Za dijake in študente, ki dobijo revijo pri poverjenikih, je letna naročnina 1000 SIT. Letna naročnina za evropske države je 22 DEM, za neevropske države pa 28 DEM.

Naklada 2000 izvodov.

Revijo gmotno podpirajo Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Po mnenju Ministrstva za informiranje RS, št. 23/187-92, z dne 18. 3. 1992, sodi revija med proizvode informativnega značaja, za katere se plačuje 5-odstotni davek od prometa proizvodov.

Ljubica Črnivec
Univerza v Celovcu

UDK 811.163.6'243:371.3

Pouk slovenščine kot tujega jezika

Poskusna učna enota je bila pripravljena jeseni 1989 v okviru Unescovega projekta za ohranjanje nacionalne identitete med zdomci po Evropi s pomočjo pouka v maternem jeziku. Preizkušena je bila v štirih razredih dopolnilnega pouka slovenščine v Nemčiji pozimi 1990.

Pisana je bila torej za konkretno situacijo, v kakršni poučujejo slovenski učitelji dopolnilnega pouka po Evropi: heterogen razred, tako po starosti kot po znanju, razmeroma maloštevilne skupine in malo tedenskih ur. Od doma poznajo otroci različno narečno in pogovorno obarvan jezik, njihovo siceršnje jezikovno okolje pa je neslovensko. S tem se njihov izkušenjski svet deloma razlikuje od tistega od njihovih vrstnikov v Sloveniji.

Učna enota skuša upoštevati tako funkcionalne kot globalne cilje jezikovnega pouka, s tem da gre v prvem primeru za spodbujanje predvsem govornih spretnosti (usvajanje oz. sistematiziranje jezikovnega znanja), v drugem pa za razvijanje sporazumevalnih. Predloženo gradivo za usvajanje jezikovnih spretnosti temelji na predpostavki, da je posameznikovo govorno vedenje tesno povezano s kulturo sporazumevanja in je v tem smislu nadjezikovno. Zaradi tega se izbrane teme navezujejo na otrokov/mladostnikov izkušenjski svet in so predstavljene kar se da univerzalno, tako da jih je možno ubesediti v maternem jeziku tudi v tujem okolju. Za tvorbo besedil so dani modeli, ki izzovejo poimenovanja in vzorci, v katere jih je možno vstavljati, to pa nudi osnovo za dialog.

Izbrana tematika ne podaja celovite podobe sveta, so podane tri tematske prvine z govornovedenskimi vzorci, med katerimi učenec lahko izbira. Zdomski otroci se običajno gibljejo v dveh kulturnih krogih, zato naj bi jim gradivo za jezikovni pouk omogočalo prosto prestopanje iz enega v drugega, ne da bi jih jezik doma utesnjeval (sodobna avstralska mladina slovenskega porekla npr. svoje identitete ne more in noče prepoznavati v kvazifolklornem svetu, ki jim ga ponujajo starejše generacije). Jezikovni vzorci slovenskega jezika, naučeni v tujini, naj bi bili most za jezikovno usvajanje »domačega« sveta in kulture; specifično tega sveta lahko prepustimo komplementarni, po pravilu kratkotrajnejši bivalni izkušnji v domovini staršev. Iz znanega sveta se laže vstopa v neznanega.

Glede na tako zastavljeni jezikovni pouk je tudi delovni zvezek zamišljen kot gradivo odprtega tipa. Omogoča vstop in izstop na kateri koli stopnji, oženje in širjenje modelov ter raznoliko zaposlitev. Vsakemu učencu daje možnost za individualni korak naprej. Individualizacijo tega tipa zahtevajo heterogeni razredi že sami po sebi, zato je (bilo) gradivo pripravljeno tako, da se od učencev ne pričakuje niti izenačenega znanja niti izenačenega napredka/uspeha.

Delovni zvezek predvideva delo z učiteljem, zato ne vsebuje dodatne slovnično-slovarske enote, priložen pa mu je priročnik za učitelja z mnogimi idejami, kako učence spodbuditi in motivirati za delo v razredu ter tako popestriti lastne prijeme za resničnemu življenju bližji in bolj prijeten pouk.

KAJ DELA BLAŽ?

Umiva se. Češe se.
Oblači se. Kruči čevlječke.
Obuva se.
Pokriva se s šepico.

Kai dela Blaž?

Kaj pa ti? A se ti sam_ oblečeš?
počeš?
Pa obuješ?
A sam_ skritičiš čevlje?
Asi sam_ obrišeš nos?

Ja, se.

A se Blaž sam obleče?

Kdo te počese?
Kdo ti zaveže čevlje?
Kdo ti okrači čevlje?

KAJ ZNAM SAM_?

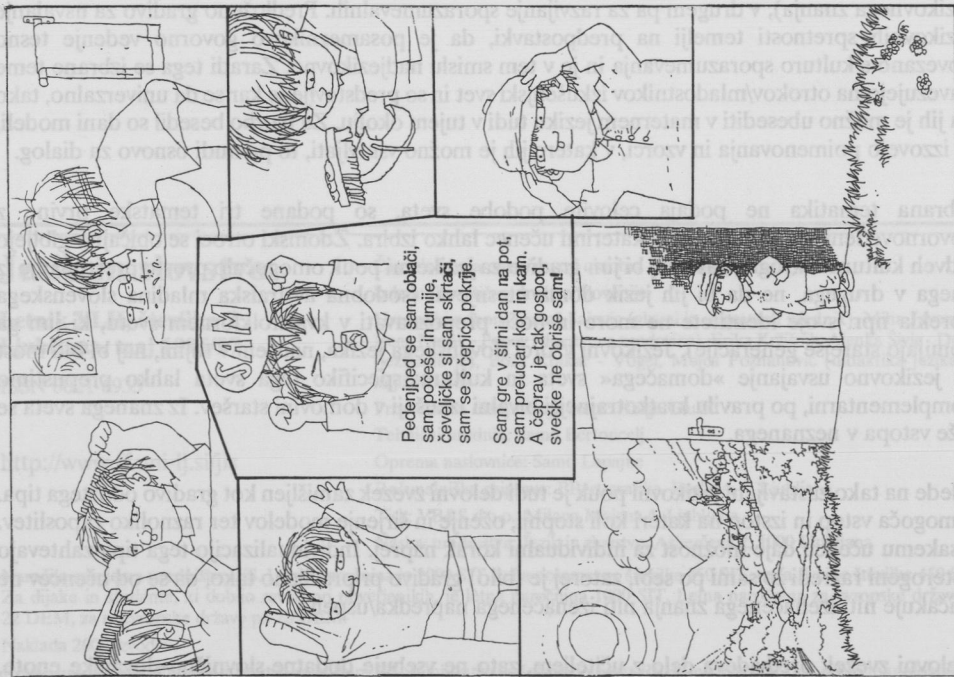
v šolo?
v trgovino?
k prijatelju?
v kino?

A greš sam

Kaj še delaš sam_?
Kaj še znaš sam_?

Kaj še znaš sam? A znaš sam_____?

Podpišimo pod risbice, kaj dela Blaž!



Poglejmo v omaro!

Kaj je to? – Ali vemo, kaj je to?

je	visi
	imaš

Kaj

visijo	v omar?
imaš	

Kajere obleke

Kajere stvari poznamo?

Poglejmo in naštejmo!
Ali imaš ti tudi ?

Ja, imam.
Ne, nimam.

Kaj imaš danes na sebi? – Kaj si danes oblekel? oblekla?

Katere barve poznamo?

Kakšne barve je	tvoj_	_____?
	njegov_	
	njen_	

Nariši se in pobarvaj!

Opiši se!
Poglej k sosedu in ga opiši!

Moj pulover je _____.
Hlače so _____, čevlji _____, nogavičke pa _____.
Sraica je _____ barve.

Njegov pulover je rdeč. rdeč pulover

Katero barvo imaš najraje in zakaj?
Katero barve najraje nosimo? *Poglejmo naokrog!*

Pobarvaj obleke v omari po svoje!

Kaj najraje oblečeš? Najraje oblečem_____.

Ali se sam oblečeš? Kdo ti pomaga?

Kaj še lahko spravimo v omaro?

Igrica: Kaj je v nahrbtniku?

Kdo ima dober spomin?

Spis: Moja omara pripoveduje

je
imam

Še _____.

rūmen	rděč
moder	bel oranžen
rděč	vijoličast roza
	rūmen bel
zelen	rjav moder

OBLAČILA ZA RAZLIČNE PRILIKOSTI

V šoli nosim _____, ...
V postelji imam na sebi _____.

Oglejmo si risbe!

Kje so otroci?

Kaj imajo na sebi? — Katera oblačila poznamo?
Ali ti tudi oblečeš _____, če si na morju?

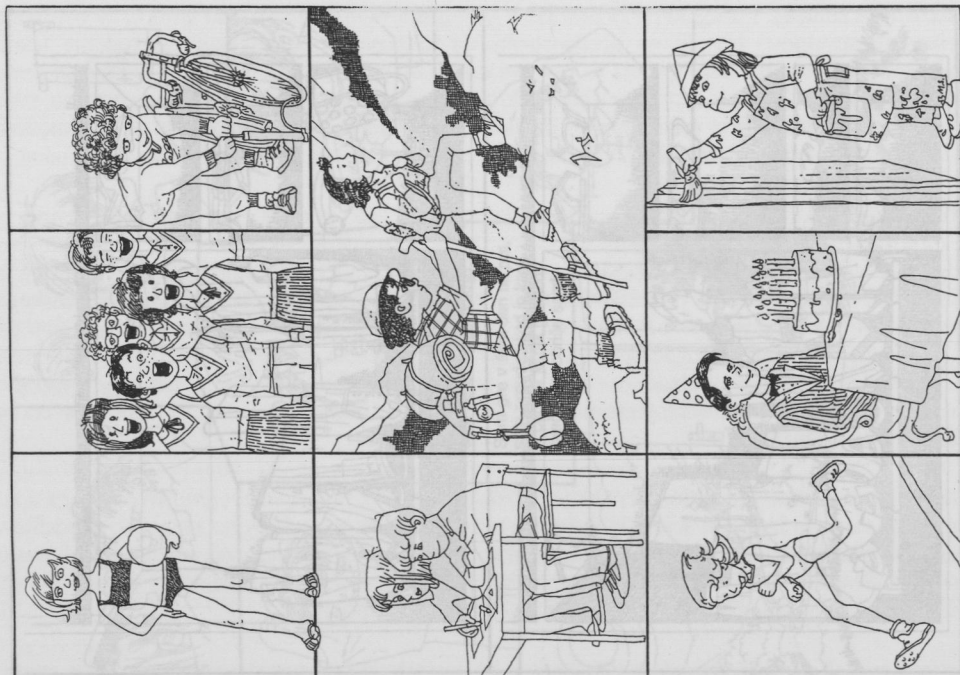
Kam gremo? Gremo

na morje na dvorišče v šolo	v luže	na izlet na rojstni dan
-----------------------------------	--------	----------------------------

Igrica: Potuj na počitnice in v kovčku imam

Anorak	_____
Bluza	_____
C	_____
Č	_____
D	_____
E	_____
...	_____

(Vsak mora ponoviti vse in dodati novo oblačilo na naslednjo črko v abecedi!)



VREME - DANES DEŽUJE

Kakšno vreme je danes?

Kdaj sneži?

Kdaj pa dežuje?

Kakšno vreme je spomladi?

Dežuje. Kaj obličemo, kadar _____?

Ali imamo vsi _____?

Kakšne barve?

Oglejmo si risbo!

Kaj imajo na sebi ljudje na sliki? *Opisimo jih!*

Kaj delajo?

Dajmo jim imena!

Kaj je še na sliki?

Pobarvajmo sliko!

Napišimo zgodbo: Že spet dežuje



RAD_ IMAM SNEG

Kdo ima rad sneg? Zakaj?

Kdo ne mura snega?

smučamo
drasmo
sankamo se

A se znaš _____?

smučati
sankati
drasiti
kepati

Kaj rabimo za smučanje?

Kje se smučamo? Kje se smučate?
Kdaj se smučate?

Kaj delajo otroci na sliki?
Kaj imajo na sebi?

Spis: Prvič na snegu
Kako je sneg dober!

Kje se drasmo?
Kje se smučamo?
Kje se sankamo?

Na drsališču.
Na _____.
Na _____.

Ali znamo narediti snežnega moža? – Kako?



SAM

Pedenipjed se sam oblači,
sam počese in umije,
čevljičke si sam skrtlači,
sam se s čepico pokrije.

Sam gre v širni dan na pot,
sam preudari kod in kam.
A čeprav je tak gospod,
svečke ne obriše sam!

PEDENIPJED

Sam

Pesnica

Kaj vse zna Blaž sam?

Kaj vse
sneem
znam
sam_?

Česa ne sneem sam_?

Zakaj?

Kdo te ne pusti?

Kaj bi rad_
naredil_
delal_
sam_?

In kje so rime?

Povejmo pesnico o Blažu in Mateju!
o Blažu, Mateju in Vesni!

Ali je Blaž samostojen?

Kdaj je človek samostojen?

Kaj pomeni „samostojnost“?

A si ti že samostojen?

Od kdaj? V čem?

Kdaj pa rabiš pomoč?

Pri čem?

Kaj radi delate v dvoje/troje/v družbi?

Nariši Blaža pedenipjeda!

Spis: Samota

Poskusna učna enota

Tematika

- oblačila, barve, svojina;
- prostor (kje?), čas — vreme — letni časi — oblačila za različne priložnosti;
- kaj znam narediti sam — otrokova samostojna aktivnost.

Predstavitev gradiva

Za uvajanje navedene tematike sem izbrala pesmico in slikovno gradivo. Nastalo je na podlagi pesmice, besedno gradivo za vaje pa na podlagi obojega, pesmice in risb.

Pesmica je iz otroške zbirke PEDENJPED Nika Grafenauerja (Ljubljana: Mladinska knjiga, 1983), risbe pa so delo Matjaža Schmidta, ki ga poznamo iz otroških knjig, kot sta *Nejčev prvi leksikon* (Ljubljana: Mladinska knjiga, 1982) ali *Sonja in Peter se učita slovensko* (Celovec: Drava, 1986).

Pri vajah in nalogah si pomagamo z učnimi karticami in lističi, ki so tematsko povezani z obravnavano tematiko (risbe, slike, besede).

Gradivo je bilo pripravljeno s predpostavko, da so otroci v razredu heterogena skupina tako po starosti (7 do 10 let) kot po stopnji obvladanja slovenskega jezika, zato je snov razporejena od preprostega k bolj zahtevnemu, od osnovnih vzorcev za poimenovanje do bolj zapletenih, kot so opis, izražanje mnenja ipd.

Navodila za delo

Iz predstavljenega gradiva lahko učitelj sam izbere, kaj bo uporabil, upoštevajoč dano situacijo v vsakem razredu. Poleg navodil, razloženih v tem priročniku, lahko učitelj izrazi tudi druge ideje, ki mu jih narekujejo izkušnje pri delu s kombiniranimi razredi. Medtem ko se tisti na nižji stopnji zaustavijo ob določenem problemu ali jih zaposlimo z risanjem, lahko učenci z več znanja sami napredujejo skozi zahtevnejše naloge, ki jim tisti z nižjo stopnjo znanja še ne bi bili kos.

Vzgojno-izobraževalni cilji

Učiteljev cilj naj bo razvijanje komunikacije. Zato naj upošteva naslednje stopnje pri usvajanju snovi:

- a) poimenovanje delov in celote,
- b) ponavljanje in razumevanje,
- c) ubesedovanje po danih modelih,
- č) prenos na lastno/učenčevo izkušnjo.

Metode dela

Delo z učenci naj bo zastavljeno kot pogovor med učencem in učiteljem ali kot pogovor med dvema učencema po določenem vzorcu (t. i. vódeni pogovor) oz. prosto, s čimer utrjujemo obravnavano/predelano jezikovno prvino (slovnico), nato pa poskušamo prenesti novo pridobljeno/poglobljeno znanje na posameznikovo izkušnjo v trenutku govorjenja ali pa na splošno. Vodení pogovor imenujem pogovor, ki ga usmerja/vodi učitelj, s tem da pove, kaj naj

posamezni učenec vpraša oz. odgovori, in sicer po naslednjem zaporedju: Učitelj: »Učenec 1, vprašaj učenca 2, kaj visi v omari!« — Sledi vprašanje. — Učitelj: »Učenec 2, naštej 4 stvari.« — Sledi odgovor. Itd.

Delo v razredu popestrimo tudi z ustvarjalnimi jezikovnimi igricami, ki otroka pritegnejo in ob katerih se lahko razvije tekmovalni duh.

Ob usvajanju besednega zaklada lahko razred razdelimo na skupine, ki ob risbah/pesmi ipd. »zbirajo« poimenovanja in se drug od drugega učijo. Lahko pa jih ob skupnem »ugibanju« učitelj zapisuje na tablo in končno jih učenci skupaj ponovijo. Ob iskanju poimenovanj pustimo, da učenci govorijo drug čez drugega oz. drug ob drugem. Težko izgovorljive besede ali nove besede ponovimo skupaj sproti in vsakokrat, ko obdelamo tematsko zaključeno enoto.

Nekatere vaje so primerne za reševanje v manjših skupinah (2, 3 ali 4 učenci, odvisno od velikosti razreda), npr. sestavljanje vprašanj ob risbi/pesmi, pisanje/tvorjenje povedi z določeno besedo/določenimi besedami ipd.

Vzorci v pričujoči učni enoti so samo modelni, vanje je treba vstavljati besede na način zamenjave, in to glede na simulirano ali resnično situacijo. Včasih je izbor uokvirjen/omejen, vendar lahko učitelj tudi tu uvede druge potrebne izraze.

Vprašanja zastavlja najprej učitelj učencem, nato učenci drug drugemu. Vmesna stopnja je t. i. vodeni pogovor, ko učitelj usmerja pogovor ter tudi na ta način še utrjuje jezikovne strukture. Posebej primeren je za aktiviranje tistih učencev, ki niso preveč samoiniciativni oz. glasni [poskusimo povezati dobrega z manj dobrim]. Taki vaji naj sledi prenos v realno sporazumevalno situacijo.

Tudi domače delo naj variira od enostavnega barvanja (po navodilu) do pisanja preprostih povedi ali pisanja krajših oz. daljših sestavkov, odvisno od obvladanja jezika.

Pregled obravnavanega gradiva

1 Osnovo tvorijo trije tematski sklopi, in sicer:

- kaj dela/zna Blaž?,
- oblačila,
- obleka in vreme.

1.1 Podnaslovi uvajajo sklope k ilustracijam, in sicer:

Kaj dela Blaž?

Kaj znam sam? Omara za obleko.

Oblučila za različne priložnosti.

Vreme — Danes dežuje.

Rad imam sneg.

Pedenjped — Sam.

1.2 Vsako risbo uvajajo tematsko zaokrožena poimenovanja oz. prepoznavanje predmetov, npr.: dogajanje/dejanje, oblačila, barve, svojina, prostor (kje?), snov, vreme, meseci, leto — letni časi (kdaj?), opis (osnovni in razširjeni besedni zaklad).

2 Odločevalna in dopolnjevalna vprašanja ob stavkih z naslednjimi skladenjskimi vzorci:

O — P sed. E: 3. os./2. os./1.os.; M: 1. os [2. os.]

biti + sam./prid. beseda

O — P — Pr₄

O — P — PDkr {na/v}₅

O — P — PDč

[O — P — Pr₃]

O — P — PDkr {na/v}₄

glagol: sed., pret., prih.

samostalniška besedna zveza: gola (I in T E), ujemalna (I E)

Uporabljamo tiste skladenjske vzorce, ki jih ponuja določena snov/risba; ves čas uporabljamo seveda tudi že uvedene (pravkar obravnavane), povsem nove pa le neobvezno ob sprotni nepriljubljeni komunikaciji in ne kot model.

3 Igrice za urjenje spomina (in utrjevanje slovničnih vzorcev):

- 12 predmetov/oblačil pokažem, skrijem; treba jih je naštet čim več in jih barvno opisati;
- po abecednem redu dodajamo predmete/oblačila v obrazec: *Potujem na počitnice in v kovčku imam: a _____, b _____* itd. Vsak naslednji v igri mora ponoviti vse prejšnje predmete.

4 Prenos situacije iz besedila na dejanskost (učenceva konkretna situacija oz. izkušnja).

Pedenjped — in ti?/Kaj znaš sam?/Kaj rad delaš?/Kaj si danes oblekel?/Moj pulover je zelen./Katere barve imamo najraje?/V šoli nosim _____./Blaž gre v hribe. — Tudi jaz grem v hribe. Kaj oblečem, kadar grem v hribe?/Včeraj je bilo sončno. Danes pa dežuje./Kakšno vreme je pozimi?/Kaj delamo na snegu?/Zimski športi in oprema./Naredimo snežaka!/Naredili smo snežaka. — Naredili bomo snežaka./Česa ne smem sam?/Kaj pomeni »samostojnost«? Kdaj rabimo pomoč?

5 Tiha zaposlitev, lahko tudi domača naloga:

Risanje./Barvanje risb./Opis risb. — Razmišljanje ob risbah na dano iztočnico: *Gledam se v ogledalo (obleka in barve), Moja omara pripoveduje, Grem na počitnice in v nahrbtniku imam: a... b... c..., Že spet dežuje, Ko sem prvič videl sneg, Samota, Samostojnost* ipd.

6 Besedila s podobno tematiko kot dopolnilo:

Anica Černejeva: V snegu na bregu (pesmica),

Saša Vegri: Prijatelj (pesmica),

Saša Vegri: Takrat (pesmica),

Slavko Pregl: Arjan je bolan (zgodbica).

Navodila za delo z gradivom

Delovni zvezek sestavlja 6 delovnih listov, vsak sestoji iz risbe in besedila (leva in desna stran odprtega zvezka). Delovne liste spremljajo navodila, in sicer v etapah skozi učno uro; ločene so z zvezdicami, znotraj le-teh pa so razporejena od 1 do 4 po naslednji logiki:

1. naloga, ki jo bomo izpeljali,
2. navodilo, kako jo izpeljemo,
3. metoda, ki jo uporabimo,
4. morebitna dodatna pomagala.

1. delovni list: Pesmica — KAJ DELA BLAŽ?

1. Branje pesmice in razumevanje ob risbah.

2. Učitelj pesmico prebere dvakrat, učenci samo poslušajo; nato še enkrat ob risbah in ob posamezni risbi kažemo, kaj fantek dela. — Določimo mu ime (*Blaž*), pri izbiri naj sodeluje ves razred.

*

1 Ob slikah ugotavljamo, kaj dela Blaž. Uvajamo naslednje vzorce:

- 1.1 Ali se Blaž oblači? Ja.
 češe? Ne.
 umiva?
 ...

- 1.2 Ali se Blaž sam oblači? Ja.
 umiva? Ne zna (se).
 si krtači čevlje?

2 Najprej sprašujemo po zapovrstju slik, nato mešano. Ko končamo, naj učenci sprašujejo drug drugega.

*

1 Razumevanje vprašanj in odgovarjanje.

2 Prenos na trenutno situacijo izpeljemo z vprašanji (in odgovori):

- 2.1 Kaj pa ti? A se ti sam oblečeš? Ja
 obuješ? Ne, ne znam.

- 2.2 A se ti znaš sam počesati? Ja, znam.
 ... Ne, ne znam (se).

- 2.3 Kdo te počese? Mama.
 obuje? Sestra.

- 2.4 Kaj najprej oblečeš? In potem?

3 Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.

*

1 Utrjevanje in posploševanje: KAJ ZNAM SAM?

- 1.1 A greš sam v šolo
 v trgovino
 k prijatelju ?
 v kino itd.
 1.2 Ali znamo vsi _____ (aktivnosti s table)?
 1.3 A si sam obrišeš nos? ali A znaš sam ____-ti ?...
 zapneš plašč?
 zavežeš čevlje?
 odrežeš kos kruha?

- A sam prižgeš plin?
 skuhaš čaj?
 voziš kolo?

2 Sprašujemo, kaj še znajo sami, in zapisujemo ideje na tablo.

3 Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.

* Navodilo za pisne vaje: punčke naj dopišejo a za ženski spol, npr. sam_. To velja za vse naslednje primere.

*

Prehod na nov delovni list

1 Uvajanje poimenovanj za predmete in prostore na risbah ter prenos.

1.1 *Kaj je to?/Ali vemo, kaj je to?*

Kaj delamo z _____?

S čim se češemo? _____ — *S čim še?* _____

1.2 *A se ti rad umivaš?/češeš/oblačiš ...?*

Kdaj se umivamo/počešemo/si skrtavimo čevlje/damo kapo na glavo?

2 Ob slikah postavljamo vprašanja, da se učenci naučijo novih besed.

3 Učitelj sprašuje, učenci ali učitelj odgovarjajo, skupno ponavljanje.

4 Posamezne nove predmete (ali dejavnosti) lahko predstavimo tudi na učnih karticah.

*

Tisti učenci, ki znajo, naj pod risbe na delovnem listu 1 podpišejo, kaj dela Blaž.

2. delovni list: POGLEJMO V OMARO

1 Poimenovanje — naštevanje in uvajanje ob risbi.

2 Učenci naj si ogledajo risbo in naštevajo oblačila, ki jih poznajo, po vzorcih:

A: 2.1 *To je* _____. *To so* _____.

2.1.1 *Kaj je v omari?* _____

2.1.2 *Kaj visi v omari?* _____

B: 2.2 *Kaj ima blaž v omari?*

V omari ima _____.

3 Ob 2.1 lahko učence spodbujamo z vprašanji: *Ali vemo, kaj je to?/Ali poznamo tole?* Na koncu skupaj ponovimo nove besede, če povzročajo težave, po večkrat. — Ob 2.1.2 izpeljemo vodeni pogovor (v učenčevem odgovoru naj bosta po dva predmeta).

4 Za utrjevanje besednega zaklada lahko pripravimo in uporabimo učne kartice.

*

1 Razumevanje in prenos.

2 Uvedemo naslednje variante vprašanj:

2.1 *Ali imaš ti tudi* _____?

Ja, imam.

Ne, nimam.

2.2 *Kaj imaš danes na sebi?* _____

2.3 *Kaj smo danes oblekli?* _____

3 Sprašujemo posamezne učence. Zahtevamo čim več različnih odgovorov. — Ob naštevanju skiciramo oblačila na tablo (ali polagamo na klop učne kartice). — Učenci naj drug drugega sprašujejo *A imaš ti tudi* _____? in odgovarjajo »po resnici«.

4 Učne kartice z oblačili.

*

1 Poimenovanje barv.

2 Najprej se prepričamo, katere barve učenci znajo poimenovati. Nato oblačilom na tabli (iz prejšnje faze) dodajamo barve po vzorcu:

2.1 *Pulover je moder./Bluza je bela./Krilo je rdeče./Čevlji so rjavi./...*

2.2 *Kakšne barve je _____ ? ...*

3 Učenci naj skupaj poimenujejo barve, pobarvajo poimenovanja za barve na delovnem listu in dodajajo barve oblačilom na tabli (ali na učne kartice).

4 Različne učne kartice z oblačili, ki naj jim posamezne skupine učencev skupaj dodajajo izbrane/določene barve.

*

1 Uvajanje svojilnih zaimkov in njihovih pomenov.

2 Takoj uvedemo resnično situacijo z vprašanji

2.1 *Kakšne barve je moj/tvoj/njegov/njen pulover?*

3 Najprej učitelj sprašuje posamezne učence, nato naj se učenci sprašujejo med sabo. Za pomoč jih lahko usmerjamo z vodenimi vprašanji.

*

1 Razumevanje in utrjevanje: opis v barvah.

2 Učenci naj se opišejo v barvah po danem vzorcu (na delovnem listu).

3 Vajo izvedemo pisno ali ustno. Če še ne znajo pisati, lahko izvedemo vajo ob skici in na tabli. Posamezni učenec naj strnjeno pove 3-4 povedi po danem vzorcu. Potem naj opiše še soseda.

*

1 Ujemalna samostalniška besedna zveza.

2 Iz konkretne situacije izberemo nekaj primerov tipa

Njegov pulover je rdeč. — [To je] rdeč pulover ...

3 Vaja naj poteka tako, da po en učenec pove izhodiščno poved, drugi pa jo spremeni itd. Vaja naj poteka verižno.

*

1 Utrjevanje vzorca in poimenovanj za barve.

2 Uvedemo vprašanja

2.1 *Ali imaš (barva) pulover/hlače?*

2.2 *Katere barve najraje nosiš?*

2.3 *Katero barvo imaš ti najraje?*

3 Učenci opazujejo po razredu in ugotavljajo. Barve lahko le naštejejo ali pa jih tudi zapišemo na tablo oz. lističe.

4 Učni lističi za zapisovanje/barvanje.

*

1 Barvanje oblačil v omari./Pogovor.

2 A: Če je potreben predah, naj učenci pobarvajo obleke v omari, sicer pa naj bo to za domačo nalogo. Tisti, ki znajo, lahko tudi napišejo imena oblačil in barv.

B: Skupino, ki zna več, lahko zaposlimo s pogovorom:

2.1 *Kaj najraje oblečeš?*

2.2 *Ali se sam oblečeš?*

2.3 *Kdo ti pomaga?*

3 A: Tiha zaposlitev učencev.

B: Individualni pogovor učitelj — učenec, učenec — učenec.

*

1 Dodatna poimenovanja oblačil oz. predmetov za v omaro.

2 Razred skupaj razmišlja, *kaj še lahko spravimo v omaro*.

3 Skupno delo učencev in učitelja, ki lahko določene predmete skicira na tablo ali razdeli učne kartice in tako spodbuja razmišljanje.

4 Skice na tabli, učne kartice.

*

1 Igrica za urjenje spomina.

2 Učence razdelimo v skupine po 2-3 (oz. več, odvisno od velikosti razreda). V nahrbtniku imamo 12 oblačil. Po vrsti jih razložimo in pokažemo, nato jih pokrijemo. Učenci morajo naštetih vseh dvanajst predmetov (ali na prste ali jih zapišejo). Katera skupina je prva? — Nato naj določijo še barvo!

3 Po dva ali trije učenci naj staknejo glave in si pomagajo; učitelj le usmerja delo; prvi del igrice je končan, ko ima ena skupina vseh 12 predmetov. Po spominu določajo oblačilom še barve. — Katera skupina je uspešnejša? Končno si vsi skupaj predmete ogledajo.

4 Nahrbtnik, 12 kosov oblačil, ruta za prekritje.

*

1 Spis (domača naloga).

2 Učenci pišejo na temo *Moja omara pripoveduje*. S tem lahko zaposlimo druge učence, kadar z začetniki utrjujemo snov.

3 Učenci pišejo, učitelj dela z drugo skupino.

3. delovni list: OBLAČILA ZA RAZLIČNE PRILOŽNOSTI

1 Uvajanje lokacije.

2 Z dvema povedma uvedemo lokacijo

2.1 *V šoli nosimo _____, _____, _____ in _____.*

V postelji imamo na sebi _____.

3 Učitelj spodbudi razmišljanje o tem, kaj oblečemo v določenih okoliščinah, nato cel razred ponovi/osvoji konstrukcijo.

*

1 Opazovanje risb na 3. delovnem listu, poudarek na prostoru/dejavnosti in na oblačilih za različne priložnosti.

2 A: Uvedemo vprašanje, da poimenujemo prostor, kjer se nahajajo otroci

2.1 *Kje je/so/sta* _____? *V/Na* _____.

B: Poimenovanja oblačil po znanem vzorcu.

3 A: Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo/ponavljajo za njim.

B: Učenci sprašujejo drug drugega. Učitelj lahko sproži spraševanje z vodenim pogovorom.

*

1 Prenos na učenčevo izkušnjo.

2 Ob risbah tvorimo povedi po danem vzorcu.

2.1 *Ali ti tudi oblečeš* _____, *če si na/v* _____?

3 Učitelj sprašuje ali pa pomaga učencem pri tvorbi vprašanja (ob sličici).

*

1 Novi vzorec: KAM?

2 Novi vzorec uvedemo samo, če splošno znanje v skupini to dopušča:

2.1 *Kam gremo?* *Gremo na/v* _____.

3 Učitelj ob risbah sprašuje, odgovarja skupaj cel razred, nato posamično oz. v vodeni obliki.

*

1 Igrica za urjenje spomina.

2 V obrazec *Potujem na počitnice in v kovčku imam a* _____, *b* _____, *c* _____ je treba po abecedi vstaviti nove predmete — oblačila.

3 Učitelj na začetku pomaga, dokler si učenci obrazca ne zapomnijo. Igrica poteka tako, da vsak naslednji učenec ponovi ves niz (ali pa začetek ponovi ves razred, posameznik pa le od abecednega niza naprej). — Glagol *imam* iz obrazca lahko nadomestimo z glagolom *je*.

*

1 Domača naloga/tiha zaposlitev.

2 Za domačo nalogo damo podobno vajo, le da npr. *kovček* nadomestimo z *nahrbtnik*, *torba* oz. glagol *imam* z *je/sem dal /spravil /založil*. — Za tiste z več domišljije pa naslovimo nalogo z *Pod posteljo sem spravil/skril* *a* _____, *b* _____, *c* _____ ...

3 Individualno delo.

4. delovni list: VREME — Danes dežuje

1 Poimenovanja vremenskih pojavov in stanj.

2 Z vprašanjem

2.1 *Kakšno vreme je danes?*

vpeljemo poimenovanja za vremenske pojave [sproti jih lahko skiciramo na tablo (sonce, oblak,

dež, sončna pot)) in odgovore, kot

2.2 *Dežuje. — Deževno je./Sonce sije. — Sončno je.*

Pomagamo si lahko tudi z vprašanji

2.3 *Kaj dela sonce/veter/sneg/dež?* itd.

3 Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo/ponavljajo.

*

1 Poimenovanja za dele dneva in pozdravi.

2 Z vprašanji

2.1 *Kdaj sonce vzhaja?* itd. (ob sončni poti)

dobimo odgovore

2.2 *zjutraj, opoldne, popoldne, zvečer.*

[Če nam čas dopušča, lahko uvedemo tudi pozdrave glede na dnevni čas.]

3 Ob skici sončne poti učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo/ponavljajo.

4 Skica na tabli.

*

1 Poimenovanja *leto, mesec, letni časi; vreme.*

2 Ob risbah na učnih karticah uvedemo gornja poimenovanja in jih povežemo z vremenom:

2.1 *Kakšno vreme je pozimi? — Pa poleti?* itd. oz.

2.2 *Kdaj sneži?/Kdaj drsamo/plavamo?* itd.

3 Učitelj vpelje besede za nove pojme, učenci ponavljajo/odgovarjajo.

*

1 Ponavljanje in utrjevanje.

2 Ob risbi naj učenci naštevajo, kaj oblečemo, kadar dežuje.

3 Učenci naštevajo oblačila za v dež; nove besede ponavlja za učiteljem cel razred.

*

1 Prenos na resnično situacijo.

2 Z vprašanji spodbudimo pogovor:

2.1 *Ali imamo vsi dežnik/pelerino/škorjme?*

2.2 *Kdo ima dežnik?/_____* ...

2.3 *Kakšne barve?*

3 Pogovor lahko vpeljemo v vodeni obliki. — Po nekaj učencev skupaj naj opiše skupino ljudi z risbe. Nato naj skupina skupini postavlja vprašanja o risbi (za opis in dejanje).

*

1 Barvanje risbe oz. opis.

2 Učenci naj risbo pobarvajo in naštejejo uporabljene barve. Uporabljajo naj vse znane stavčne vzorce.

3 Najprej tiha zaposlitev (ali domača naloga), nato individualni pregled učitelj — učenec ali učenec — učenec.

4 Pobarvani delovni list.

*

1 Spis.

2 Učence z več znanja zaposlimo s spisom *Kar naprej dežuje* ali *Bil sem moker* (lahko kot domača naloga).

3 Individualno delo.

5. delovni list: ZIMA — Sneg

1 Razumevanje, ponavljanje, utrjevanje.

2 Ob sliki začnemo pogovor z vprašanji

2.1 *Kaj delamo pozimi?*

2.2 *Ali znamo smučati?/Kdo zna smučati/_____?*

2.3 Poimenovanja uvedemo z vprašanjem *Kaj rabimo za smučanje/drsanje/...*

3 Učitelj si pomaga s skiciranjem na tablo ali z učnimi karticami, učenci odgovarjajo/ponavljajo.

4 Učne kartice z zimskošportno opremo.

*

1 Opis slike.

2 Učenci naj osebe poimenujejo, nato pa sestavljajo vprašanja dveh tipov:

2.1 *Kaj delajo?*

2.2 *Kaj imajo na sebi?*

3 Pol razreda naj sestavlja vprašanja za drugo polovico, skupini naj si vprašanja nato izmenično zastavljata. Lahko pa vsaka skupina najprej sestavi npr. po 6 vprašanj (jih zapiše, učitelj jih na hitro pregleda), nato pa si jih skupini izmenično zastavljata. Sprašujejo in odgovarjajo člani skupine po medsebojnem dogovoru. Učitelj le usmerja aktivnost v razredu.

*

1 Uvajanje preteklika oz. prihodnjika.

2 Ob isti sliki naj učenci pripovedujejo,

2.1 *kaj so delali v nedeljo/včeraj/na počitnicah oz.*

2.2 *kaj bodo delali jutri/v nedeljo/med počitnicami.,*
po vzorcu

2.3 *Včeraj sem se sankal /smučal_ itd.*

2.4 *Jutri se bom sankal /smučal_ itd.*

3 Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo/ponavljajo v skupini.

*

1. Poimenovanja za lokacije.

2 Z vprašanjem

2.1 Kje se smučamo/drsamo?

dobimo odgovore po vzorcu: Na smučišču/drsališču/sankališču ipd.

3 Učitelj pomaga učencem pri odgovorih.

*

1 Pogovor na temo »sneženi mož«

2 Z vprašanjem *Kako naredimo sneženega moža?* sproži učitelj pogovor o tem, kako se ga naredi.

3 A: Učitelj sprašuje, razred poskuša s skupnimi močmi opisati, kako se naredi snežaka. Učitelj lahko pusti, da posameznik(i) opišejo postopek.

B: Učitelj si lahko pomaga s pesmico Anice Černejeve (in tako ponudi morda neznani besedni zaklad):

V snegu na bregu je stal čuden možic,
metlo je v roki držal, brez rokavic.
Lonec je mamici vzel, oj, ta prismuk,
in ga na glavo del si za klobuk.

Ob drugem pripovedovanju pesmi lahko učitelj vsebino skicira na tablo ali pa delajo to učenci vsak zase ob učiteljevem pripovedovanju. — Šele nato poskusimo s skupnim opisom delanja sneženega moža.

*

1 Spis.

2 Domača naloga ali tiha zaposlitev naj bo spis: *Ko sem prvič videl _sneg* ali *Kako dober je sneg!*

3 Individualno delo.

6. delovni list: Pesmica

1 Branje pesmice.

2 Učitelj ponovno prebere izhodiščno besedilo — pesmico *Sam*, in to dvakrat, potem pa še tako, da učenci dokončajo rimane besede v vrsticah.

3 Učitelj bere, učenci poslušajo oz. pri tretjem branju dopolnjujejo učiteljevo branje.

*

1 Prenos, ki upošteva izkušnje učencev.

2 Z vprašanji spodbudimo razmišljanje:

2.1 Kaj vse smem sam_?

znam

2.2 Česa ne smem sam_?

2.3 Kaj bi rad _znal _sam_?

3 Učitelj sprašuje, učenci odgovarjajo.

*

1 Množina in dvojina.

2 Pesmico lahko preberemo/povemo še

2.1 v množini: *Blaž, Matej in Vesna ...* ali

2.2 v dvojini: *Blaž in Matej ...*

Učence opozorimo, da se je rima seveda izgubila.

3 Učitelj prebere enkrat, nato pa tako, da učenci dopolnjujejo:

Blaž, Matej in Vesna se sami obleče ... , sami obuje ... itd.

*

1 Razumevanje pesmi in razmišljanje.

2 Učitelj spodbudi razmišljanje z raznovrstnimi vprašanji, npr.

2.1 *Ali je Blaž samostojen fantek?*

2.2 *Kdo je samostojen?*

2.3 *Kaj pomeni samostojnost?*

2.4 *Ali so 3/4/7-letni otroci samostojni? Kako?*

2.5 *Kdaj rabimo pomoč?*

2.6 *Kaj radi delate v dvoje/troje/v skupini?*

3 Učitelj sprašuje, učenci oblikujejo svoja mnenja.

*

1 Spis.

2 Po razmišljanju o pesmi učenci napišejo spis z naslovom *Samostojnost* ali *Samota*.

3 Individualno delo.

*

1 Za konec učitelj in učenci pesem še skupaj preberejo/ponovijo.

Ljubica Črnivec

UDK 811.163.6'243:371.3

SUMMARY

A MODEL TEACHING UNIT OF SLOVENE AS A SECOND LANGUAGE

This model teaching unit was prepared in autumn 1989 within Unesco's project for maintaining national identity of emigrants in Europe, on the basis of their mother tongue as a medium of instruction.

The material was tested in 1990 in four Slovene language classes in Germany. It observes the classroom reality characteristic of the Slovene language instruction all over Europe: students of different age and levels of knowledge, relatively small numbers, only one session per week (in their spare time). As a rule, children are familiar with a specific idiom of Slovene spoken at home, whereas the language of their environment is non-Slovene. Life in another country makes their experiential world different from that of their peers at home.

The topics chosen relate to everyday life (clothing, colours, possession; location; time—weather—seasons—clothing for different opportunities; I/myself and independence), and the speech models offered are as universal as possible. These children belong to two cul-

tural spheres, and the material for maintaining their mother tongue/culture should enable them to move freely from one to another. Specific features can be acquired during the complementary, and as a rule short immersions in the world of their parents during their regular or sporadic visits home.

Consequently the teaching material is designed so that it allows starting and exiting at any point, narrowing or expanding of the models, and individual assignments. It enables individual pace. Because of the nature of heterogeneous classes, neither the same level of knowledge nor the same pace of acquisition are expected at any stage.

The material does not comprise grammatical and lexical sections. However, it is accompanied by the teachers' manual with methodical guidelines on how to apply the material in the classroom, how to stimulate communication and make language acquisition and teaching more agreeable.

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 drugje 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 priročnike 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 tudi 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, Tečaji 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 sporočajske 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.

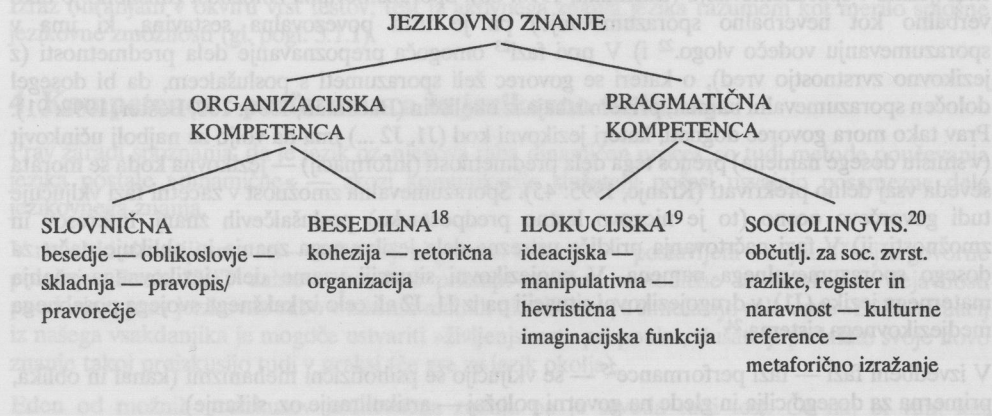
Zaradi poenotenja terminologije sem v tem zapisu angleške izraze skušala prevajati v skladu z izrazi, kot se uporabljajo pri nas (Kranjc, 1995). Tako angleška izraza *communicative language ability* prevajam kot jezikovno zmožnost, *language competence* pa kot jezikovno znanje. V pogledu J2/JT gre za 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, Zadravec-Pešec, 1994) in slovnična 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 slovnično kot sporazumevalno) Kranjc (1995) obravnava kot del kognitivnega sveta, za Bachmana (1990: 106) pa je del splošnih kognitivnih zmožnosti (intelligence) 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 slovničnimi 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 prepoznavna naslednje sporazumevalne (tudi sporočajne, 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 prepletenost 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 ii) 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 prikljike 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 sogovorniku.

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.

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.

²² Tu mislim tako na povezavo sestavin jezikovnega znanja kot tudi jezikovne zmožnosti in konteksta. (Tako tudi Bešter, 1992: 91.)

²³ Bachman (1990: 98-104) loči fazo prepoznavanja oz. ocenjevanja (*assessment*), načrtovanja (*planning*) in izvedbe (*execution*).

²⁴ Gre za nekakšen vmesni jezik, ki je pri vsakem posamezniku drugačen, nastane pa med procesom usvajanja J2/JT, ko ta še ni povsem usvojen.

²⁵ 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 preformance 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

Govorec 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 performance, 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 performance 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 govorci 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 dvojjezičnosti pa kršitev norme enega jezikovnega sistema ali vpliv nanjo s prvinami 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 nekatere 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 najustrežnejše odlikava 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 nadaljnjemu delu). Slovnicična pravila slušatelji spoznavajo prek jezikovne rabe v različnih govornih položajih³² in se usposablajo 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 tečaji 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 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 govornega 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 tujce ...

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 pripravljeni 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. Skuša 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 govorijo 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.

Zadravec-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.

Andreja Markovič, Nataša Pirih

UDK 811.163.6'243:371.67

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Seminar in delavnica 'Tujejezično učbeniško gradivo in aplikacija na slovenščino'

Slovenija je v zadnjih letih doživela veliko sprememb, postala je privlačna in odprta dežela. K nam prihaja vedno več ljudi iz tujine, ki se želijo vključiti v slovensko življenje in se seveda naučiti slovenskega jezika. Obiskujejo različne tečaje slovenščine kot tujega jezika.

V okviru Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti FF je organizirana Celoletna šola slovenskega jezika (CŠ). Ta poteka kot celoletni tečaj v treh semestrih, štiri ure na dan petkrat tedensko. Število udeležencev te šole se je po letu 1992 neprestano povečevalo.¹ V CŠ poučuje skupina lektorjev. Pri svojem delu uporablja učbenike, nastale predvsem iz potreb lektoratov SSJLK in Poletne šole, ki imata v primerjavi s Celoletno šolo daljšo tradicijo, a se od nje bistveno razlikujeta po času trajanja in po svojem naslovniku.²

Udeleženci CŠ se med seboj razlikujejo glede motivacije (interesov in potreb), ki jih vodi pri učenju slovenščine, in glede predznanja. Zaradi pester strukture udeležencev CŠ, pomanjkanja in včasih neustreznosti učbeniškega gradiva³ so se lektorji morali znajti vsak po svoje. Ob obstoječih učbenikih so uporabljali gradivo, ki so ga pripravljali sami, tako kot so narekovalle sprotne potrebe. Na žalost pa je večina tako nastalega gradiva ostala neznana širšemu krogu uporabnikov.

Po analizi stanja in da bi se dopolnil primanjkljaj na področju učbenikov, so si lektorice CŠ zastavile nekaj smernic, ki naj bi jih vodile pri nastajanju novega učbeniškega gradiva za potrebe celoletnih tečajev:

1. Izkoristiti prednosti dela v skupini: izmenjava, komentar, dopolnjevanje, izboljšava zbranega gradiva — skupno ustvarjanje.
2. Ohraniti najboljše, kar je že bilo narejenega, in graditi na že obstoječem gradivu, ne pa začenjati znova: pri tem gre za ohranjanje preizkušenih tipov besedil, vaj in preglednic, kot tudi za ohranjanje in uporabo celotnih učbenikov, ki se jim dodaja le dopolnilno gradivo.

¹ Iz poročil CŠ lahko razberemo število udeležencev v posameznih letih: 1992/93 34, 1993/94 49, 1994/95 50, 1995/96 54, 1996/97 56.

² Gre za počitniška tečaja, ki trajata od dveh do štirih tednov; naslovnik PŠ je bil na začetku, ko so učbeniki nastajali, predvsem slovenski izseljenec, naslovnik SSJLK pa predvsem slavist in pripadnik kakšnega slovanskega naroda.

³ Serija učbenikov za krajše tečaje ni zaključena; manjka učbenik za izpopolnjevalno skupino. Nimamo dovolj učbenikov za daljše tečaje z več urami, za specifične jezikovne skupine, za samoučenje, za osvežitev znanja, za konverzacijo, za pripravo na certifikatni izpit, za poslovni jezik ...

3. Dobro poznavanje domačega gradiva in strokovnih analiz, narejenih na tem področju,⁴ ter seznanjanje s sodobnim tujejezičnim učbeniškim gradivom in z novimi pristopi, ki se v svetu pojavljajo pri poučevanju tujih jezikov.

Zadnja smernica je spodbudila k analizi nekaterih novejših učbenikov za učenje tujih jezikov. Vprašanje je bilo, kakšno je tujejezično učbeniško gradivo, kaj vsebuje, kako je sestavljeno. Pri tem se je iskalo predvsem njihove skupne točke in stalnice ter možnost prenosa odkritih dejstev na slovenščino.

Analiza je bila tudi osnova za pripravo seminarja in delavnice Tujejezično učbeniško gradivo in aplikacija na slovenščino, ki sta bila kot del permanentnega izobraževanja lectorjev izvedena novembra 1995. Seminar je organiziral Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti, pripravile in vodile pa so ga Ljubica Črnivec, Andreja Markovič in Nataša Pirih.

Namen seminarja in delavnice je bil trojen:

A Sintetično predstaviti ugotovitve ob analizi tujejezičnega učbeniškega gradiva; ob tem primerjalno prikazati stanje v učbeniškem gradivu za učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika.

B Izvesti modelno uro in prikaz določene metodične dejavnosti v dveh tujih jezikih (v francoščini in angleščini); na ta način naj bi se slušatelji seminarja (v večini učitelji slovenščine kot drugega/tujega jezika) poskušali živeti v vlogo učenca in to izkušnjo uporabili pri tvorbi lastnega učbeniškega gradiva.

C Ob analizi teoretično predstavljenega tujejezičnega gradiva in na podlagi njegovega neposrednega 'doživljanja' ob modelni uri v delavnici izdelati gradivo za učenje slovenščine.

A Povzetek analiz tujejezičnih učbenikov

Učbenike za učenje angleščine, francoščine, nemščine in italijanščine⁵ kot tujih jezikov smo analizirali glede na naslov, avtorje, sestavo učbeniškega kompleta, zgradbo učbenika, zgradbo lekcije, vrste besedil, ki uvajajo lekcijo in ki se v njej sicer pojavljajo, tipe vaj, stalne teme, komunikacijske funkcije.

1. **Naslovi učbenikov** vabijo k učenju (pozdrav, izbira) ali opozarjajo, da učbenik vodi k cilju — znanju jezika (pot, cesta), ali pa izpostavljajo metodo dela (aktivni pogovor, nove teme, mozaik).

2. Praktično vsi učbeniki so **rezultat timskega dela skupine avtorjev**, pri čemer je včasih tudi razvidno, kako si posamezniki delijo naloge.

3. Kompleti so sestavljeni iz:

- učbenika,
- delovnega zvezka,
- priročnika za učitelje,

⁴ Mladen Pavičič (1995). O sodobnih učbenikih za učenje slovenskega knjižnega jezika za tujce. Zbornik XXXI. SSJLK, str. 21-35.

⁵ Učbeniki za učenje italijanščine, nemščine, francoščine in angleščine kot tujih jezikov, ki so bili analizirani: Rosanna Brambilla in drugi (1994). Buongiorno. Italijanščina za začetnike. Ljubljana: DZS. Gerd Neuner in drugi (1987). Deutsch Aktiv Neu, Ein Lehrwerk für Erwachsene. München, Berlin: Langenshaft. Hartmut Aufderstrasse (1992). Themen Neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Ismanig: Hueber. Beatriz Job (1994). Mosaïque. Méthode de Français. Paris: Clé International. Guy Capelle, Noelle Gridon (1990). Espaces. Paris: Hachette. Sue Mohamed in Richard Acklam (1992). The beginners' Choice. Longman. John in Liz Soars (1986). Headway. Oxford: Oxford University Press.

- avdio (in video) kaset,
- prosojnic, kartic za igranje vlog ipd.,
- dodatnih slovničnih vaj.

4. Zgradba učbenikov

Učbeniki so razmeroma obsežni, v njih je od 10 do 30 lekcij (od 150 do 200 strani). Vsebujejo slovnične preglednice, zelo natančno razdelana kazala, abecedne in/ali tematske sezname besed oziroma slovarčke. Včasih so dodani tudi fonetični zapisi besedil s kaset, testi, rešitve nalog.

5. Zgradba lekcij

V lekcijah se pogosto pojavljata dva funkcijsko različna dela :

- 1. del: učenje jezika in njegovo obvladovanje ter vsestransko razvijanje jezikovnih spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje),
- 2. del: razumevanje, širjenje in poglobljanje osnovnega znanja (v nadaljevanju označen s sivino).

Avtorji posebej natančno izdelajo kazala, kjer izpostavljajo in povzemajo ključne točke v procesu učenja tujega jezika. Sistematično razdelano kazalo s svojimi poudarki pomaga pri pomnjenju. Nekaj primerov oblikovanja kazal:

1. del uvaja besedni zaklad, fraze in slovnične strukture (učenje jezika)			2. del preverja razumevanje in transfer (seznanjanje z jezikom)	
<i>Teme in okoliščine</i>	<i>Komunikacijski cilji</i>	<i>Slovnica</i>		
<i>Predstavitve teme:</i> — realistične pogovorne situacije — kratka besedila — razpredelnice z uporabljenimi vzorci Vaje za utrjevanje sporočanjških vzorcev in slovnice			<i>besedila za poslušanje in branje</i> Vaje	

Tabela 1: Prikaz na dva dela razdeljene lekcije v učbeniku za učenje italijanščine *Buongiorno*.

Področje jezikovne kompetence					Področje jezikovne performance	
Poznavanje jezika			Poznavanje dežele			
slovnica	glagol	fonetika	besednjak	kultura	ustno	pisno

Tabela 2: Lekcija v kazalu učbenika za učenje francoščine *Mosaïque*.

Jezikovni »input«				Razvijanje jezikovnih spretnosti			
				branje	govorjenje	poslušanje	pisanje
slovnične strukture	glagol	besednjak	sporočanje				

Tabela 3: Razdelitev lekcije v kazalu učbenika za učenje angleščine *Headway*.⁶

⁶ Pri 2. in 3. tabeli se pojavlja ločevanje glagola od ostale slovnice. Dejstvo je, da glagolu avtorji večine učbenikov namenjajo posebno mesto.

6. Vrste besedil

V učbenikih se pojavljata dve vrsti besedil:

- *prilagojena, učbeniška besedila*, ki so načeloma kratka, odslikavajo realno situacijo pri sporočanju in izpostavljajo tipične sporočanske vzorce, ki si jih je treba zapomniti kot celoto;
- *avtentična besedila*: zahtevnost se stopnjuje od posameznih napisov, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju, do kompleksnih besedil (publicističnih, strokovnih, literarnih).

Besedila, skupaj z ilustracijami, fotografijami in zvočnim zapisom, so pogosto sestavljena kot mozaik. Upošteva se torej različne vidike pomnjenja:

- vidni (besedilo + barvni poudarki + fotografija/ilustracija + video posnetki),
- slušni (posnetki na avdio kasetah),
- logični (tabele/preglednice/okvirji/vaje, ki spodbujajo k razmišljanju o jeziku).

7. Tipi vaj

V učbenikih ponavadi ni prostora za pisanje, večinoma vsi avtorji dodajajo delovne zvezke. Nekateri tipi vaj se več pojavljajo v učbenikih, drugi pa v delovnih zvezkih. Navodila za isti tip vaje se lahko spreminjajo, s tem avtorji poskrbijo za pestrost.

Vaje, ki so v učbeniku	Vaje, ki so v delovnem zvezku	Vaje, ki so v učbeniku ali v delovnem zvezku
— vaje za razmislek — spodbujajo k razmišljanju o jeziku in k primerjanju jezikov med seboj (<i>opazovanje, primerjanje, ločevanje, iskanje odgovorov na določene jezikovne pojave</i>); — vaje za pomnjenje in razvijanje jezikovnih spretnosti (<i>poslušanje, branje, ponavljanje in učenje kratkih vzorcev na pamet</i>); — vaje za slušno razumevanje (<i>poslušanje in iskanje pravih odgovorov na vprašanja v zvezi z besedilom</i>); — vaje za razumevanje napisanega besedila (<i>branje in iskanje pravih odgovorov na vprašanja v zvezi z besedilom</i>).	— vaje za širjenje in utrjevanje besednega zaklada (<i>liste besed, iskanje nasprotij, nadpomenk, parov</i>); — vaje za utrjevanje slovničnih vzorcev (<i>spreganje, sklanjanje</i>); — vaje za skladnjo (<i>odgovori in vprašanja, tvorba povedi in besedil po modelu, preoblikovanje povedi</i>); — vaje za razumevanje prebranega (<i>povezovanje različnih delov povedi, povezovanje opisov z različnimi slikami</i>).	— vaje ob besedilih (<i>vstavljanje pravih rešitev — dopolnjevanje ali končevanje povedi ali kompleksnejših besedil, reagiranje na situacijo, igranje vlog v dani situacijo</i>).

8. Stalne teme in družine besed v učbenikih za začetnike

Teme	Družine besed
1. identiteta oseb 2. čas, v katerem živimo 3. osnovne človekove potrebe in prostor, dom 4. človekovo okolje — delovno okolje — okolje, s katerim se srečujemo vsak dan	imena, priimki, narodnost, jezik ura, dnevi v tednu, meseci, letni časi družina, hrana, pijača, stanovanje, pohištvo poklici, delovna mesta trgovine, uradi, javne službe

<i>Teme</i>	<i>Družine besed</i>
— širše okolje — naravno okolje	mesto in ulica, kraji, pokrajine, različne dežele
5. človek v gibanju	vreme, živali, rastline prevozna sredstva, potovanja, počitnice, turizem, šport, prosti čas
6. človek in njegov videz	človeško telo, zdravje, bolezni, obleka
7. kultura in komunikacija	mediji, književnost, umetnost

9. Komunikacijske funkcije

Ob vsaki temi avtorji učbenikov poudarijo določene komunikacijske funkcije in v okviru teh še posebej izpostavijo nekaj kratkih sporočanjkih vzorcev.

B Vzorčne ure

Modelni del seminarja je bil razdeljen na dva dela. Najprej je Andreja Markovič izvedla uro francoskega jezika, potem pa je Ljubica Črnivec predstavila učbenik za učenje angleščine v paru z nalogo iz tega učbenika, ki so jo udeleženci tudi izvedli.

Pri oblikovanju novega učbeniškega gradiva je za učitelja namreč zelo koristno, da se včasih »prelevi« v učenca in pri tem odkrije možnosti in meje lastne percepcije in produkcije ter v skladu s tem oblikuje svoje kriterije pri poučevanju.

Vzorčna ura francoščine

Modelna ura francoščine je bila izvedena po učbeniku *Bonne Route*.⁷ Pri svojem delu z gradivom je lektorica namenoma dosledno sledila navodilom iz priročnika za učitelje, ki je sestavni del učbeniškega kompleta.

Udeleženci seminarja so bili razdeljeni v dve skupini. V prvi so bili tisti, ki so svoje znanje francoskega jezika v anketi pred seminarjem označili kot nič ali slabo ('učenci'), v drugi pa tisti, ki so svoje znanje francoščine označili kot dobro (opazovalci). V modelni uri (šlo je za eksperiment, omejen na zelo kratek čas) je bilo predstavljeno besedilo lekcije, ki je bilo nato poslušano na kaseti in prebrano, razložene so bile besede in narejene vaje za razumevanje. Po koncu modelne ure so tako 'učenci' kot opazovalci imeli možnost povedati svoje vtise.

Sam potek učne ure nas je opozoril, da se mora učitelj nujno zavedati posebnosti in enkratnosti svoje učne ure. Isto učno gradivo, opremljeno z istimi navodili, pripravljeno z istimi pedagoškimi pristopi, se različno obnese — odvisno pač od naslovnika in od uigranosti med učiteljem in učenci. Nekdo potrebuje več, nekdo pa manj časa, da se nauči iste snovi. Upoštevati je treba tudi različne načine pomnjenja snovi in vzdušje — počutje, čustva in motivacijo učencev, ki gotovo bistveno vplivajo na rezultat učne ure.

Če torej analiziramo izvedbo eksperimenta, ugotavljamo, da je treba pri oblikovanju lastnega gradiva imeti v zavesti, da se ne da izdelati univerzalnega gradiva, primernega za vsakega naslovnika. Preden se torej lotimo priprave gradiva, je dobro predvideti značilnosti potencialnih sprejemnikov (predznanje, motivacijo, čas, ki ga imamo na voljo).

Treba je določiti cilje, ki jih želimo doseči. Ob modelu francoske lekcije smo opazovali, da se napovedane (pričakovane) slovnične strukture ne pojavijo v celoti v besedilu, ampak samo v vajah; ob tem izhajajo iz besednjaka v besedilu. Postavlja se vprašanje, ali je to ustrezno ali ne. Tukaj bi takoj veljalo opozoriti na analogen problem slovenskega učbeniškega gradiva, ki v lekcijah sicer večinoma vpeljuje izbrane slovnične strukture, je pa izredno nedosleden pri besednjaku v vajah —

⁷ Pierre Gibert in drugi (1988). *Bonne Route*. Alliance Française. Paris: Hachette.

vaje pogosto ne operirajo z besednjakom (se pravi tudi s temo ne), ki ga vpelje besedilo lekcije. To je, vsaj pri začetnikih, nedopustno.

Vsak avtor si gotovo želi dati svojemu gradivu čim večjo razsežnost. Tu se pojavlja problem potrebnosti oziroma nepotrebnosti priročnikov za učitelje. Dejstvo je, da jih učbeniki za poučevanje slovenščine kot tujega jezika nimajo.⁸ V tujini pa so taki priročniki stalna praksa, saj skoraj ni kompleta, ki poleg učbenika, delovnega zvezka in avdio kaset ne bi vseboval tudi priročnika za učitelje. Takšen priročnik večinoma predlaga možne pristope k posameznim besedilom in vajam in s tem omogoča večjo uporabnost gradiva.

Oblika učenja v paru

V drugem delu je Ljubica Črničeva predstavila angleški učbenik, namenjen učenju jezika v paru.⁹ Gre za obliko priročnika, kakršnega na trgu učbenikov za slovenščino še nimamo. V knjižici je zbrana serija vaj za delo v paru, namenjenih predvsem popestritvam klasičnih učnih ur ali pa izvedbam dopolnilnih konverzijskih tečajev. Osnovno vodilo teh vaj je takšno: vsak partner ima svojo knjižico (A in B) z isto vajo, vendar ima vsak v njej le del informacij; ob pogovoru morata sestaviti celoto. Konverzacija seveda poteka v tujem jeziku, učitelj je samo opazovalec in pomočnik — hodi od para do para, nadzoruje delo in pomaga pri morebitnih težavah. Ker vsi delajo hkrati in je popoln nadzor onemogočen, je toliko bolj pomembno, da učitelj da dovolj jasna navodila za delo. Pri tem so mu gotovo v veliko pomoč napotki, namenjeni samo njemu.

Na seminarju so dve konkretni dejavnosti iz tega priročnika preizkusili vsi udeleženci. Ob koncu so imeli čas za izražanje svojih vtisov ob tej dejavnosti.

Takšni tipi vaj učitelje naravnost vlečejo k posnemanju. Vendar pa tudi tu brez lastne ustvarjalnosti ne gre. Fotokopiranje tujega gradiva (neupoštevajoč pri tem samo grobega kršenja avtorskih pravic) ni primerna pot za poučevanje slovenščine. Tuje zgleda pa lahko koristno uporabimo — če ne drugače, pri odkrivanju lastne ustvarjalnosti.

To smo skušali dokazati v delavnici.

C Delavnice

Po simulacijah učnih ur so bile organizirane štiri skupine, ki so se lotile priprave gradiva. Pri nas se pisanja učbenikov po navadi loteva en sam človek,¹⁰ v tujini pa nastajajo učbeniki skoraj vedno v skupini — če bi našli vse sodelujoče pri posameznem projektu, njihovo število včasih doseže tudi 20 ljudi.

Dve skupini sta po modelih za delo v dvojicah za učenje angleščine oblikovali analogno gradivo za učenje slovenščine. Delo je potekalo v več fazah. Odgovoriti je bilo treba na vprašanje, kaj želimo z nalogo preverjati in kako, določiti je bilo treba komunikacijske cilje, v okviru teh sporočanje vzorce, temo, okoliščine in besednjak ter slovnične strukture, ki se bodo pri dejavnosti obravnavale. Poleg tega sta morali obe skupini lastno vajo opisati in jo nadgraditi.

Tretja in četrta skupina sta morali na podlagi modelne ure francoščine pripraviti koncept celotne lekcije z besedilom in vajami. Določiti je bilo treba komunikacijske cilje, sporočanje vzorce in slovnične strukture, ki naj bi se v lekciji obravnavale. Ena skupina je pripravila koncept lekcije za

⁸ Izjema sta sta le učbenik Martine Križaj Ortar (1991). Učimo se slovenščino. Ljubljana: DZS in Ljubice Črničeva (1994). Slikovno gradivo za slovensko besedo v živo. Ljubljana: Poletna šola slovenskega jezika, ki prinaša zametke takega priročnika.

⁹ Peter Watcyn - Johns (1984). Penguin Functional English. Pair work 1. Student A. Student B. London.

¹⁰ Izjema je učbenik treh avtoric: Metke Čuk, Gite Vuga in Marjance Mihelič (1994). Odkrivajmo slovenščino. Ljubljana: SSJLK.

začetni nivo učenja, druga pa za nadaljevalno stopnjo. To poudarja univerzalnost tem in njihovo koncentrično pojavljanje na različnih nivojih.

Na koncu so skupine poročale o svojem delu.¹¹

Zaključek

Seminar in delavnica sta bila namenjena učiteljem slovenščine kot tujega jezika kot spodbuda k lastni ustvarjalnosti. Seznanjali so se z novimi pristopi k že obstoječemu gradivu in z možnostmi dela ob poznavanju tujih zgledov. Ob izkušnji s tega seminarja se odpirajo možnosti za nove teme seminarjev in delavnic. Zanimivo bi bilo preizkusiti modelne ure v manj znanih jezikih ter druge metode ali gradiva za poučevanje tujih jezikov.

Rezultati delavnice: 1. skupina

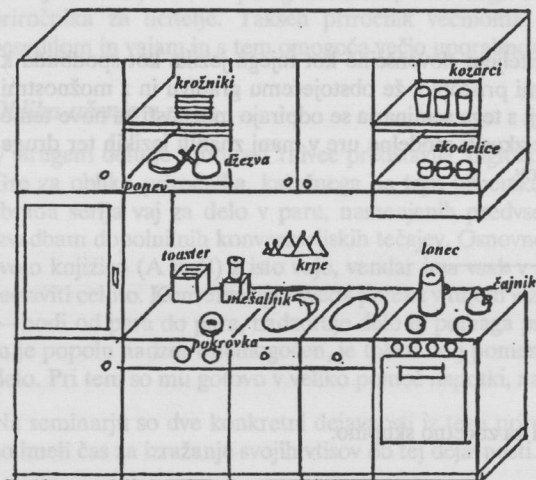
Primer vaje za delo v paru. Vaja je primerna za začetno skupino.

<i>Tema</i>	<i>Slovnica</i>		<i>Komunikacijski cilji</i> umeščanje predmetov v prostoru
<i>Tematsko besedje</i>	<i>Glagol</i>	<i>Druga slovnica</i>	<i>Sporočanski vzorci</i>
Predmeti v kuhinji: vilice, žlice, noži (predal za jedilni pribor) ponev, pekač, lonec, posoda, pokrova skodelice, kozarci, krožniki, mešalnik, toaster čaj — čajnik kava — džezva krpa, prtički	kje je? kam daš? od kod vzameš?	kje? predlogi na, v, ob, pri, pod, nad, pred, za, med 5. in 6. sklon predlogi 4. sklon 2. sklon	kje je ...? stoji ...? leži ...? visi ...? Ali je ... v omari? Mi lahko poveš, kje je ...? A veš, kje je ...? Ne slišim. Lahko ponoviš ...? Kam daš ...? Od kod vzameš?
Kuhinja: hladilnik štedilnik, pečica, napa pomivalno korito pomivalni stroj kuhinjske omare pult			
Glagoli biti, stati, ležati, viseti			
dati, postaviti			
vzeti			

¹¹ Rezultati delavnic so dodani na koncu članka kot priloga.

Študent A:

Na sliki je kuhinja. V kuhinji vidite različne predmete: vilice, žlice ... Tudi študent B ima sliko kuhinje, ampak kuhinjske omare in stene so prazne. Predmeti iz kuhinje so narisani spodaj. Študent B sprašuje, kje so predmeti (ne sme videti vaše slike). Odgovarjajte mu, on pa naj predmete vriše na pravo mesto. Na koncu primerjajta obe sliki!



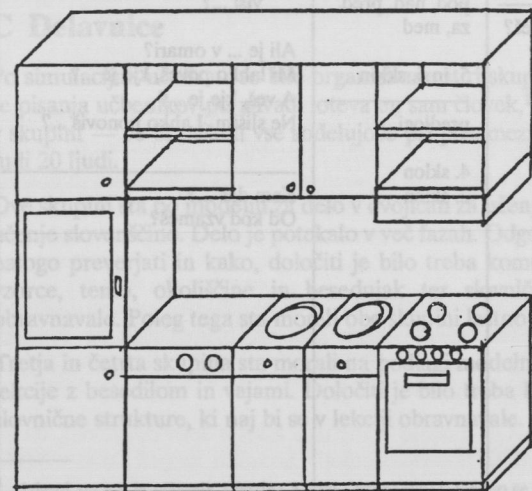
Model: Skodelice so v omari, na srednji polici, pod kozarci.

Ob tej sliki se lahko še pogovarjamo:

Kam daš/postaviš/pospraviš/položiš ...?
Od kod vzameš?

Študent B

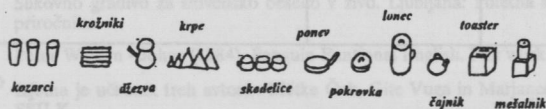
Na sliki je kuhinja, ampak omare in stene so prazne. Vprašajte študenta A, kje so predmeti. Potem predmete narišite!



Model: Kje so kozarci?
Ali je ... v omari?
A veš, kje je ...?
Mi lahko poveš, kje je ...?
Ne slišim./Ne razumem. Lahko ponoviš?

Ob tej sliki se lahko še pogovarjamo:

Kam daš/postaviš/pospraviš/položiš ...?
Od kod vzameš?



Rezultati delavnice: 2. skupina

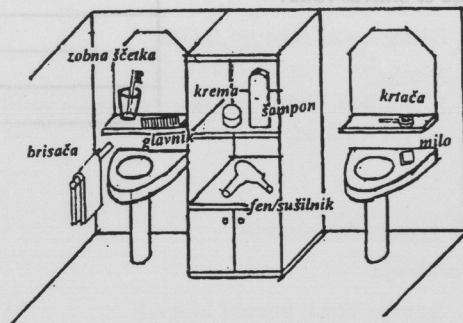
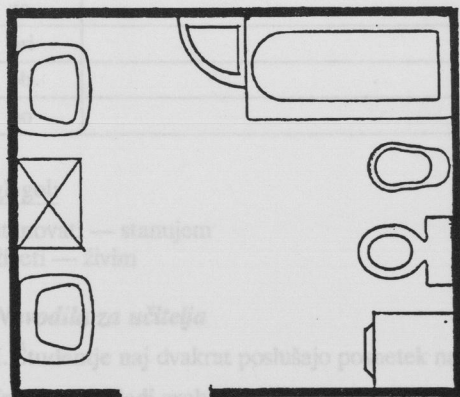
Primer vaje za delo v paru. Vaja je primerna za nadaljevalno skupino.

<i>Tema</i>	<i>Slovnica</i>		<i>Komunikacijski cilji</i> umeščanje predmetov v prostoru
<i>Tematsko besedje</i>	<i>Glagol</i>	<i>Druga slovnica</i>	<i>Sporočanski vzorci</i>
Kopalnica: stranišče/WC školjka kopalna kad prha/tuš umivalnik bide ogledalo pralni stroj košara za perilo zobna ščetka zobna krema brisača milo krema šampon glavnik krtača fen/sušilnik	biti kje je? kam ? povratni glagoli	predlogi na, v, ob, pri, pod, nad, pred, za, med 5. in 6. sklon predlogi 4. sklon	kje je ...? x je v/na/pri/ob/pred/za/med ... x je levo/desno x je levo od ... x je zgoraj x je nad ... x je spodaj x je pod ... x je zraven ... kam daš ...?
Glagoli umivati se/umivati si tuširati se kopati se briti se šminkati se/ličiti se česati se			

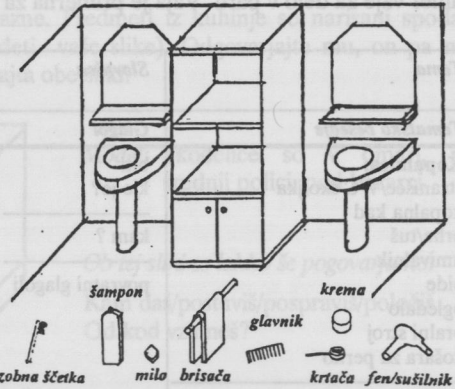
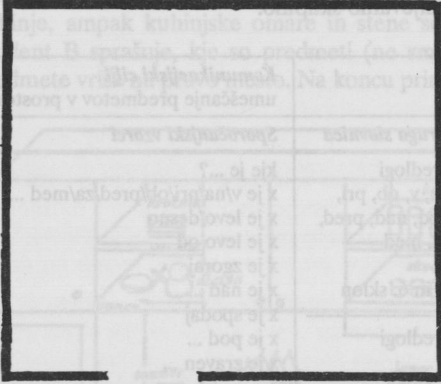
Kopalnico ima ...

Imate novo stanovanje, v katerem je zelo moderna kopalnica. Prijatelju/Prijateljici razlagate, kako je kopalnica opremljena. Prijatelj/Prijateljica vas sprašuje, kako so razporejeni elementi.

To je načrt, ki ga imate.



Tu pa je prazen načrt, v katerega naj vaš prijatelj/vaša prijateljica nariše manjkajoče elemente.



Kako razlagamo?

Primeri: Ogledalo je nad umivalnikom.
Bide je zraven stranišča.
Kopalna kad je na desni.
Kopalna kad je desno od bideja.

x je na levi
x je levo od ...
x je zgoraj
x je nad ...
x je spodaj
x je pod ...
x je zraven ...

Kako sprašujemo?

Primeri: Kje je kopalna kad?
Kje sta umivalnika?
Kje so police?

Ob istih slikah lahko sprašujete:

Kam bi postavil/dal/položil/pospravil...?
Kam si postavil/dal/položil/pospravil ...?
Kje se umivaš?
Kje si umivaš roke?

Rezultati delavnice: 3. skupina

Kazalo lekcije — začetna stopnja

<i>Tema</i>	<i>Slovnica</i>		<i>Komunikacijski cilji</i> telefoniranje: znati se predstaviti opisati lokacijo opravičiti se za napačno številko
<i>Tematsko besedje</i>	<i>Glagol</i>	<i>Druge slovnica</i>	<i>Sporočanjski vzorci</i>
telefon govorilnica številka telefonirati imenik opravičiti se za, pomota naslov ulica hišna številka številka avtobusa postaja dobiti se nekje	glagoli statike	samostalniki v 5. sklonu	predstavljanje opravičevanje navajanje/sprejemanje podatkov o kraju navajanje/sprejemanje podatkov o času

Shema lekcije po zgornjem kazalu

I. Pogovor po telefonu + fotografija/sličica + kasete s šumi

II. Vaje

- 1) vaja za razumevanje +/-
- 2) vprašanja ob dialogu (ponovitev slovnice)
- 3) drill vaje
- 4) igranje vlog oziroma simulacija
- 5) besede: vstavljanje v dialog
- 6) besede: oblikovanje novega dialoga
- 7) odgovor na telefonski odzivnik

III. slovnica: 5. sklon - KJE?

v	
na	
pri	
ob	
po	

glagol:

stanovati — stanujem
živeti — živim

Navodila za učitelja

I. Študentje naj dvakrat poslušajo posnetek na kaseti.

Inačica A: Sledi grobo preverjanje razumevanja:

- kaj so si zapomnili,
- katere besede so si zapomnili,
- odgovori na odločevalna vprašanja: vaja +/-.

Inačica B: Slika:

- poimenovanja: (stara, nova),
- zgodba.

Če se odločimo za inačico B, ji lahko sledi A.

II. Ponovno poslušanje — podrobno razumevanje + sinonimi.

III. Slovnica — razlaga slovnice in dril.

IV. Učitelj prebere dialog, potem ga preberejo študentje po vlogah.

V. Ostale vaje po izbranem zaporedju:

- slovnične vaje: — vstavi: predloge, sklonske končnice, glagole,
- leksikalne/slovarske vaje,
- pravopisne vaje (geografska imena, ura),
- komunikacijske vaje.

Rezultati delavnice: 4. skupina

Kazalo lekcije — nadaljevalna stopnja

<i>Tema</i>	<i>Slovnica</i>		<i>Komunikacijski cilji</i>
<i>Tematsko besedje</i>	<i>Glagol</i>	<i>Druga slovnica</i>	<i>Sporočanski vzorci</i>
zmenek gledališče kino koncert opera koledar kulturnih prireditev	naklonski glagoli	naklonskost, ki ni vezana na glagol	povabiti nekoga na zmenek

Shema lekcije po zgornjem kazalu

I. Barvna fotografija mladeniča in mladenke

II. Dialog realne situacije (kaseta)

A: Prosim?

B: Dober dan. Vojko pri telefonu. Lahko govorim z Mojco?

A: Ja, pri telefonu.

...

III. Vaja za razumevanje

Vprašanja:

- Kam je Vojko povabil Mojco?
- Kolikokrat ga je zavrnila?

...

IV. Vaja za utrjevanje besednjaka

Delo v paru: Drug drugemu pripovedujeta, kam hodita ob petkih zvečer (aktivna govorna interakcija).

V. Slovnicihne preglednice

Naklonski glagoli in drugi tipi naklonskosti.

VI. Vaja za utrjevanje slovnicihnih struktur

Izberite ustrezen naklonski glagol in ga postavite v pravilno obliko (smeti, morati, moči).

Ali _____ zapreti okno?

Navodila za učitelje

I. Poslušanje besedila z zaprto knjigo; preverjanje razumevanja.

II. Branje besedila

- razlaga novih besed,
- branje po vlogah,
- vaja za utrjevanje in razumevanje besednjaka.

III. Razlaga novih slovnicihnih struktur

- izpisati iz besedila vse povedi, ki vsebujejo naklonske izraze.

— kaj se si zapomnil.

Inačica B: Slika:

— poimenovanja: (stara, nova),
— zgodba.

Če se odločimo za inačico B, ji lahko sledi A.

II. Ponovno poslušanje — podrobno opazovanje v pravilno obliko

III. Slovnica — razlaga slovnice in drl.

IV. Učitelj prebere dialog, potem ga preberejo študenti po glavah.

V. Ostale vaje po izbranem zaporedju:

— slovnice vaje: — vaji predložitve razumevanja
— leksikalne/slovarske vaje,
— pravopisne vaje (geografska imena, ura),
— komunikacijske vaje.

Rezultati delavnice: 4. skupina

Kazalo lekcije — nadaljevalna stopnja

Temat	Slovnica		Komunikacijski cilji
Tematsko besedilo	Glagoli	Druge slovnice	Spornost/izjavi razvid
znanec gledališče rino koncert opera boleča kulturna prireditev	naklonski glagoli	naklonski glagoli, ki so vezani na glagoli	povzemanje nekoga na znanec

Andreja Markovič, Nataša Piriš

UDK 811.163.6*243:371.67

SUMMARY

THE SEMINAR AND WORKSHOP ON FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS AND THEIR APPLICATION TO THE SLOVENE LANGUAGE

In the academic year 1995/96 the teachers of the Year-Long School at the Centre for the Slovene Language as a Second/ Foreign Language analysed several textbooks of English, French, German and Italian as a foreign language. The analysis included the titles, authors, structure of the course package, structure of the textbook, structure of the unit, types of texts featuring in the books, types of exercises, recurring topics and communication functions. The analysis was presented at a seminar for continuing education of teachers of Slovene as a foreign language. At the same seminar, a model lesson of the French language based on one of the models from the material under analysis was demonstrated, as well as pair teaching. The analysis of the textbook material and the

demonstration of the two models was intended as information for teachers of Slovene as a foreign language on new approaches to using existing material and ways of applying analysis of foreign models as stimulation in this teaching. The participants of the workshop accompanying the seminar produced their own Slovene teaching material. Using the model of pair work in teaching English, two groups produced analogous material for teaching Slovene. Two groups used the model lesson of French to design a lesson of Slovene. All the groups had to define the communicative objectives, communication patterns and grammatical structures to be addressed in the course of an activity/ lesson.

Simona Kranjc

Filozofska fakulteta v Ljubljani

UDK 811.163.6'276.3-053.2:81'42

Govorjeni diskurz

O Diskurz, tudi otroški, je namenjen komunikaciji — ljudje tvorijo izreke, da bi prenašali informacije in seznanjali druge s svojimi interpretacijami pomenov in namenov. Ti dve lastnosti diskurza pa povzročita razširitev analitičnega polja še na odnos med jezikom in različnimi vidiki komunikacijskega procesa, na primer namen in vedenje (govorčeva intencija) (glej Schiffrin, 1994: 20-43). Različne vrste analiz govornega diskurza¹ imajo isti cilj, in sicer analizo jezika, kot je uporabljan v vsakodnevem življenju, vse torej gledajo na jezik kot socialno interakcijo. Tako gledanje ima več posledic, ena med njimi je usmerjanje analize diskurza v diskurz kot proces medsebojnega vplivanja med udeleženci komunikacijskega procesa. Biti vključen v socialno interakcijo pomeni, biti vključen v proces, kjer so naše lastne dejavnosti usmerjene k drugim ljudem, njihove pa k nam.

Če imamo v mislih govor kot socialno interakcijo, lahko rečemo, da področje analize diskurza niso samo izreki,² ampak način, kako izreki in vse izrazne sestavine opravljajo dejavnosti, vključene v socialno interakcijo. Preučujemo torej govor v izrekih v odnosu do njihove vloge v socialni interakciji, pri tem pa moramo upoštevati nekatera temeljna načela. Deborah Schiffrin (1994) jih navaja v naslednjem zapovrstju:

- »1. Analiza diskurza je empirična. Gradivo prihaja iz govorne skupnosti in priča o tem, kako ljudje uporabljajo jezik, torej ne prinaša jezikoslovčevega mišljenja o tem, kako ga uporabljajo. /.../
2. Diskurz ni samo zaporedje jezikovnih enot: njegove koherence ni mogoče razumeti, če je pozornost omejena samo na jezikovno obliko in pomen.
3. /.../ Jezikovne oblike in pomeni šele skupaj z družbenimi in kulturnimi pomeni ter interpretativnim okostjem tvorijo diskurz.
4. Strukture, pomeni in dejanja vsakodnevne diskurza se opravljajo interaktivno.
5. Tisto, kar je izrečeno, mišljeno ali narejeno, je logično umeščeno, na primer izreki so tvorjeni in interpretirani v lokalnem kontekstu drugih izrekov.
6. Način izrečenega, mišljenega in narejenega (govorčeva izbira med različnimi jezikovnimi sredstvi kot možnimi načini govorenja) je odvisen od odnosa naslednjih prvin:
 - a) govorčeve namere,
 - b) konvencionaliziranih strategij za prepoznavanje namer,
 - c) pomenov in vlog jezikovnih oblik v okviru nujnega konteksta,
 - č) neposrednega konteksta drugih izrekov,
 - d) lastnosti vrste diskurza (na primer pripovedovanje, opis, razlaga),

¹ V literaturi je znanih več pristopov k diskurzu, D. Schiffrin (1994: 7) jih navaja šest: analiza govornih dejanj, interakcijska sociolingvistika, etnografija komunikacije, pragmatični pristop, postopek konverzijske analize in variacijski pristop (sociolingvistični) (natančneje so postopki opisani v Kranjc, 1995: 58-59).

² Razlikovanje med stavkom, povedjo in izrekom (pri Žagarju (1990) izjava) je povzeto po M. Bešter (1988, 1992). Stavke pomeni sistemsko enoto, poved realizacijo stavčnega vzorca z besedami, vendar izolirano od konteksta, izrek pa je poved s komunikacijsko funkcijo.

- e) družbenega konteksta (na primer odnos med udeleženci, situacija),
f) kulturnega okvira prepričanj in dejanj.« (Schiffrin, 1994: 416.)

Sprejemljivost teh načel bom v nadaljevanju pokazala na empiričnem gradivu. Opazovala bom, kako se odvija diskurz med otroki ter med otrokom in raziskovalko v zasebnem formalnem govornem položaju v vrtcu.³

1 Struktura konverzacije

Tipična oblika, v kateri se govorjeni jezik udejanja, je dialoška oblika. Oblikovana je s pomočjo posebnih razredov jezikovnih znakov, na primer za vzdrževanje stika, pritrdjevanje in zaničanje, vprašanje in odgovor, poseben razred znakov, ki so lahko tudi nejezikovni, pa so signali za sprejemanje in dojevanje govora. Par vprašanje — odgovor predstavlja ogrodje konverzacije pri eni od strategij pogovora. Z vprašanjem pogovor začnemo, ga vzdržujemo ali ponovno oživimo, ko že počasi zamira. V dialogu se stalno izmenjujejo informacije. Tako pride sčasoma do izenačitve informacijske ravni pri obeh sogovornicah.

Dialog nastane z »dialožnim stikom« (Weinrich, 1993: 819), za katerega morajo biti izpolnjeni določeni pogoji. Prvi pogoj sta dve osebi z istim namenom, vzpostaviti jezikovni stik. Pri tem mora biti izpolnjen še en predpogoj, to je očesni stik. Po določenem času se mora dialog spet končati. Med potekom dialoga morajo biti izpolnjena določena pravila: pogovor lahko steče šele po nagovoru in pozdravu, največkrat pa se tudi konča s pozdravom. Pozdrav in nagovor gresta po navadi skupaj. Pozdrav možnemu sogovorniku predstavlja znak pripravljenosti za pogovor. Z njim so usklajeni in povezani še nejezikovni znaki pozornosti in očesni stik. Z nagovorom je sogovorec potrjen kot znana oseba, lahko pa ga z nagovorom v dejanju predstavljanja tudi šele spoznamo. Tako pozdrav kot nagovor sta recipročna. Pri obeh dejanjih morata biti sogovorca pozorna na pragmatične okoliščine govornega dejanja.⁴

Opisala sem le eno od možnih strategij tvorjenja govorjenega diskurza. Izbira strategije je namreč odvisna od situacije, v kateri diskurz poteka. Sprememba situacije, kamor vključujem še prenosnik, omogoča tudi spremembo strategije. Pri telefonskem pogovoru je na primer izključen očesni stik, ki je pri prvi opisani strategiji predpogoj za uspešni jezikovni stik. Prav tako so pri tej vrsti diskurza izključena ostala nejezikovna sredstva sporazumevanja, ki, tudi če jih udeleženca uporabljata, ne pripomorejo k uspešnosti komunikacije, ker jih naslovnik zaradi lastnosti kanala pač ne moreta sprejeti (po običajnih telefonskih zvezah se prenašajo samo zvočni signali). Vse strategije pa morajo, če je njihov cilj uspešna komunikacija, vsebovati začetek, jedro in sklep. To so konstitutivni elementi vsakega diskurza, ki so lahko pri vsaki od uporabljenih strategij različno dopolnjeni in preoblikovani.

1.1 Struktura konverzacije in govorno sporazumevanje otrok in odraslih

Pogovor je, kot je že bilo povedano, vsakdanji diskurz vsaj dveh oseb, ki sta enakopravni, torej nobena od njiju oziroma nobena od njih nima pravice nadzirati soudeležencev (če gre za prijatelje in njihov zasebni govorni položaj, drugače pa v primeru konverzacije med šefom in podrejenim v formalnem govornem položaju). Če gre za druge vrste diskurzov, potem ne moremo govoriti o tem, da nima nihče pravice, nadzirati soudeležencev in voditi pogovora. Primer, ko mora obstajati voditelj (moderator) pogovora, je diskusija. Pri definiciji pogovora moramo torej upoštevati tako sociolingvistične kot pragmatične danosti in načela; njegove lastnosti so namreč odvisne tako od

³ Govorne položaje ločujemo na formalne in neformalne. V obeh vrstah govornih položajev pa se lahko odvija javni ali zasebni diskurz.

⁴ Pozdrav in nagovor v situaciji, označeni z javno, se razlikujeta od istega dejanja v zasebni situaciji. Poleg javnosti/zasebnosti je treba upoštevati tudi družbeno distanco med sogovornicema, njuno starost in to, ali sta prijatelja ali le bežna znanca, skratka, pozorni moramo biti na sociolingvistične danosti, predvsem pa na vrsto govornega položaja — javni govorni položaj se namreč v mnogočem razlikuje od zasebnega.

javnosti oziroma zasebnosti govornega položaja kot od socialne razdalje med govorcema ter njunega statusa in vloge v družbi. Podobna struktura je tudi v otroškem govoru, kjer lahko opazujemo različne vrste konverzacije, in sicer med otroki samimi, med otroki in odraslimi, med otrokom in odraslimi; v primeru, ko gre za vodeni pogovor, je lahko voditelj tako otrok kot tudi odrasla oseba. Vsak pogovor je sestavljen iz začetka, poteka ali jedra in zaključka. To je model idealnega pogovora, skoraj vedno pa so prisotni še različni nesporazumi, ki jih je treba spoznati in nato rešiti z različnimi intervencijami. Strukturne enote konverzacije imenujemo vloge,⁵ vsebina, ki je posredovana skozi te vloge, pa je odvisna od interakcijske in pragmatične strategije, ki jo govorec uporablja, da bi poslušalcu tisto, kar mu namerava sporočiti, napravil razumljivo.

Da bi govorec uvedel novo temo pogovora, mora po mnenju Keenana in B. B. Schieffelin (Foster 1990: 64) slediti štirim korakom:

1. Govorec si mora zagotoviti pozornost poslušalca.
2. Govorec mora jasno artikulirati svoj izrek.
3. Govorec mora poslušalcu zagotoviti dovolj informacij, da ta lahko identificira predmet, vključen v temo pogovora.
4. Govorec mora poslušalcu zagotoviti dovolj informacij, da ta lahko rekonstruira semantične odnose med referenti v temi pogovora.

Pri prvem koraku otrok uporablja različna sredstva, in sicer bodisi jezikovna (na primer jakost glasu) bodisi nejezikovna (npr. cukanje za rokav, gestikuliranje ..). Tudi v naslednjih treh korakih lahko opazujemo kooperativno delovanje jezikovnih in nejezikovnih sredstev. Če slučajno obstaja kakšna ovira za jasno artikulacijo izreka, potem si govorec pomaga tudi z gestami in mimiko obraza ter z jakostjo glasu. Sogovorec mu da nato znak, da so izpolnjeni pogoji za uspešno sporazumevanje. Če je proces moten že na prvi stopnji, torej pri zagotavljanju pozornosti, potem sporazumevanje ne bo uspešno. Govorec ima ob takojšnjem posegu poslušalca (ki pove, da ga sama aktivnost pogovora ali informacija ne zanima) možnost, da popravi izhodiščno točko. Lahko spremeni taktiko prepričevanja sogovorca, da je informacija zanimiva tudi zanj, da ga morda ni pravilno razumel, ali pa da to ni edina ideja, ki mu jo je želel povedati, in bo torej nadaljevanje mnogo bolj zanimivo. Na sogovorca vpliva z informacijo ali s prepričevanjem. Vse našteje prvine sporazumevanja so realizirane v govoru. Ob tem pa je treba upoštevati tudi predpostavke o naslovniku in informaciji, s katero želimo seznaniti sogovorca. Govorec mora glede na situacijo in poslušalca oziroma sogovorca sproti ocenjevati primernost ali ustreznost taktike, ki jo bo uporabil. Prilagajanje tehnike glede na situacijo in sogovorca lahko opazujemo tudi v pogovoru, ko je vsaj eden od udeležencev otrok.

2 Značilnosti govorjene interakcije

Za govorjeno interakcijo sta značilni dve glavni načeli, in sicer menjavanje vlog in sodelovanje med govorci. Poslušalec (bolje rečeno soudeleženec, kajti vloge udeležencev se v procesu komunikacije neprestano menjujejo) namreč ne more biti pasiven, če želi sodelovati v komunikacijskem procesu. Od njega se zahteva vsaj minimalna udeležba v obliki kimanja z glavo kot povratna informacija, da sledi informaciji. Povratno informacijo lahko izražamo tako z jezikovnimi kot nejezikovnimi sredstvi.

V toku pogovora oba sogovorca uporabljata različne členitvene signale; njihova vloga je odvisna predvsem od mesta, kjer se v dialogu pojavijo. Ločimo »signale govorca in signale poslušalca« (Weinrich, 1993: 832-835). Govorec pri uvajanju pogovora pogosto uporablja izraze, kot sta *veš*, *vidiš*. Besednovrstno gre za glagola, ki pa v dialogu opravljata popolnoma drugačno vlogo, v besednovrstni analizi pa ju označimo kot medmeta. Kljub rastoči intonaciji ju v pogovoru največkrat ne razumemo kot vprašanje in nanju ne pričakujemo odgovora; pomenita nam le znak,

⁵ Vloga je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti drugi govorec.

ki ga je govorec uporabil, ko je imel težave z oblikovanjem povedi ali pa je želel obdržati oziroma pridobiti poslušalčevo zanimanje za vsebino pogovora, hkrati pa sta znak poslušalca, da govorec svoje vloge še ni končal in namerava kljub informacijskemu premoru obdržati vlogo govorca. Vlogo zapolnjevalca vrzeli lahko poleg medmetov opravljajo tudi polne povedi, na primer *Kaj sem že hotel reči?*. Take oblike zapolnjevalcev vrzeli so v govoru otrok zelo redke, če pa se že pojavijo, so znak zelo razvite jezikovne zmožnosti. Kot znak zaključevanja pogovora je najpogostejša padajoča intonacija z daljšim premorom, lahko pa zaključek izrazimo tudi s polno povedjo, kar je pogostejše sredstvo pri monologih. Poslušalec nudi povratno informacijo govorcu s tako imenovanimi »opornimi signali« (Weinrich, 1993: 834) (medmeti *hm, aha ...*). Njihova pogostnost je odvisna tako od poslušalca kot od govorca. Nekateri namreč potrebujejo ali zahtevajo več povratnih informacij kot drugi, ki lahko izvajajo monološke tirade neodvisno od poslušalčeve odzivnosti.

Osnovna značilnost diskurza (tako pisnega kot govornega) je koherenca, ta ga napravi za več kot le zbirko nepovezanih povdi. Nanjo je treba bolj kot na lastnost konverzacije ali besedila gledati kot na strategijo udeležencev, ki si prizadevajo, da bi besedilo napravili notranje logično povezano, kar dosežejo s kohezijo. Tvorijo jo z iskanjem relevance ali z odgovori na vprašanja na relevanten in kooperativen način. Če jim ne uspe, sporazumevanje propade. Drugi element je kohezija, ki opisuje vire, ki jih imamo na voljo v jeziku, za tvorjenje besedila. V bistvu gre za proces, tako kot je proces tudi diskurz. Besedilo se namreč zgodi v govorni ali pisni obliki, v obliki poslušanja ali branja. Ko besedila analiziramo, imamo pred seboj produkt procesa diskurza. Izraz besedilo (tekst) se po navadi nanaša na ta produkt, in sicer najpogostejše na besedilo v pisni obliki, ker je ta jasneje zaznavna. Kot taka je kohezija predmet raziskave besedilne semantike. Za pogovor pravimo, da je koherenten, če se tisto, kar govorca/govorci izreče/izrečejo, prilega kontekstu in ima smisel. Obe načeli seveda ne veljata samo znotraj ene vloge, marveč tudi med njimi. Gramatična sredstva kohezije kot elementa, ki besedilo dela, so po Dresslerju in Beaugrandu (1992: 42) ponovna pojavitev, delna ponovna pojavitev, zaoblake, elipsa, glagolski čas, glagolski vid, paralelizem, parafraza, členitev po aktualnosti, intonacija in junkcija, ki pa je verjetno bolj sredstvo koherence. »Ta sredstva pripomorejo k stabilnosti (angl. »stability«) /.../ in, kjer je to mogoče, h gospodarnosti (angl. »economy«) tako glede gradiva kot glede napora pri obdelavi /.../« (Dressler, de Beaugrande, 1992: 41-42.)

Za pogovor so značilni prekrivajoči se govor, ponavljanje, premori, zapolnjevalci vrzeli, napačni starti, samokorekture. Vse te značilnosti so kazalci kognitivnega procesa na različnih ravneh, in sicer od načrtovanja teme pogovora do iskanja besed in strukturiranja izrekov. Tekočnost govora se je pogosto raziskovala kot dimenzija pragmatičnega obnašanja. Označena je bila kot ustrezna ali neustrezna. Tudi preskoki in premori so pojavi, ki so odvisni od konteksta, ki se spreminja z vsako konverzijsko udeležbo. Interakcija med sogovorcema je strukturno organizirana glede na določene socialne oziroma družbene konvencije, kar pomeni, da se jo lahko preučuje neodvisno od psiholoških ali drugih lastnosti udeležencev. Veliko osnovnih, ne pa vedno tudi očitnih, lastnosti konverzijske organizacije se ujema s predpostavkami teorije vljudnosti (Levinson, Brown 1987), kar podpira trditev, da je pogovor zgrajen v skladu z družbenimi konvencijami. Kontekstualno vezana konverzijska udeležba je lahko razumljena le z referenco na kontekst, v katerem je izrečena, predvsem je tu mišljen predhodni kontekst, hkrati pa gradi tudi nov kontekst za tisto, kar ji bo sledilo. Posledica primarnosti konteksta je, da je pomen izreka produkt interakcijskega delovanja. Vse to je v nasprotju s Searlovo teorijo govornega dejanja, ki daje prednost izolirani povedi, to pa nato analizira glede na njene skladenjske in semantične lastnosti. S stališča novejših pristopov h govornemu diskurzu je pomanjkljivost Searlovega⁶ in Griceovega pristopa v tem, da se ukvarjata ločeno s pomenom, ki ga je govorec hotel izraziti, in s poslušalčevim razumevanjem.

⁶ Analiza govornih dejanj, kot sta jo razvila Austin in Searle, je za raziskovanje otroškega govora, ki je zaradi svojih značilnosti še bolj odvisen od konteksta in uporabe nejezikovnih sredstev kot govor odraslih, manj primerna. Austinova in

2.1 Menjavanje vlog

Ena od najbolj kritičnih točk konverzacijske strukture je menjavanje vlog. Sprašujemo se, kako so vloge razporejene v neformalnem pogovoru. Da bi lahko odgovorila na vprašanje, moram spregovoriti najprej nekaj besed o vlogah. Vloge so najprej sestavljene iz različnih enot; te so lahko samostojni leksikalni izrazi, besedne zveze ali povedi, imenujemo pa jih enote, ki tvorijo vloge (B. Fox, 1993: 10). Glede na sistem menjavanja vlog je vsakemu govorcu na začetku pogovora dodeljena ena od vlog. Konec take enote predstavlja možnost pojavitve drugega govorca. Na tem mestu torej lahko začne govoriti drugi udeleženec pogovora. Med osnovnimi vprašanji je naslednji problem — kako lahko sogovorca usklajujeta udeležbo tako, da je večina prehodov gladkih, s sorazmerno kratkimi premori in preskoki. Če bi sogovorec čakal, da govorec konča svojo govorno sekvenco, in šele nato začel s svojo, potem bi bili premori predolgi, pogovor bi bil moten, deloval bi neusklajeno, lahko rečem, da bi bil kot počen vrč, ki pušča vodo. V konkretnem spontanem govornem sporazumevanju se ti premori merijo v mikrosekundah. Sistem menjavanja vlog v takem diskurzu neodvisno od števila udeležencev deluje brez posebnih pravil (v nasprotju z institucionalnim diskurzom v parlamentu, na konferenci ...). Govorec lahko izbere naslednjega govorca z različnimi jezikovnimi signali (na primer zvalnik, različni ogovorni signali, spremenjena tonska višina glasu in podobno) in nejezikovnimi sredstvi (geste z roko, pogled ...). Če se ta ne odzove, potem ima govorec dve možnosti — ali sam nadaljuje z govorom ali pa preneha govoriti in nastane določena praznina v strukturi, torej molk.⁷ Vsi molki niso enaki. Če se molk pojavi za mestom možnega prehoda,⁸ ga pripišemo naslednjemu govorcu, za vrzel pa ga imamo, če ga ne moremo pripisati vlogi nobenega od govorcev. Tak molk se pojavlja, če govorec ne izbere nobenega od udeležencev komunikacijskega procesa za naslednjega govorca. Molk tako ne pripada nikomur, čeprav bi lahko govorec sam nadaljeval svojo vlogo. Poleg molka moram na tem mestu omeniti še en pojav, ki je pogost v govorjenem diskurzu — simultani govor. To je pojav, ko hkrati govorita dva ali več sogovorcev. Vendar simultani govor vedno ne posega v sistem menjavanja vlog. B. Fox namreč navaja dva tipa simultane govora (1993: 10), in sicer tekmovalno in netekmovalno prekrivanje. Primer netekmovalnega simultane govora (imenuje ga tudi končno prekrivanje) je prekrivanje na koncu ene in na začetku druge enote. Sogovorec, ki prepozna mesto možnega prehoda v vlogi, lahko svojo vlogo začne nekoliko pred koncem prejšnje. Tudi nejezikovna sredstva, ki spremljajo vlogo, na primer smeh sogovorca, so primer netekmovalnega prekrivanja. Na drugi strani pa tekmovalno prekrivanje, ko sogovorec začne svojo vlogo, preden lahko prepozna mesto možnega prehoda, grobo posega v pravila sistema menjavanja vlog in krši konvencije spontanega govorjenega diskurza. V gradivu (to je otroškem govoru) lahko opazujemo obe vrsti simultane govora, ki je sploh zelo pogost v zgodnji fazi razvoja govora, ko otrok vseh konvencij še ne pozna ali jih aktivno ne obvlada. Tekmovalno prekrivanje lahko od netekmovalnega ločimo tudi brez natančne strukturne analize govorjenih sekvenc; značilni zanj so namreč višja tonična višina, počasnejši tempo govora, podaljšani samoglasniki in večja glasnost govora.

Searlova analiza govornih dejanj namreč ne upošteva nejezikovnih sredstev, s pomočjo katerih se gradi govorjeni diskurz. Pomembno nadgradnjo za analizo otroškega govora zato predstavlja Dorovo uvajanje sporazumevalnega dejanja, ki ga lahko izvedemo tudi brez jezikovnih sredstev.

⁷ Molk je torej strukturna prvina in označuje mesto možnosti prehoda. Če to mesto ni zapolnjeno z nobenim od jezikovnih sredstev, ki so na voljo govorcu, potem se tu pojavi molk.

⁸ Prehod je mesto v govornem nizu, kjer pride do zamenjave vloge.

⁹ »Besedilna strategija se izkazuje 1. 'kot ciljno usmerjeno načelo združevanja niza izjav v besedilo' (Enkvist, 1987: 25); 2. kot eliminacija receptivnih negotovosti v smislu interpretacijskega koncepta; 3. kot priredba novega besedila glede na 'tradicionalne vzorce besedilne makrostrukture, in sicer kot potrjevanje teh vzorcev ali upiranje proti njim' (1987: 27).« (Viehweger, 1991: 158.) Vsi udeleženci se odločijo za vrsto strategije že ob odločitvi, da bodo sodelovali v komunikacijskem procesu. Glede na udeležence tako ločujemo med strategijami organizacije in tvorjenja besedil ter strategijami razumevanja besedil. Del sistema strategij so tudi Griceove maksime, ki jih tvorci besedil v pogovoru običajno upoštevajo. »Maksime so pravzaprav le strategije in smernice, ne pa pravila, kot si predstavlja Searle.« (Dressler, de

Menjavanje vlog je torej sestavljeno iz treh osnovnih strategij, in sicer pridobivanja vloge, vzdrževanja vloge in odstopanja vloge. Na zunaj je ta sistem trden, prehodi med strategijami⁹ pa prožni in nezapleteni. Kakor smo že videli, ni tako. Prehode motijo razna prekrivanja vlog, ki včasih pri govorcu povzročijo prekinitev miselnega toka, s tem pa tudi govornega; posledica tega so molki, da ne omenjam še različnih motenj, ki motijo govorno sporazumevanje.¹⁰ Četudi bi udeleženca sporazumevalnega procesa upoštevala vse tri osnovne strategije, pa konverzacija ne bi bila popolna brez spremljevalnih strategij, in sicer organiziranja, modificiranja izrečenega in družbene razsežnosti. K osnovnim strategijam štejejo tudi povratno informacijo in vključevanje sogovorcev, s čimer se okrepijo medsebojni odnosi med govorcem in poslušalcem. Včasih je še posebej koristno modificiranje izrečenega, s čimer se izognemo neposrednemu, uporabno pa je tudi takrat, ko ne najdemo ustreznega izraza ali pa mislimo, da poslušalec potrebuje dodatno informacijo, ker ne razume določenega izraza, ki ga zato nadomestimo z drugim. Pod organizacijo pa imam v mislih govorčevost postavljane okvirov diskurzu. Izbira strategije je odvisna od govornega položaja; strategija v javnem govornem položaju (tako formalnem kot neformalnem govornem položaju) se bo verjetno ločevala od strategije v zasebnem govornem položaju. Zaradi različnih strategij sem zato v raziskavo poleg otrok v vrtcu (zasebni formalni položaj) vključila še govor dečka, posnetega v naformalnem zasebnem govornem položaju, to se pravi doma. Da bi lahko na podlagi zbranega gradiva opisali in razčlenili pogovor med otroki in odraslimi ter med otroki samimi v celoti, ne le strategije govorca in poslušalca, marveč tudi ostale prvine, kot so začetek in konec pogovora, predstavljanje in poslavljanje, uvajanje teme in njen potek, z eno besedo koherenco in kohezijo pogovora, moramo izdelati posebno metodo razčlenjevanja.

3 Metoda za razčlenjevanje govorjenega diskurza

Ko načrtujemo raziskavo govorjenega diskurza, moramo razlikovati med opisom diskurza kot procesa in opisom slovničnih struktur; če se tega ne zavedamo, potem nova stopnja v opisu jezika nima nobenega smisla, saj opisujemo le višje ravni slovnice. Dejanja diskurza se izkažejo kot posebna razvrstitev povedi na dosleden in hierarhičen način, potem v govoru nadomestijo naše pojmovanje stavkov. Ta najvišja raven, ki jo zdaj imenujemo diskurz, se sama razvrsti na vrh. Pri tem moramo upoštevati tudi samo naravo nastajanja govorjenega diskurza, torej komunikacijski proces in dejavnike, ki vplivajo na njegov razvoj. Raziskave govorjenega diskurza morajo temeljiti na konkretnem gradivu, na podlagi katerega med samo analizo nastaja tudi analitični aparat. Zato je nespremenjen in neprilagojen analitični aparat nemogoče prenašati na druga gradiva. Potek analize se namreč spreminja glede na gradivo. Sistem analize, ki ga bom na nekaj primerih predstavila v članku, temelji na podobnih sistemih, izdelanih v študijah *Advances in spoken discourse analysis* (Coulthard, 1992), *Discourse structure and anaphora* (Fox, 1993) in *An introduction to spoken interaction* (Stenstroem, 1994). Pristop konverzijske analize ustrezno kaže razvoj strategij, ki jih govorci (poudarek bo na govoru otrok) uporabljajo pri tvorjenju diskurza, in posveča pozornost prvinam, za katere se zdi, da so bistvene pri razvoju govora, in sicer obravnavanje diskurza kot procesa, v katerem sodelujeta dve ali več oseb. Govorno interakcijo opisujemo na petih hierarhičnih ravneh (Stenstroem, 1994: 30-58):

1. transakcija (dogovarjanje) je sestavljena iz ene ali več izmenjav, ki obravnavajo eno samo temo. Ena transakcija ali njihov preplet tvori pogovor (conversation);
2. izmenjava je najmanjša interakcijska enota, sestavljena najmanj iz dveh vlog dveh različnih govorcev;

Beaugrande, 1992: 87.) Grice navaja naslednje maksime oziroma načela: načelo sodelovanja, maksima količine, maksima kakovosti (vanjo šteje prvine resničnosti), načelo relevantnosti in maksima načina. Strategija je torej načrt poteka ciljno usmerjene govorne komunikacije.

¹⁰ Seveda do motenj prihaja tudi pri pisnem sporazumevanju, na primer nečitljiva pisava, slab papir in razlito črnilo.

3. vloga je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti drugi govorec; po navadi je sestavljena iz enega koraka, vendar jih je možnih tudi več;
4. korak pomeni vse postopke v vlogi, ki so potrebni, da bi govorec začel, vzdrževal ali končal izmenjavo; sestavljen je iz enega ali več dejanj;
5. dejanje sporoča, kaj govorec namerava, kaj želi sporočiti; je najmanjša interakcijska enota.¹¹

Vsi našteti strokovni izrazi seveda niso izvirni, a je za natančnejše razumevanje vseeno potrebno nekaj dodatnih informacij. Pojem vlog in sistem menjavanja vlog je že bil natančneje opredeljen v podpoglavju 2.1, zato bo zdaj naša pozornost veljala preostalim štirim ravninam. Naj začnem kar pri najnižji ravni — pri dejanjih, ki signalizirajo, kaj želi govorec sporočiti. A.-B. Stoenstrem ločuje med tremi kategorijami dejanj, in sicer primarnimi (ti lahko sami realizirajo korak), sekundarnimi (ti spremljajo in včasih nadomestijo primarna dejanja) in komplementarnimi (dopolnilnimi) dejanji, ki tudi spremljajo, a le redko nadomeščajo primarna dejanja. »Korak je govorno dejanje, ki vzdržuje konverzacijo.« (Stenstroem, 1994: 36.)¹² Naslednja raven so izmenjave. Poznamo preproste in zapletene izmenjave. Najpreprostejša je sestavljena iz dveh vlog, in sicer iz uvajanja in odgovora pri obvestilnem tipu, pri vprašalnem pa iz treh — uvajanja,¹³ odgovora in zaključka izmenjave. Pri prošnjah se največkrat srečamo tudi samo z dvema vlogama v eni izmenjavi, čeprav se zdi, da je taka sestava primerna le za nekatere govorne položaje. Primerna namreč ni takrat, ko se od govornika pričakuje oziroma zahteva večja vpljudnost. V posameznih izmenjavah si vloge sledijo na različne načine. Tipična vzorca pri obvestilnem tipu sta verižni in razvijajoči. Razlika med obema je ta, da si pri prvem tipu trditve sledijo, v drugem pa govorec razvija eno trditev, prekinjena pa je s potrdili sogovornika, da sledi govornemu toku. Grafično bi lahko vzorca prikazali z naslednjima slikama:

verižni vzorec	A: T1
	B: O1
	A: T2
	B: O2
razvijajoči vzorec	A: T1
	B: P
	A: T1
	B: P
	A: T1

(T = trditev, O = odgovor, P = potrdilo).

Iz grafov je razvidno, da se pri taki izmenjavi govorec in poslušalec izmenjujeta. Nihče od njiju v diskurzu ne igra podrejene vloge. Prevladovanje enega udeleženca v govornem dejanju se kaže v pripovedovanju zgodb. Sogovorniku/poslušalcu je v takem primeru namenjena podrejena vloga. Sicer pa v komunikaciji pri oblikovanju diskurza sodelujeta oba oziroma vsi udeleženci. Isto pravilo velja tudi za otroški govor. Otrok, ki ima lahko v pogovoru prevladujočo vlogo, če je ta potrebna zaradi vrste diskurza, je sicer enakopraven partner v komunikacijskem procesu. Pri drugem omenjenem tipu stalne oblike sporočanja, to je pri vprašanju, pa je vzorec izmenjav več, in sicer poznamo verižni, oklepajoči, mešani¹⁴ in eliptični mešani vzorec, ki jih lahko ponazorimo s sliko:

¹¹ Izrazi se pomensko prekrivajo z naslednjimi angleškimi termini: transaction, exchange, turn, move in act.

¹² Naj za ponazoritev navedem le dva primera: poziv (summons) — za pritegovanje poslušalčeve pozornosti (A: *Glej, lahko bi šel avgusta.*), žarišče (focus) — uvaja novo (A: *Dobro, rad bi vedel, kaj ti praviš o tem.*).

¹³ V literaturi se kot prva uvajanja večkrat pojavlja vprašanje.

¹⁴ Gre za vzorec z izmenjavo, ko na vprašanje odgovorimo z vprašanjem ali pa sploh ne odgovorimo.

verižni vzorec	A: V1
	B: O1
	A: V2
	B: O2
oklepajoči vzorec	A: V1
	B: V2
	A: O2
	B: O1
mešani vzorec	A: V1
	B: O1 + V2
	A: O2
eliptični mešani vzorec	A: V1
	B: (O1) V2
	A: O2

(V = vprašanje, O = odgovor).

V verižnem vzorcu govorec A začne prvo izmenjavo in nato nadaljuje z uvajanjem nove. Za oklepajoči vzorec je značilno, da se v prvo izmenjavo vključi druga. Prva izmenjava se lahko zaključi šele potem, ko je že zaključena tudi druga, torej po časovnem zastoju. Ta vzorec je primer diskontinuitete v govornem toku. V mešanem vzorcu se sogovorca izmenjujeta v vpeljevanju izmenjav, v eliptičnem mešanem vzorcu pa ostane vprašanje prve izmenjave neodgovorjeno oziroma ga je mogoče implicitno izpeljati iz sogovorčevega uvajanja nove izmenjave. Pri prošnjah pa se za tvorbo izmenjav pojavljata verižni in oklepajoči vzorec. Glede na upoštevanje vseh opisanih prvin in strategij, ki jih udeleženca sporazumevalnega dejanja uporabljata, lahko ločimo različne vrste konverzacije. Če se v vrsti pred blagajno pogovarjata dva naključna sogovorca, čakajoča na karte za film, ki ga vrtijo, potem lahko govorimo le o enem uresničenem delu konverzacijske strukture — o obveščanju, ne pa tudi o odpiranju in zapiranju konverzacije. Pri tem pa morajo biti izpolnjeni osnovni pogoji za vzpostavljane govorjenega diskurza, to sta predvsem namen vzpostavljanja jezikovnega stika in očesni stik. Konverzacijska struktura je namreč odvisna od pragmatičnih dejavnikov — kje se konverzacija odvija, kdo s kom govori in o čem govorita.

To strukturo analize bom v nadaljevanju prenesla na gradivo, posneto v vrtcu. Snemala sem v dveh skupinah, in sicer v prvi, kjer je bila povprečna starost otrok 19 mesecev in 16 dni na začetku snemanja in 22,21 na koncu, in v drugi, kjer je bila povprečna starost otrok 28 mesecev in 18 dni.

4.1 Analiza govorjenega diskurza med otroki v prvi skupini

Nekateri poskusi medsebojne komunikacije so uspešni že pri otrocih, starih okrog 20 mesecev. Navajam primer, posnet v vrtcu v Sevnici, ko dialog spremlja igro med dečkom in deklico.

Kontekst: deček Lenart se igra z lončki, deklici (Katja in Kaja) se vozita z lesenim avtomobilom. (Posneto 5. 11. 1992.)

Katja:	<i>Ne, ne, ne.</i>
Lenart:	<i>Padu.</i>
Katja:	<i>Ne.</i>
Lenart:	<i>Haha. Kaja. Kaja. Haha. Tole. Katko. Katko. Katka. Lonček. Padu. Padu.</i>
Katja:	<i>Aha. Tuki. Tuki. Tuki. Dej tole. Tuki?</i>
Lenart:	<i>Haha.</i>
Katja:	<i>Hihi. Ne to.</i>
Lenart:	<i>Haha.</i>
Pavle:	<i>Bibip.</i>

Lenart: *Kaja vozi. Kaja vozi Katko.*
 Katja: *Mami. Mami. Mami. Ne. Mami. Mami. Mami.*
 Lenart: *Haha.*

Lenart pripoveduje otrokom, da deklica z imenom Kaja vozi drugo deklico (Katko). Osnovno temo prekine s trditvijo, da je lonček, s katerim se je igral, padel na tla. Dogajanje se mu zdi zelo smešno, to svoje mnenje pa izraža z medmetom *haha*. Transakcijo tvori 12 vlog in 5 izmenjav. Pogovor izgleda nekoherenten zaradi številnih medmetov, ki pa izražajo otrokovo mnenje o opazovanem dogodku. Ob upoštevanju konteksta je torej tudi ta pogovor koherenten. Kohezijo pogovora zagotavljajo ponovne pojavitve leksemov in kazalni zaimki. Na skladenjski ravni pa lahko v četrti vlogi opazujemo razdruženo poved, ki postane polna še v isti transakciji, in sicer v 10. vlogi.

Lenart: *Haha. Kaja. Kaja. Haha. Tole. Katko. Katko. (Katka. Lonček. Padu. Padu.)* (Povedi v oklepaju ne spadajo k prvi, marveč tvorijo drugo izmenjavo.)

Med obema deloma razdružene povedi — med agensom Kaja in patiensom Katka — se nahajata medmet in kazalni zaimke, ki kažeta in opisujeta otrokovo videnje dogajanja. Samo poimenovanje dejanja, torej predikat, je v tej vlogi še jezikovno neizražen.

Lenart: *Kaja vozi. Kaja vozi Katko.*

V 10. vlogi pa otrok še enkrat pove isto vsebino, le da jo tokrat izrazi v polni povedi. Prva poved 10. vloge je še nepopolna, desno mesto, ki ga glagol odpira za izraz v patiensu, je nezapolnjeno, vendar zev otrok sam odpravi že v naslednji povedi. V tem primeru lahko neposredno opazujemo proces učenja nekega stavčnega vzorca pri otroku in nastajanje polne povedi z vsemi zapolnjenimi praznimi mesti, ki so v stavčnem vzorcu predvideni.

Stavčni vzorec Snom — VF — Sacc se torej v procesu učenja zapolnjuje po posameznih stopnjah. Najprej sta zapolnjeni levo in desno prosto mesto ob predikatu. Predikatovo mesto ostane prazno (*Kaja Katko*), nato ostane prazno desno prosto mesto ob prvem delovalniku (agensu) in dejanju (*Kaja vozi*). V tretji fazi pa nastane polna poved, vsa mesta, ki so predvidena v stavčnem vzorcu, so zapolnjena (*Kaja vozi Katko*). V tem obdobju otroci zapolnjujejo samo obvezna mesta levo in desno od glagola, neobvezna dopolnila so, če sploh obstajajo, zelo redka.

V primerjavi s komunikacijo med otroki je komunikacija med otrokom in odraslo osebo veliko uspešnejša.

Kontekst: otroci v skupini se igrajo s kljukicami za pripenjanje perila. (Posneto 15. 10. 1992.)

Lenart: *Klukce. Velik. Tole. Klukco. Tole.*
 Simona: *Daj jih v kapo.*
 Lenart: *(Izpolni željo.) (Izvrši dejanje, torej gre v tem primeru za dejanje perlokucije, to je tretjega dejanja v Austinovem modelu govornega dejanja. Z jezikovnimi sredstvi smo vplivali na otroka, da je ta izpolnil našo željo.)*
 Simona: *Kam si dal kapo?*
 Lenart: *Ni ga. Tole. (Pokaže, da jo je dal v avto.)*
 Simona: *Si vse raztresel?*
 Lenart: *Ja.*

Večja interakcijska enota, ki je navedena, je sestavljena iz treh izmenjav. V prvi izmenjavi Lenart seznana Simonu (mene) s tem, da ima veliko kljukic, Simona pa izrazi željo, ki jo Lenart izpolni. Simonina vloga se nadaljuje z vprašanjem, na katerega Lenart odgovori, odgovor pa dopolni še z nejezikovnim sredstvom. Nato se izmenjava vprašanje — odgovor še enkrat ponovi. Vloge v

transakciji (dogovarjanju), kamor so vključena tudi nejezikovna sredstva komunikacije, si sledijo po verižnem vzorcu:

I. izmenjava	Lenart:	T1 (trditev)
	Simona:	Ž (želja)
	Lenart:	Ž+ (izpolnitev želje)
II. izmenjava:	Simona:	V1 (vprašanje)
	Lenart:	O1 (odgovor)
III. izmenjava:	Simona:	V2
	Lenart:	O2

Kontekst: otroci s kljukicami pripenjajo na vrh različne krpice in oblačila.

Simona: *Ali mamica tudi obeša perilo?*

Lenart: *Obeša. Tole?*

Dejan: *Teta, teta.*

Zgornji primer je primer kratke izmenjave, prekinjene z »alarmom« tretje osebe, ki želi pozornost. Imamo pa pred očmi drugi možni vzorec izmenjave (naveden je tudi pri A.-B. Stenstroem, 1994), in sicer mešani vzorec:

Simona: V1
 Lenart: (O1) V2
 Dejan: X (poziv)

Otrok na odločevalno vprašanje odgovori z glagolom, takoj nato postavi novo vprašanje, na katerega pa zaradi prekinitve s strani tretje osebe ne dobi odgovora. Z jezikovnega stališča je pri otrokovem odgovoru zanimiva izbira besedice, s katero odgovori na odločevalno vprašanje, ki zahteva odgovor z *da* ali *ne*. Izbiri besede, s katero bo odgovoril na vprašanje, je verjetno motiviralo opravilo, ki ga je med pogovorom opravljal — obešanje »perila«.

Kontekst: pri obešanju perila so si otroci nadeli predpasnike. Ker je dečku predpasnik, na katerem so natisnjene pikapolonice, nekoliko premajhen, si ga skuša sleči.

Simona: *Bi rad dal dol predpasnik?*

Lenart: *Dol. Pikalonce. Pike tole. Pikapoke. Pikalonce. To. Tukele skila pikalonca.* (Viden je le del pikapolonice — gre za vzorec na tkanini.) *Palke.*

Simona: *Ja, to so tipalke.*

Lenart: *Palke tole. Tole. Tule.*

Simona: *Kaj imaš?*

Lenart: *Pesa. (Psa.)*

Simona: *Ima repka?*

Lenart: *Tut. Tut. Tukele. Tukele, lej, palke. Pet.*

Simona: *Spet.*

Lenart: *Nic. Piden. Rep. Ta.* (Pomen: tja.) *Pikalonce. Pikalonce.*

Vesna: *Klukice.*

Simona: *Boš dal predpasnik v predal?*

Lenart: *Dal. (Predal.)*

Dejan: *Teta.*

Vesna: *Avto.*

Lenart: *Kila.* (Pomen: pokrija zajčka.) *Span. Uh.*

Nekoliko daljši odlomek diskurza, v katerem so sodelovale štiri osebe, je sestavljen iz dveh transakcij in še treh soslednih dejanj. V prvo, okvirno temo o predpasnikih, ki je sestavljena iz dveh verižnih izmenjav, je vključena druga tema, neposredno izpeljana iz prve, to so pikapolonice. Povezava med pikapolonicami in predpasniki je na prvi pogled nejasna. Nejasnost odpravimo z navedbo konteksta; tkanina predpasnikov je namreč potiskana z drobnimi pikapolonicami. Zaradi šivov pa so nekatere deloma skrite oziroma se ne vidijo v celoti.

Iz odlomka gradiva ugotovimo oklepajočo strukturo, v eno transakcijo je vključena druga, prva transakcija je zgrajena po verižnem vzorcu, druga transakcija, zgrajena po razvijajočem se vzorcu, se začne v prvi otrokovi vlogi, ki je torej sestavljena iz odgovora na vprašanje in trditve. Otrokovi trditvi sledi Simonina vloga, v kateri opravi korak vzdrževanja izmenjave — potrdi otrokovo informacijo. Otrok izmenjavo nadaljuje z isto trditvijo. Transakcija se zaključi s trditvijo tretjega sogovorca. Sledi ji zaključek prve transakcije s parom vprašanje — odgovor, nato pa tri sosledna dejanja — trditvi in »alarm«. Sicer pa ima tudi trditev Vesna: *Avto*. vlogo »alarma«, z njo skuša pritegniti pozornost. Lenart s trditvijo *Kila*. (Pokrila.) opisuje svojo namero in jo nato utemeljuje z naslednjo trditvijo *Span*. Zajčka bo torej s pomočjo raziskovalke pokrtil, ker da je ta zaspan.

Diskurz sicer na videz deluje nekoherentno zaradi nepojasnjene zveze med predpasnikom in pikapolonico, ko pa je ta nejasnost odpravljena in je zveza med obema temama vzpostavljena, odpade tudi videz nekoherentnosti. Kohezijo pa vzpostavljajo tudi slovnični izrazi, na primer kazalni zaimki in ponovne pojavitve leksema, ki naredijo besedilo speto tudi z jezikovnimi sredstvi.

4.2 Analiza gradiva v drugi skupini

Kontekst: otroci se igrajo z različnimi vrstami igrač. Ena od njih je tudi torbica. Igrajo namreč različne vloge (šolarji, mamice, ki se odpravljajo v službo, odrasli na poti v trgovino, poštar je tudi priljubljena vloga). Eden od otrok je našel torbico, ki se ni dala zapreti, ker je imela zlomljeno sponko. Med njimi se je potem vnel prepir, kdo je povzročil škodo. (Posneto 11. 11. 1992.)

Rok: *Lej ga.*
Lucijan: *Lej, kaj je to. Kdo spet to kvaru? (Kdo je to pokvaril?)*
Marcel: *Kdo je to kvaru?*
Lucijan: *Ti si kvaru to.*
Rok: *Gledu.*
Marcel: *Nisem.*
Rok: *Kaž. Kaž. (Pokaži!)*
Lucijan: *Kdo pa je to pokvaru?*
Rok: *Kaž. Kaž.*
Lucijan: *Jes sem to kvaru.*
Iztok: *Jes bom. Kaži ga. Glej.*
Sarah: *Spet.*
Lucijan: *To tuki tko dau.*
Sara: *Ja. Kvalu je.*
Sarah: *Pokvaru je.*
Marcel: *Jes nisem kvaru. Ja.*
Iztok: *To tobica. Tobica. Neki vrgu je. (To je torbica.)*
Rok: *Čak. Kvaru je.*

Šest udeležencev v diskurzu se v eni transakciji pogovarja o povzročitelju škode. V drugi izmenjavi smo priča še enemu možnemu vzorcu razvijanja izmenjave, in sicer eliptičnemu mešanemu vzorcu, ko je odgovor na prvo vprašanje izpuščen in sogovorec odgovori z novim vprašanjem.

Lucijan: *Kdo spet to kvaru?* V1
Marcel: *Kdo je to kvaru?* V2

Lucijan: *Ti si kvaru to.*

O2

Marcel: *Nisem.*

T1

Ime stvari, ki so jo pokvarili oziroma je že bila pokvarjena, je zamolčano do zadnje izmenjave. O njej govorijo le kot o nečem brez imena, vendar moramo vedeti, da jo je imel Lucijan vseskozi v roki. Vzpostavljanje nanašalnega razmerja je bilo zanje torej neproblematično, in sicer zaradi situacije, v kateri je predmet prisoten. Referenco izražajo samo s kazalnim zaimkom *to*, ki se osemkrat ponovi. V prvem vprašanju (Lucijan: *Kdo spet to kvaru?*) je celo izpuščen pomožni glagol *je*, kar si lahko razlagamo kot posledico vznemirjenosti, ki jo je otrok čutil, ko je skušal razjasniti nastali položaj. V odgovoru na drugo vprašanje pa opazujemo posebni, zaznamovani besedni red — postavljanje kazalnega zaimka na konec povedi. Otrok je namreč s tem poudaril, da misli prav to in samo to igračo, torej ne katerekoli druge, ki je tudi pokvarjena. Ob tem moramo opozoriti tudi na izpuščanje predpone *po-* in na samokorekturo v eni od naslednjih povedi, vendar hkrati tudi na vračanje k obliki besede brez predpone. Taka oblika tvorjenih glagolov brez predpone je značilna predvsem za zgodnje obdobje razvoja otrokovega govora, kasneje pa je prisotna v posebnih okoliščinah, ko so otroci ali zelo razburjeni ali pa utrujeni, zaspani in ne pazijo več toliko na svoj govor.

Od spraševanja po krivcu in obtoževanja drugega se nato v pogovoru izvrši obrat, ko otrok sam prizna svojo krivdo.

V naslednji izmenjavi se nato tretji otrok (Iztok) javi, da bo popravil igračo. Ker igrače ne dobi takoj, prosi Lucijana, naj mu jo pokaže. Pri tem uporabi anaforični zaimek *ga* (sicer neustrezno, ker gre za igračo ženskega spola). Izmenjavo s svojo vlogo prekine deklica, ki ugotovi, da so fantje spet nekaj pokvarili. Sarah: *Spet*. Sledi spet Lucijanov vloga, ki komentira svoje dejanje. Lucijan: *To tuki tko dau*. Njegova vloga je poslušalcu oziroma bralcu zapisanega pogovora nerazumljiva, ker je sestavljena samo iz glagola in treh deiktčnih izrazov (*to* — kazalni zaimek, *tuki* in *tako* — prislova), katerih nanašalci niso definirani. Vsebinsko vloge lahko razumemo le, če je ob njej zapisan komentar z opisom dečkove aktivnosti. Mislim, da se otrok te šifriranosti ne zaveda, ker je še vedno egocentričen. Po drugi strani pa za opis svoje dejavnosti pravzaprav ni potreboval ničesar drugega kot deiktčne izraze, saj jih je dopolnjeval z nejezikovnimi sredstvi (pokazal je sponko, ki jo je našel, in jo skušal pritrditi na mesto, kjer je bila pred tem), ki so jih soudeleženci komunikacijskega procesa videli. Sporočilo jim je bilo torej razumljivo. Glavni cilj je bil dosežen, kajti komentar je bil namenjen samo sogovornecem in drugim opazovalcem (okrog majhne skupnine se je namreč zaradi burnega razpravljanja zbrala vsa skupina otrok, ki je želela videti, kaj se dogaja), torej prisotnim, ki so bili sposobni sprejemati in dekodirati tako jezikovna kot nejezikovna sredstva. Šele taka kombinacija znakov je bila zmožna prenesti smisel dečkove vloge.

Obrat v Lucijanovem ugotavljanju krivca in nato priznanju lastne krivde je nemogoče pojasniti drugače kot s staro modrostjo, da je napad najboljša obramba. Otrok že obvlada tudi to strategijo (strategije so zavedni komunikacijski postopki), vendar mislim, da je v zgodnjem obdobju razvoja govora uporaba takih strategij še nezavedna.

Komentarju sledi nadaljevanje deklitčne izmenjave. V ugotovitvi, da je Lucijan spet nekaj pokvaril, se ji pridruži druga deklica, Sara. Sarah ji še enkrat pritrdi. V izmenjavo se vključi še Marcel, ki poudari, da on ni pokvaril igrače.

V zadnji izmenjavi pa se končno pojavi tudi poimenovanje »skrivnostnega« referenta, na katerega se nanašajo s kazalnim zaimkom *to* in z anaforičnim zaimkom *ga* — to je torbica. Prva poved je tvorjena po vzorcu **kazalni zaimek — glagol biti — samostalni v imenovalniku**, s tem da je glagol izpuščen (Iztok: *To tobica*). Druga poved, v kateri otrok ponovi samo samostalni, ima vlogo poudarjanja (Iztok: *Tobica*). Nato doda še eno trditev, ki ima vlogo pojasnjevanja; z njo opiše, kako je Lucijan izvedel svoje dejanje (Iztok: *Neki vrgu je*). Nedoločni zaimek *nekaj* nadomesti izraz *sponka*, ki ga otrok očitno še nima v svojem aktivnem slovarju.

Osnovne izmenjave, ki predstavljajo ogrožje transakcije, je prekinjal najmlajši udeleženec (Rok), ki si je skušal priboriti enakopravni položaj v pogovoru, kar pa mu ni uspelo. Pripadla pa mu je pravica, da je zaključil transakcijo s svojo vlogo, v kateri je še enkrat povedal, da je bilo izvedeno dejanje pokvarjanja (Rok: *Kvaru je.*). Ta zadnja poved je nepopolna, saj ostajata obe obvezni prosti mesti, ki ju odpira glagol na levi (za agens) in na desni strani (za patiens), nezapolnjeni. Zato si lahko zadnjo vlogo razlagamo kot potrditev Lucijanove krivde ali pa kot nasprotovanje njegovemu priznanju, ker je po Rokovem mnenju torbico pokvaril nekdo drug.

5 Analiza gradiva kaže, da so otroci, stari okrog dve leti, mnogo uspešnejši pri vzpostavljanju komunikacije s starejšimi osebami, kot pa s sovrstniki. Otroci so sposobni vključevanja v komunikacijski proces, aktivnega sodelovanja in vzpostavljanja komunikacije, vendar pa je treba v komunikacijskem procesu opazovati obe vrsti sredstev, in sicer tako jezikovna kot nejezikovna, ker je včasih le tako mogoče razumeti otrokov diskurz v zgodnjem obdobju razvoja govora.

Reference

- Bešter, M. (1988). Jezik publicistike v NOB. Magistrska naloga. Mentor: prof. dr. Breda Pogorelec. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Bešter, M. (1992). Izrazila slovenske politične propagande. (Ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja.) Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Coulthard, M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London, New York: Routledge.
- Dressler, W. in R. de Beaugrande (1992). Uvod v besediloslovje. Prevedli Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- Foster, S. (1990). The communicative competence of young children. A modular approach. (Studies in language and linguistics). London, New York: Longman.
- Fox, B. (1993). Discourse structure and anaphora. Written and conversational English. (Cambridge studies in linguistics 48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kranjc, S. (1995). Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrska naloga. Mentorica prof. dr. Breda Pogorelec, somentorica prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. (Blackwell Textbooks in Linguistics 8). Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell.
- Stenstroem, A.-B. (1994). *An Introduction to Spoken Interaction*. (Learning About Language). London, New York: Longman.
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zuerich: Dudenverlag.
- Žagar, I. (1990). Nemoč ilokucijske moči. V: J. Austin (1990). *Kako napravimo kaj z besedami?* Prevedel B. Lešnik. (Studia humanitatis). Ljubljana: Založba Škuc, ZI FF, 159-200.

UDK 811.163.6'276.3-053.2:81'42

SPOKEN DISCOURSE

reveals that even at this early age children are capable of participating in the communicative process, initiating it and maintaining it, using a combination of both linguistic and non-linguistic means. Besides, they already master (without being aware of it) various strategies for acquiring and maintaining communicative roles.

Imaš idejo? Povej (jo) naprej!

Povej naprej: priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika. Urednici **Marja Bešter** in **Ljubica Črnivec**. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 1996, 145 strani.

Slovenščina postaja kot drugi/tuji jezik vse zanimivejša. To kažejo tudi številke o udeležencih seminarjev in tečajev slovenščine za tujce, objavljene v eni od zadnjih števil *Jeziika in slovstva* (JiS 1996/97, št.1). Najbrž bi si vsi, ki se ukvarjamo s slovenščino kot drugim/tujim jezikom, želeli ponuditi tujcem, ki se v naših tečajih učijo slovenščino, vsaj podobne možnosti, kot bi jih imeli kje drugje v svetu, kjer ima poučevanje nekega jezika kot neprvega jezika daljšo tradicijo. To pa pomeni delo v tej smeri — tako praktično kot teoretično.

V zadnjih letih je izšlo več učbenikov za slovenščino kot drugi/tuji jezik, junija 1996 pa se jim je pridružil še priročnik za učitelje — mnogoavtorski priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika s pomenljivim naslovom *Povej naprej* (založil ga je Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete). Urednici in soavtorici **Marja Bešter** in **Ljubica Črnivec** sta v njem zbrali 130 metodičnih in didaktičnih dejavnosti 28 avtorjev (v glavnem gre za avtorice) — lektorjev, ki doma ali na tujem poučujejo slovenščino kot prvi jezik. Kot ena izmed njih, predvsem pa kot uporabnica o priročniku takole razmišlja:

Učenje oz. poučevanje neprvega jezika zahteva poseben pristop in metode dela. Slovenske literature za to področje doslej praktično ni bilo; lektorji smo bili v glavnem prepuščeni sami sebi, pomagali smo si s tujimi deli in svoje izkušnje izmenjevali na raznih seminarjih in v delavnicah.

Zato sta urednici s svojo zamislijo spodbudili avtorje, da so pobrskali po svojih delovnih mizah, iz svojega gradiva izbrali dejavnosti, ki so jih pri pouku že preizkusili in so se pokazale kot posebej dobre in uporabne, in jih »povedali naprej«. Nekatere so sicer nastale na temelju tujih virov, a

te so — uporabljene za slovenščino in ustrezno nadgrajene — vendarle izvirne. Tako je nastal dragocen priročnik, ki smo ga lektorji za svoje delo krvavo potrebovali in ga tudi z veseljem uporabljamo.

V delu so zbrane najrazličnejše dejavnosti za komunikativno zasnovan pouk — gre za rabo jezika v najrazličnejših situacijah, ki simulirajo realne — končni cilj pa je jezikovna zmožnost v slovenskem jeziku. Te dejavnosti »prinašajo v razred poleg življenjskosti in živahnosti tudi družabnost«, kot v uvodu pravita urednici.

Dejavnosti so razdeljene v tri sklope, in sicer glede na stopnjo znanja študentov, ki se učijo slovenščino: začetnikom je namenjenih 50, nadaljevalcem 53, izpopolnjevalcem pa 27 dejavnosti.

Vsaka od njih je predstavljena z zaporedno številko, naslovom in avtorjem, nato pa sledi sistemska opredelitev dejavnosti: predvidena *ciljna skupina* (začetniki, nadaljevalci, izpopolnjevalci), *oblika dela* (individualna, v parih, v skupinah, frontalna) in *cilj dejavnosti* (uzaveščanje komunikacijskih vzorcev, slovarja, slovnic, pravorečja in pravopisa v govorjenih ali pisanih besedilih, pač glede na okoliščine). Ker je z isto dejavnostjo mogoče uzaveščati več ciljev hkrati (na primer določen komunikacijski vzorec, slovno, slovar in pravorečje), je označen le osnovni cilj, v *problematskem težišču* pa je ta cilj še natančneje opredeljen: od preprostega govornega vedenja (kot je na primer predstavljanje), prek slovničnih struktur do vse kompleksnejšega tvorjenja besedil. Navedeni so *pripomočki*, ki (če) jih lektor potrebuje za uspešno izvedbo dejavnosti, in na kratko *opisan potek*. V *pripombah* so podane sugestije za morebitno nadgradnjo dejavnosti. Nekaterim dejavnostim je dodano *gradivo* (slike, fotografije, besedila in po-

dobno), pri drugih pa ima vsak uporabnik prostor, da si svoje gradivo vpiše sam.

V nešolskem kontekstu smo tako rojeni govorci kot tujci postavljeni v najrazličnejše govorne položaje: v vsakodnevem življenju se predstavljamo, telefoniramo, gremo po nakupih na trg, jemo v restavraciji, iščemo informacije v medijih, sprašujemo po podatkih, pripovedujemo zgodbe, opisujemo ipd.; malo manj vsakodnevno potujemo, in ko zbolimo, moramo k zdravniku ... V priročniku zbrane metodične dejavnosti poudarjajo prav jezikovno rabo v takšnih realnih okoliščinah; s simulacijo cele vrste »živih« situacij iz našega vsakdanjika je zares mogoče ustvariti »družabnost« in »življenjskost« pri pouku, študentje pa lahko naučeno takoj preizkusijo tudi v praksi.

Različne dejavnosti imajo isto problemsko težišče, in to zares pomeni možnost za poživitev pouka, zlasti ko ponavljamo in utrjujemo isto snov. In ker služijo le kot modeli, ne kot strogo predpisan recept, jih je mogoče tudi ustvarjalno spreminjati: prilagodljive so tako stopnji znanja kot tudi interesom posameznikov oz. skupine.

Dejavnosti si sledijo po težavnosti oz. kompleksnosti tako znotraj posameznih sklopov (to kaže tudi problemsko težišče) kot tudi po stopnjah znanja, ki ga zahtevajo: tako jih je pri začetnikih največ namenjenih uzaveščanju slovnice in slovarja, pri nadaljevalcih in izpopolnjevalcih pa je poudarek na komunikacijskih vzorcih v govorjenih in pisanih besedilih. Prav pri izpopolnjevalcih pogrešam tudi slovnico; ta je sicer vedno vključena v pisno in ustno sporočanje — gre torej za jezik v rabi — vendar se na tej stopnji zanesljivo sistematičneje lotevamo tudi posameznih slovničnih problemov. Izpopolnjevalec so namenjena tudi umetnostna besedila ob koncu priročnika, ki bi jih veljalo vključiti tudi v prva dva sklopa oziroma vsaj nakazati možnost njihove uporabe tudi na nižjih stopnjah. Če je namreč začetnike mogoče motivirati z originalnim časopisnim člankom (npr. dejavnost št. 44 *Ali ni tale članek zame predolg?*), je zanesljivo mogoče to storiti tudi z ustreznim izbranim umetnostnim besedilom (npr. s konkretno poezijo).

Vsebina dejavnosti je seveda stvar avtorjev, in če že cilji niso zastopani enakovredno, so dejavnosti

tako prožne, da jih je mogoče z nekoliko domišljije po potrebi spreminjati in nadgrajevati.

Priročnik ob uzaveščanju omenjenih ciljev ponuja tudi možnost seznanjanja s kulturnimi referencami. Morda se premalo zavedamo, da so tudi te del jezikovne zmožnosti nekega jezika. Zato je posebej vredno pohvale, da se nekatere dejavnosti navezujejo na slovensko kulturo: tako lahko lektorji na poseben način (in mimogrede) seznanijo svoje študente z geografijo Slovenije, znanimi zgodovinskimi in drugimi osebnostmi, slovenskimi prazniki in običaji, navsezadnje pa tudi z literaturo.

Cilj dejavnosti največkrat duhovito nakazuje že naslov (*Ste vi mogoče XY?*, *Na tržnici — pouk v živo*, *Tujih imen se ne sklanja, ali pač?*), vendar si z njim pri iskanju ni vedno mogoče zanesljivo pomagati (*Križci in krožci*, *Tombola*, $6 \times 6 \times 6$, $A + B = C$, *Tat* ipd.). Težavo z nepreglednostjo bi lahko rešili vsaj še s stvarnim kazalom za problemsko težišče na koncu priročnika — morda ob naslednji izdaji, ko bodo odpravljene tudi nekatere korektorske pomanjkljivosti.

Kot kaže, se s sodobno tehnologijo (audio, video) lektorji pri svojem delu bolj malo srečujemo, čeprav je v dveh dejavnostih nakazana tudi ta možnost (dejavnosti 109 *Povedal(a) vam bom ..* in 110 *Dober dan! Se slišimo?*). Sicer pa je verjetno stvar vsakega lektorja, kako bo ponujeno dejavnost ustvarjalno in (tudi tehnično) po svoje izpeljal.

Prepričana sem (tudi kot učiteljica slovenščine z nekajletno izkušnjo na gimnaziji), da je priročnik mogoče vsaj kdaj pa kdaj uporabiti tudi pri pouku slovenščine v osnovni in srednji šoli, saj je tudi tam eden od ciljev pouka jezikovna zmožnost. Časovna stiska bi bila najbrž bolj izgovor za ostajanje v danih okvirih; nekaterih vsebin se morajo pač naučiti tudi rojeni govorci, še boljše zanje, če živahneje in družabno.

S tem se *Povej naprej* pridružuje učbenikom za »drugačen« pouk slovenščine (kot je na primer *Pouk slovenščine malo drugače* avtoric M. Križaj — Ortar, M. Bešter in E. Kržišnik. Založba Different, Trzin 1994).

Knjigo je, skratka, zares vredno vzeti v roke: za njeno vsebino in uporabnost gre zahvala seveda urednicama. Pa tudi oblikovno je privlačna; za to je poskrbela **Metka Dariš**.

Ina Ferbežar

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 7

Ljubica Črnivec

UDK 811.163.6'243:371.3

POUK SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA (POSKUSNA UČNA ENOTA)

Članek predstavlja poskusno učno enoto, ki je bila v letu 1990 preizkušena pri slovenskem dopolnilnem pouku v Nemčiji. Enota sestoji iz gradiva za učence (6 dvojnih strani: ilustracija in tekstovni del) in iz priročnika za učitelja z idejami za uporabo tako zasnovanega gradiva.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 7

Ina Ferbežar

UDK 811.163.6'243:371.26

JEZIKOVNO TESTIRANJE NA TEČAJIH SLOVENŠČINE KOT DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA

Slovenščina postaja vse zanimivejša tudi kot drugi/tuji jezik; to zahteva ustrezno jezikovno načrtovanje in oblikovanje učnih programov ter z njimi povezano jezikovno testiranje. Eden od najpomembnejših ciljev jezikovnega pouka je jezikovna zmožnost, katere stopnjo preverjamo s testiranjem, zato jo je treba natančno definirati.

V zadnjem času je pri oblikovanju učnih programov v ospredju komunikacijski pristop, to pa poenostavljeno pomeni simuliranje realne jezikovne rabe pri pouku. Za jezikovno testiranje to pomeni oblikovanje avtentičnih testov, to je takih, ki bi izvali (testno) performance, kot je značilna za netestne situacije. Taka izhodišča usmerjajo delo pri projektu Strokovna nadgradnja testiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika, katerega cilj je oblikovati različne vrste testov za različne stopnje jezikovnega znanja.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 7

Andreja Markovič, Nataša Pirih

UDK 811.163.6'243:371.67

SEMINAR IN DELAVNICA 'TUJEJEZIČNO UČBENIŠKO GRADIVO IN APLIKACIJA NA SLOVENŠČINO'

V članku je predstavljena analiza izbranega tujejezičnega učbeniškega gradiva, ki so jo v študijskem letu 1995/96 naredile lektorice v Celoletni šoli slovenskega jezika pri Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Analiza je bila novembra 1995 predstavljena na seminarju permanentnega izobraževanja lektorjev. V okviru tega seminarja je bila izvedena tudi delavnica, v kateri so udeleženci oblikovali vzorce učbeniškega gradiva, primerne za poučevanje in učenje slovenščine kot tujega jezika.

Jezik in slovstvo, Letnik 42, 96/97, št. 7

Simona Kranjc

UDK 811.163.6'276.3-053.2:81'42

GOVORJENI DISKURZ

Avtorica v članku predstavlja značilnosti govorenega diskurza in različne vrste analiz — analizo govornih dejanj, interakcijsko sociolingvistiko, etnografijo komunikacije, pragmatični postopek, variacijski pristop in konverzacijsko analizo. Slednjo aplicira na otroški diskurz.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 7

Ira Ferbežar

UDK 811.163.6243:371.26

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

The interest for Slovene as a second/ foreign language is on the increase. This calls for appropriate language planning, curricular design and related language testing. One of the main objectives of language teaching is linguistic competence, which is evaluated by testing, therefore an exact definition of linguistic competence in needed.

In recent years the domain of curricular design has been dominated by the communicative approach, which in simplified terms means stimulating real-life language use also in the classroom. In terms of language testing this means designing authentic tests, i.e. tests that will trigger (test) performance typically occurring in non-testing situations. This is also the basis for the work in the project Advancement of Testing Slovene as a Second/ Foreign Language, whose objective is to produce various types of tests for various levels of language knowledge.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 7

Simona Kranjc

UDK 811.163.6276.3-053.2:81'42

SPOKEN DISCOURSE

Typical features of spoken discourse are presented and various models of analysis — speech act analysis, interactional sociolinguistics, ethnography of communication, pragmatic approach, variational approach, and conversation analysis. The latter is applied to a sample of children's discourse.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 7

Ljubica Črnivec

UDK 811.163.6243:371.3

**A MODEL TEACHING UNIT OF SLOVENE AS A SECOND
LANGUAGE**

The article presents a model teaching unit which was tested in 1990 in Slovene language classes in Germany. The unit consists of 6 double pages (illustrations and language models) of material for the students, as well as a teacher's manual with ideas on how to apply the material in the classroom.

Jezik in slovnstvo, Vol. XLII (1996/97), No. 7

Andreja Markovič, Nataša Pirih

UDK 811.163.6243:371.67

**THE SEMINAR AND WORKSHOP ON FOREIGN LANGUAGE
TEXTBOOKS AND THEIR APPLICATION TO THE SLOVENE
LANGUAGE**

The article is an analysis of a selection of foreign language textbooks carried out in the academic year 1995/96 by the Slovene language teachers for the Year-Long Course of Slovene at the Centre for the Slovene Language as a Second/ Foreign Language. The analysis was presented at the seminar for continuing education of teachers of Slovene as a foreign language in November 1995. A part of the seminar was also a workshop in which the participants designed samples of textbook materials for teaching and learning Slovene as a foreign language.