Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

UDK 811.163.6'243:371.3:371.26
Ina Ferbežar
Filozofska fakulteta v Ljubljani

MERJENJE IN MERLJIVOST V JEZIKU
(Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov)

Testiranje aktivnega znanja slovenščine ni sprožilo le vprašanja, kako to znanje meriti, temveč tudi, ali in do katere stopnje je sploh merljivo. Slovenščina kot drugi/tuji jezik je pri nas razmeroma novo področje, ki je svoj pravi pomen dobilo šele z osamosvojitvijo. Na Zahodu ima problematika že dolgo tradicijo, pri nas pa se je teoretično šele lotevamo. Namen članka je tako odstreti nekatere poglede na usvajanje in merjenje slovenščine kot drugega/tujega jezika in opozoriti na nekatere probleme, ki se ob tem pojavljajo.

Testing of active knowledge of Slovene has not only raised a question of how to measure this knowledge, but also whether this knowledge can be measured at all, and, if so, to what extent. Slovene as a second/foreign language is a relatively new field which gained its real significance only with the independence of Slovenia. While this area of expertise has a long-standing tradition in the West, in Slovenia the attempts at its theoretical approach are only beginning. The purpose of the article is to shed light on some views on Slovene language acquisition and on quantitative evaluation of knowledge of Slovene as a second/foreign language and to point out some problems posed by these tasks.

1 Nekateri pojmi[1]

Najprej je treba pojasniti pojme prvi, drugi, tuji jezik, usvajanje in učenje jezika, komunikativna kompetenca (sporazumevalna zmožnost) in performanca, saj so ključnega pomena za nadaljnje delo na tem področju. Poleg tega prav v zvezi z njimi pogosto prihaja do terminološke zmede, zato nejasnosti in – kolikor mi je znano – nekateri med njimi pri nas doslej še niso bili natančneje predstavljeni.

1.1 Prvi jezik : drugi jezik : tuji jezik

Zgornji termini so v rabi tako v domači kot tuji strokovni literaturi s področja učenja/usvajanja jezika. Opredeliti jih je mogoče tako s stališča govorca – psihološka opredelitev – kot s stališča družbe – sociološka opredelitev – (Ferbežar 1996/97: 279): *Prvi jezik* (J1) je tisti, ki se ga človek uči/nauči najprej in mu da načeloma – v normalnih družbenih okoliščinah – prvo oz. temeljno identiteto. Gre za t. i. jezikovnoidentifikacijsko vlogo J1, ki je v primeru slovenščine tudi narodnoidentifikacijska in je večkrat odvisna od zunajjezikovnih dejavnikov. Vloga J1 pa je seveda tudi mentalno-socializacijska in v tem primeru jo določa pojem sporazumevalnosti (Vidovič Muha 1991: 18, 21). Primer: slovenščina v Sloveniji, s stališča posameznika pa lahko tudi slovenščina med slovenskimi zamejci, izseljenci in zdomci.[2] Ob pojmu prvega jezika se pojavlja tudi pojem rojenega govorca.

---

[1] Besedilo je nastalo kot seminarska naloga v okviru podiplomskega študija slovenskega knjižnega jezika pri izr. prof. dr. L. Marjanovič Umek.

[2] Njihov J1 tako nima optimalnih razsežnosti, zato vlogo narodnega povezovanja lahko prevzamejo druge prvine (zavezanost rodu, tradicija) (Vidovič Muha 1991: 18).

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Drugi jezik (J2), tudi jezik okolja, 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/ali jezik javnega življenja v določeni državi, človek pa se ga nauči zaradi sporazumevalnih potreb. V prvi vrsti ima torej socializacijsko funkcijo. V večnarodnih državah (dvo- ali večjezikovnih okoljih) sta J1 in J2 enakovredna, če seveda država ne izvaja protekcionistične politike, »kar se na jezikovni ravni kaže v brisanju (državne) večjezikovnosti in vzpostavljanju večjezičnosti« (Vidovič Muha 1991: 21). Primer J2 je slovenščina za predstavnike obeh narodnih manjšin in za tuje državljane, ki pridejo iz različnih bivanjskih razlogov začasno ali za stalno živet v Slovenijo.[3]

Tuji jezik (JT) je neprvi jezik, ki se ga posameznik uči/nauči večinoma v šoli in ima v v določeni državi zares status tujega jezika (ni sredstvo sporazumevanja), na primer slovenščina na tujih univerzah.

Različna poimenovanja torej izražajo v glavnem različne okoliščine usvajanja oz. učenja, to pa zahteva ustrezno jezikovno vzgojo in s tem jezikovno načrtovanje in politiko.

V nadaljnjem besedilu bom iz praktičnih razlogov uporabljala pojem drugi jezik (J2) kot skupni pojem,[4] saj se za tematiko, ki jo napoveduje naslov, razločevanje ne zdi relevantno.

1.2 Usvajanje : učenje

V zvezi z učenjem J2 (v mislih imam stališče učečega se) se uporabljata izraza *usvajanje J2* in *učenje J2*.[5] Nekateri tuji avtorji (Oller 1992, Steinberg 1993, Bausch et al. 1995, idr.) ju med seboj ločujejo: usvajanje J2 je naravno (podobno usvajanju J1), saj je oseba neposredno izpostavljena J2 (v okolju), kar je povezano tudi z nezavednimi procesi; lahko bi torej govorili o indukciji. Učenje J2 pa naj bi bilo zavedno, vezano v glavnem na razred in učitelja, je formalni proces, v katerem ima učitelj vlogo razlagalca lastnosti jezika in njegove norme. Torej se usvajanje in učenje ločujeta glede na okoliščine (okolje : razred), glede na zavedanje (vnosa), navsezadnje pa tudi glede na rezultat: učenje naj bi poudarjalo bolj strukturne prvine jezika, medtem ko je usvajanje vezano na jezikovno rabo. Takšna opredelitev bi hkrati pomenila tudi ostro delitev na J2 in JT: JT se uči (samo) v razredu in ga usmerjajo zavedni procesi, J2 pa se usvaja iz okolja – usmerjajo ga nezavedni procesi in je s tem podoben J1 – tudi tega že kot otroci nezavedno usvojimo (prim. pogl. 1.1).[6]

---

[3] Prav zaradi intimne odločitve posameznika, kateremu jeziku bo v primeru dvo-/večjezičnosti dajal prednost (zlasti še v dvo- ali večjezikovnih skupnostih), je med J1 in J2 včasih težko razmejiti.

Poseben problem so tudi dežele s tujim uradovalnim jezikom (npr. Indija z angleščino), kjer ni povsem jasno, ali bi v tem primeru šlo za J2 ali JT.

[4] Podobno je v tuji literaturi zaslediti nadrejena pojma drugi jezik (angl. *second language*, nem. *Zweitsprache*) in tudi tuji jezik (angl. *foreign language*, nem. *Fremdsprache*).

[5] Usvajanje J2 je prevod angleškega izraza *second language acquisition* (nem. *Zweitsprachenerwerb*), učenje pa *learning* (*Lernen*). Po Krashenu (Edmondson 1999: 181) sta ti dve poti učenja druga od druge neodvisni.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Ta delitev je bržkone ostanek oz. nadaljevanje nekoliko starejšega koncepta, namreč delitve na učenje jezika in učenje o jeziku (Edmondson 1999: 15), vprašanje pa je, ali med njima obstaja tudi kakovostna razlika; obstajajo na primer mnenja, da je usvajanje učinkovitejše od učenja. Izkušnje kažejo, da je uspeh učenja/usvajanja bolj odvisen od posameznika (prim. pogl. 2.1.1) kot od samega procesa učenja/usvajanja.[7] Dejstvo pa je, da je – ali naj bi vsaj bil – rezultat obeh jezikovni razvoj. Ločevanje pa odpira še eno vprašanje, namreč: ali to pomeni, da je usvajanje, kot ga opredeljuje teorija, tudi že jezikovna raba v smislu »Samo kdor se sporazumeva, se nauči sporazumevati«?[8]

V nadaljnjem besedilu bom uporabljala skupni izraz *učenje* za oba procesa (to pa se ujema tudi z uporabo izraza J2) ne glede na to, ali gre dejansko za usvajanje (vendar: ali ni to pravzaprav samo oblika učenja, »naravna« pač) ali za učenje v razredu. Naj na tem mestu poudarim, da je govor o usvajanju/učenju v zvezi z odraslimi osebami[9] in vsaj kar zadeva njih, se procesa pogosto prepletata. Odrasli naj bi tudi pogosteje čutili potrebo svoje znanje nadgrajevati z vajo (Butzkamm 1989: 66).

1.3 Sporazumevalna zmožnost (komunikacijska kompetenca)

Ko se učimo jezik, se ne (na)učimo le besed in pravil ter tega, kako jih sestavljati v pravilne in smiselne celote. Problem učenja je zanesljivo tudi izražanje in prepoznavanje sogovorčevih namenov in ciljev; to se odvija sinhrono, med samim procesom sporazumevanja, z različnimi strategijami in zadeva aktivnost in ustvarjalnost obeh/vseh soudeležencev. Samoumevno se zdi v zvezi z učenjem jezika govoriti o komunikaciji oz. sporazumevanju: govor je o ***komunikativnem učenju*** slovenščine kot J2. Glavni končni cilj takšnega učenja je zmožnost učečega se, da se bo – v tipičnih ali manj tipičnih situacijah – v slovenskem okolju lahko jezikovno sporazumel, to je razumel in tvoril takšna besedila, ki so na začetku potrebna za njegovo preživetje,[10] pozneje (na višjih stopnjah sporazumevalne zmožnosti) pa morda tudi za vključitev v družbeno okolje ipd. Gre za komunikacijsko kompetenco[11] oz. *sporazumevalno zmožnost* v slovenščini.[12]

---

[6] Glede na to delitev se ločujejo tudi teorije. Glavne tri so npr. teorija usvajanja J2, teorija učenja JT in teorija poučevanja JT.

[7] Tako na primer ljudje, ki že vrsto let žive v slovenskem okolju, slovenščino obvladajo le na funkcionalni stopnji (tu mislim t. i. stopnjo preživetja – prim. op. 10), na drugi strani pa učeči se, ki se JT učijo zgolj in samo v razredu in brez kakršnegakoli vpliva tujega okolja, izkazujejo kljub temu visoko stopnjo znanja tega jezika.

[8] V zvezi s tem velja opozoriti na dva pogleda na učenje/usvajanje: nativistični pravi, da je usvajanje jezika posledica prirojenih zmogljivosti, specifičnih za jezik in značilnih samo za ljudi (torej se ga ne da naučiti – je lahko samo »usvojljiv«), empiricistični pa, nasprotno, zastopa mnenje, da je jezik tako kot druge spretnosti, ki so posledica izkušenj, samo »naučljiv« (Clark in Clark 1977: 298).

[9] Če se J2 uči otrok v zgodnji dobi, je govor o dvojezičnosti ali bilingvizmu oz. v primerih, ko ne gre za nenehno izpostavljenost dvema jezikoma, o t. i. sekvenčnem bilingvizmu (angl. *sequential bilinguism*).

[10] Stopnja preživetja, ki je prva stopnja znanja J2/JT, nima enakovrednega protipola v J1.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Uspešno se sporazumevati v nekem jeziku pomeni mnogo več kot tvoriti slovnično pravilne povedi oz. izreke.[13] Pridobivanje zmožnosti učinkovitega jezikovnega sporazumevanja predvsem v novih, nepredvidenih situacijah je odvisno od marsičesa, navsezadnje – in sploh ne najmanj pomembno – od učečega se. Sporazumevalna zmožnost je namreč naraščajoča: mogoče se jo je učiti, jo vaditi in s tem izboljšati. In nasprotno: vsak, ki je kdaj za sporazumevanje uporabljal kakšen J2, ve, da lahko sčasoma, če jezika ne »neguje« (se v njem ne sporazumeva, ne obnavlja svoje sporazumevalne zmožnosti ipd.), le-tega (lahko) pozabi.

Avtorji, ki se ukvarjajo s problematiko sporazumevalne zmožnosti, ta pojem vsak po svoje opredeljujejo; bolj ali manj vsi pa vanj vključujejo tista znanja, sposobnosti in spretnosti,[14] ki jih morata imeti govorec in poslušalec, da se lahko sporazumeta – razumeta in tvorita poljubno število besedil (Bešter 1992: 87) v najrazličnejših govornih položajih in za različne potrebe – sporazumevalne namene.

Tuja literatura (npr. Bausch et al. 1995: 511) kot sestavino sporazumevalne zmožnosti navaja tudi t. i. *dialoško zmožnost*, pojem sporazumevalne zmožnosti pa širi s pojmom *medkulturnega sporazumevanja* – zmožnosti lastne in tuje kulturne in jezikovne determinante prepoznati, uporabiti in jih premostiti (prim. tudi pogl. 1.3.1).

Sporazumevalno zmožnost v najširšem smislu sestavljajo *jezikovna zmožnost*, *strateška zmožnost* (zmožnost jezikovno znanje uporabiti v konkretnih okoliščinah in za določen namen) in – po nekaterih teorijah (npr. Bachman 1990) – *psihofiziološki mehanizmi* oz. spretnosti, vezane na kanal (vidni oz. slušni) in načine izvedbe (receptivna/produktivna oblika).

---

[11] Pojem kompetence je jezikovnoteoretični konstrukt N. Chomskega, in sicer se veže na idealnega govorca/poslušalca in njegovo jezikovno (zlasti slovnično) znanje. Kompetenca je sistem (mentalno predstavljenih) pravil in načel, ki omogočajo govorcu razumeti poljubne povedi in izražati svoje misli. Pri tem znake (zvoke) povezuje s simboli. Dihotomija *kompetenca* : *performanca* (gl. tudi pogl. 1.4) izhaja iz de Saussurovega ločevanja med jezikom in govorom, in v tem smislu gre performanco razumeti kot uresničitev (aktivizacijo) jezikovne kompetence v konkretni situaciji in pod posebnimi pogoji (Lewandowski 1994: 570, 572) ali »izvedbo govornega dejanja« (Bešter 199: 91) oz. oblikovanje besedil. Toda po Chomskem performanca ne pomeni neposredne odslikave kompetence (vendar pa kompetenca performanco sploh omogoča) – možna so odstopanja od pravil, napake ipd. v konkretni situaciji (Lewandowski 1994: 573, 785). V tem smislu je izraz sinonimni z jezikovno rabo. Čeprav bi prav zaradi te dvojnosti veljalo uporabljati tujo kompetenco (izraz ohranjam samo v poglavju 1.4), sem se odločila za uveljavljeni slovenski izraz *sporazumevalna zmožnost*, izraz *performanca* pa, dokler se ne bo uveljavil kakšen ustreznejši termin, ohranjam; za zdaj se ponujajo na primer jezikovna raba, jezikovno vedenje oz. obnašanje, izvedba idr., vsi pa vključujejo tako razumevanje kot tudi oblikovanje besedil.

[12] Na tem mestu moram poudariti, da gre seveda za slovenski knjižni jezik (v slušni in pisni obliki). V sporazumevalno zmožnost sicer sodi tudi kodno preklapljanje, vendar to zaradi obširnosti problematike ni zajeto v nadaljnjo obravnavo (ni pa izvzeto seznanjanje z drugimi socialnimi zvrstmi pri učenju slovenščine kot J2).

[13] Ločevanje je povzeto po Bešter (1992), in sicer pomeni poved besedno realizacijo stavčnega vzorca (brez konteksta), izrek pa poved s komunikacijsko funkcijo.

[14] Kompetenco oz. zmožnost Kunst Gnamuš (1992: 5) pojmuje kot »enotnost namere, da kaj storim, metode, kako to storim, in vsebine dejanja, ki ga storim.«

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Jezikovna in strateška zmožnost nista odvisni druga od druge (Kranjc 1995).[15] Jezikovna zmožnost pomeni tisto znanje jezika in védenje o njem,[16] ki je brez posameznikove sposobnosti uporabe (t. i. strateške zmožnosti) v konkretni situaciji brez vrednosti. Jezikovno zmožnost sestavljata *organizacijska* in *pragmatična* zmožnost, pri čemer prva obsega *slovnično* in *besedilno*, to je obvladanje koda (J1, J2, JT) in njegovih pravil na vseh ravninah (v glasoslovju, oblikoslovju, skladnji, besedoslovju z besedotvorjem, navsezadnje pa vanjo sodita tudi pravorečje in pravopis kot njihovi aplikaciji) ter zmožnost oblikovati pravilna in smiselna besedila.[17] K drugi, pragmatični, pa sodita *ilokucijska* (tudi funkcionalna) in *sociolingvistična* zmožnost. Ilokucijska zmožnost pomeni prepoznavati različne funkcije besedil oz. sporazumevalnih namer sogovorca – tudi na primer tistih vsebin oz. pomenov, ki niso (v celoti) izražene;[18] sociolingvistična zmožnost pa je zmožnost upoštevanja družbenih pravil (primernega) jezikovnega vedenja, na primer izbira ustrezne jezikovne zvrsti, kulturne reference, in ustrezna ocena okoliščin.

Skratka: jezikovna zmožnost pomeni obvladanje pravil tvorbe oz. jezikovne rabe kot tudi okoliščin. Strateška zmožnost pa govorcu omogoča učinkovito uporabo jezikovne zmožnosti oz. oblikovati besedila med aktualnim sporazumevanjem. Zdi se torej, da je strateška zmožnost nekakšen procesor oz. splet kognitivnih zmožnosti, ki omogočajo procesiranje podatkov, to je uporabljati jih za razumevanje in tvorjenje besedil.[19]

Takšen model seveda pomeni poenostavitev, je nekakšna metafora (Bachman 1990: 86) za zapleteni pojem sporazumevalne zmožnosti. Sestavine v njej so med sabo tesno povezane, odvisne pa so tudi od okoliščin in sobesedila. Prav »interakcija« med naštetimi zmožnostmi namreč karakterizira jezikovno rabo v sporazumevanju (prav tam), torej performanco (gl. pogl. 1.4). Navsezadnje je ta odvisna tudi od enciklopedičnega znanja,[20] pa tudi odnosa do téme ter različnih kognitivnih procesov in osebnostnih značilnosti.

---

[15] Poznamo primere oseb, ki so se zmožni sporazumevati in sporazumeti z minimalnim jezikovnim znanjem – in nasprotno: sporazumevanje kljub dobremu jezikovnemu znanju ne steče (prvi pogoj je seveda isti ciljni jezik obeh udeležencev).

[16] Angleški izraz *knowledge* združuje oba pojma: znanje in védenje.

[17] Sem je vključeno obvladanje kohezivnih sredstev, ki nekako »lepijo« besedilo in ga oblikujejo v koherentno celoto; kohezija in koherenca sta po De Beaugrandu in Dresslerju (1991) dva od sedmih kriterijev besedilnosti.

[18] S tem mislim na tiste primere, ko poslušalec prepozna smisel, ne da bi ga govorec (namerno ali ne) eksplicitno izrazil, poslušalec pa ne želel – Edwards (1997: 92, 93) takšne pojave imenuje »*fishing*« (ribarjenje) – ali primere, ko govorec svojo namero postopno odmerja.

[19] Edmondson (1999: 229) celo trdi, da nimata nič skupnega – kar se mi zdi nekoliko pretirana trditev. Po njegovem mnenju razumeti neko besedilo ni stvar jezikovnega znanja; ali nekdo ima ali ne določen del leksikalnega znanja je odvisno od drugih dejavnikov. Zmožnost, iz vnosa (inputa) razbrati pomen oz. smisel in spremeniti misel v jezikovno obliko (govor ali zapis), je stvar kognicije.

[20] Po Clark in Clark (1977: 411–412) mentalno enciklopedijo sestavlja to, kar ima posameznik v spominu: dejstva, posplošitve o stvareh, dogodkih in stanjih v svetu, ki ga obdaja, in ni omejena samo na ljudi. Pokriva več kategorij izkušenj kot mentalni leksikon; za tega menita, da je nekako cepljen na (temeljno) enciklopedijo, njegova izgradnja pa je glavni del učenja jezika. Bešter (1992: 89) navaja »enciklopedično znanje o predmetih, pojavih, procesih naravnega in socialnega okolja in njihove

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Za sporazumevalno zmožnost torej ne moremo reči, da je preprosto vsota jezikovne in strateške zmožnosti ter psihofizioloških mehanizmov.[21] Poleg vsega naštetega vključuje tudi zmožnost organiziranja in strukturiranja govora, zlasti v dialogu, namreč vzpostavitev in prekinitev stika med soudeležencema sporazumevanja, pravila menjave vlog, nadzor poteka sporazumevanja, kodnega preklapljanja ipd.

Prav tu bi bilo ustrezno uvesti tudi pojem *dialoške zmožnosti* kot sestavino sporazumevalne zmožnosti,[22] saj je osnovna oblika govornega sporazumevanja prav dialog;[23] sestavljal naj bi ga ritualiziran govor (kulturno specifična rutina, vključujoča pravila vljudnosti) in spontani govor – odvisno pač od tega, kdo s kom kdaj kje in o čem govori (Bausch et al. 1995: 511; o širjenju sporazumevalne zmožnosti gl. tudi pogl. 2.1.)

1.3.1 O medkulturnem in/ali nadnacionalnem

Veljalo bi se tudi nekoliko natančneje pomuditi ob pojmih *medkulturno sporazumevanje* (interkulturna komunikacija) in zmožnost, segajoča prek nacionalnega, t. i. *nadnacionalna zmožnost* (transnacionalna kompetenca), ki se v zadnjem času – v okviru migracij v združeni Evropi – pojavljata v teoriji s tega področja. Najnovejša nemška literatura (Bausch et al. 1995: 157–159) namreč nadomešča oz. širi pojem sporazumevalne zmožnosti z navedenima pojmoma. Pri tem naj bi šlo za mnogo več kot znanje J2 oz. zmožnost sporazumeti se v J2; nadnacionalna zmožnost naj bi poleg ozko jezikovnega znanja in informacij o tuji kulturi vključevala tudi senzibilizacijo za tuje kulture na splošno, kritično toleranco, zmožnost podiranja klišejev in preseganja predsodkov. Podobno pri medkulturnem sporazumevanju ne gre le za znanje in učenje J2 zaradi možne odprave vseh mogočih (jezikovnih) nesporazumov, temveč za odpravljanje strahu pred tujim (nem. *Fremdenobsession*) ter raziskovanje političnih, jezikovnopolitičnih, gospodarskih in drugih razlogov za neenakost, predsodke in rasizem. To pomeni, naj bi bilo učenje J2 usmerjeno v razvoj zmožnosti vživljanja v nove pojave (zmožnost empatije), kritične tolerance in reševanja konfliktov, nastajajočih na stičišču dveh/več kultur. Pri učenju J2 naj tako ne bi šlo za neko novo »postkomunikativno« metodo, temveč za širše razumevanje (in razvijanje) sporazumevalne zmožnosti kot univerzalne zmožnosti (Bausch et al. 1995: 159), ta pa po mojem mnenju vključuje tudi širjenje novih besedilnih svetov in razvijanje novih identitet.

---

odnose« v okviru jezikovnega znanja.

[21] V svojem nadaljnjem delu je Bachman (povzeto po McNamara 1996: 90) opustil psihofiziološke mehanizme kot sestavni del sporazumevalne zmožnosti, pojem zmožnosti pa nadomestil s pojmom znanje (angl. *knowledge*), češ da je v psihologiji in kognitivnih vedah bolj v veljavi.

[22] Dialoško zmožnost kot sestavino sporazumevalne zmožnosti pozna tudi Kunst Gnamuš (1992: 8, 9), vendar je ne opredeljuje natančno.

[23] V literaturi (Hundsnurscher 1991: 149) je celo zaslediti mnenje, da je sposobnost voditi pogovor središče naše sporazumevalne zmožnosti.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

1.4 Kompetenca : performanca[24]

Ob pojmu komunikativne (sporazumevalne) kompetence (zmožnosti) ne moremo mimo pojma (komunikativne) *performance*. Teorija performance sloni na Hymesovi dihotomiji med kompetenco in performanco (povzeto po McNamara 1996: 56). Prva, potencialna, vključuje tudi (prav tako potencialno) zmožnost jezikovne rabe (angl. *ability of use*),[25] medtem ko performanca pomeni *aktualno jezikovno rabo* v aktualnem dogodku. Zmožnost jezikovne rabe po Hymesu vključuje široko paleto kognitivnih in nekognitivnih dejavnikov (nobeden tudi ni izključen iz performance), kot so npr. motivacija, pogum, prisotnost duha ipd., navsezadnje pa tudi čustva (pozitiven oz. negativen odnos do stvari), enciklopedično znanje ipd. (Bachman 1990: 73; prim. tudi pogl. 1.3 in 3.2).

Posebej še za potrebe jezikovnega testiranja, kot bom poskušala pokazati v nadaljevanju, je treba razlikovati med obema pojmoma. Jasno je pač, da se kompetenca kaže prav prek performance, to je *aktualnega razumevanja in oblikovanja besedil*, in da se uporabniki jezika/jezikov (opazno) ločujejo prav po njej. Skratka, da je v resnici mogoče sporazumevalno zmožnost izmeriti samo, kolikor se (aktualno) manifestira v jezikovnem vedenju, to je performanci. Pri tem je seveda nevarno, da bodo nejezikovne spremenljivke v performanci prikrile kompetenco (McNamara 1996: 53).

Razlikovanje med kompetenco in performanco naj bi se ujemalo z razlikovanjem med jezikom in sporazumevanjem,[26] iz tega pa je moč sklepati, da pojma nista identična (Edmondson 1999: 15). Sporazumevalno zmožen je nekdo lahko, ne da bi to izražal s svojim jezikovnim vedenjem (obnašanjem); tudi rojeni govorci npr. delajo slovnične napake, poleg tega so zmožni jezikovnega vedenja, ki ga pozneje lahko prepoznajo kot socialno neustrezno, nerodno, neprimerno in nepravilno (sporazumeli pa so se vendarle in nihče jim ne more očitati sporazumevalne nezmožnosti v J1).[27] Res pa je seveda tudi nasprotno: znani so primeri dobrih komunikatorjev, za katere ni mogoče reči, da so v J2 sporazumevalno zmožni (prim. tudi pogl. 3.2).[28]

Edmondson (1999: 15)[29] znotraj pojma performance predlaga še ločevanje med pojmoma *natančnosti* (angl. *accuracy*), to je stopnjo slovnične kontrole, in *spretnosti* (angl. *fluency*), namreč sporazumevalne učinkovitosti.

---

[24] V tem poglavju zaradi poudarjanja dvojnosti ohranjam prevzeta izraza. Prim. tudi op. 11.

[25] V opisanem modelu sporazumevalne zmožnosti bi bila to strateška zmožnost.

[26] Četudi se zdi Lyonsova misel, da pomeni reči, da je jezik sredstvo sporazumevanja, izreči floskulo (cit. po Edwards 1997: 110), je v tem besedilu razmerje med jezikom in sporazumevanjem razumljeno prav v tem smislu.

[27] To očitno pomeni, da »spremenjena« performanca (v smislu večje pravilnosti, primernosti na primer) na potek sporazumevanja nima vpliva. Ali je potemtakem mogoče govoriti o dveh vrstah (dveh načinih) razumevanja in oblikovanja besedil – potencialnem in aktualnem?

[28] To je morda nekoliko nezanesljiva trditev: sporazumevalna zmožnost hipotetično sicer res variira od posameznika do posameznika, vendar je ni mogoče neposredo izmeriti; to pomeni, da gre lahko samo za domneve na podlagi posameznikove samoocene oz. ustreznih testov sporazumevalne performance. Začarani krog je tako sklenjen.

[29] Tako tudi O'Grady et al. (1997: 527).

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Vprašanja, ki se ob vsem tem porajajo: Ali se lahko kdo zares spretno in učinkovito sporazumeva, ne da bi bil tudi (ustrezno) sporazumevalno zmožen? Ali je torej res, da ima performanca, ki je pač podvržena omejitvam spomina, pozornosti, celo fizičnih procesov (dihanje) in drugih dejavnikov, manj s kompetenco, kot se zdi? Ali je res, da (v jeziku in o njem) znamo in vemo veliko več, kot smo (aktualno) sposobni izraziti? Ali pa je morda res tudi nasprotno?

Izkušnje kažejo, da bi bili odgovori na ta vprašanja pritrdilni, gre pa za zapletene procese, ki presegajo cilje tega zapisa.

2 Pogled na jezikovni in kognitivni razvoj: razmerje med J1 in J2

Če je med kognitivnim in jezikovnim razvojem v J1 težko ločevati, ker se dogajata simultano, bi morda za J2 veljalo – če se ga seveda učijo odrasle osebe – da je potencialno »imun« na kognitivni razvoj; odrasli so pač njegove faze že prešli, zato je njihov jezikovni razvoj brez vpliva kognitivne »nezrelosti« (Cook 1986: 73).

J1 se naučimo že kot otroci, nezavedno in nekako avtomatično,[30] očitno brez posebnega truda. Nekateri so mnenja, da se otroci mnogo lažje in hitreje naučijo tudi J2. Vprašanje pa je, ali to drži. Odrasli imajo namreč druge/drugačne zavore (osebnost, odnos do stvari, sram, strah ipd.), ki jih pri tem sicer lahko omejujejo, je pa zato njihov kognitivni razvoj bolj ali manj zaključen in jim tako lajša »delo«. Tudi metode učenja so pri otrocih in odraslih različne: če se otroci jezik učijo z manj zavedanja ali sploh nezavedno s ponavljanjem oz. vadenjem (t. i. avdiolingvalna metoda), odrasli prej uporabljajo kognitivno-analitične strategije (t. i. kontrastivna metoda), ki so posledica zavestnih procesov (prim. npr. Butzkamm 1989, Bausch et al. 1995).

Zanesljivo pa ima predznanje J1 pomembno vlogo pri učenju J2[31] – tako na strukturni ravni kot v zvezi s splošnim razumevanjem sveta in samega sebe – in to v vseh sestavinah sporazumevalne zmožnosti (prim. pogl. 1.3). Prvi jezik torej pripravlja na vse poznejše jezike.[32] Navsezadnje pa so tudi strategije, s katerimi si odrasli učeči se pomagajo na začetnih stopnjah učenja J2, pogosto prav strategije J1; tako npr. instinktivno uporabljajo besedilne svetove J1 za prepoznavanje referenc, kljub temu da jim to pri razumevanju ne pomaga (nujno).[33] Toliko o zvezah. Kaj pa razlike?

---

[30] Chomsky v zvezi s tem govori o t. i. univerzalni slovnici, ki pomeni – preprosto povedano – niz genetsko pridobljenih spretnosti in sposobnosti, sistem nespremenljivih načel in pravil, ki veljajo za vse jezike in sploh omogočajo jezikovni razvoj (Lewandowski 1994: 1206–1207).

V teoriji (npr. Edmondson 1999) se zato pogosto postavlja vprašanje, ali taka slovnica obstaja tudi pri odraslih učečih se J2 ali pa so procesi, ki usmerjajo jezikovni razvoj oz. učenje pri odraslih, vendarle povsem drugačni.

[31] Navsezadnje na to kažejo tudi interference, ki jih lahko prepoznavamo ob analizi napak.

[32] Gre za t. i. hipotezo utiranja poti (angl. *pathfinder hypothesis*) (Butzkamm 1989: 20).

[33] Torej sporazumevalno zmožnost in besedilne svetove v J2 učečega se sestavlja tudi J1. Ta mu pomaga asociirati in ustvarjati povezave in vzorce, čeprav so morda drugačni od J2. Uporaba strategij J1 je pri tem možna, ker velik del družbenega življenja temelji na predvidljivosti (Edmondson 1999: 235). Tako naj bi si učeči se pri učenju ustvaril nove povezave, skladne z J2, nove besedilne svetove, saj si le tako lahko ustrezno oblikuje sporazumevalno zmožnost v novem jeziku (Stern 1973: 26).

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Zanimiva je Edmondsonova predstavitev razlik med učenjem J1 in J2 (Edmondson 1999: 35), zato jo v celoti povzemam (opombe niso del izvirnika):

	Zunanje razlike
Izpostavljenost	Dostop do J1 je neomejen, za J2 pa bi to težko rekli.
Vnos (input)	Otroci in odrasli so izpostavljeni različnemu vnosu.[34]
Družbena podpora	Otroci so deležni kar najširše podpore svojega okolja, za učeče se J2 pa to velja v mnogo manjši meri.[35]
Pritisk	Otroci v glavnem niso pod nikakršnim pritiskom, učeči se J2 pa ta pritisk lahko občutijo v razredu in zunaj njega (prim. tudi op. 36).
Povratna informacija	Različni tipi v obeh primerih (prim. op. 34).
	Notranje razlike
Kognicija	Kognitivni razvoj spremlja učenje J1 in predhaja J2.
Jezik	Pri učenju J2 je možna uporaba J1, pri usvajanju J1 to seveda ni mogoče.
Družbena vloga	J1 je tesno vezan na socializacijske procese, učenje J2 pa pogosto spremlja izguba oz. redukcija posameznikove družbene vloge.[36]
Enciklopedično znanje	Njegovo pridobivanje je simultano z razvojem J1 in se dogaja pred učenjem J2.[37]
	Razlike pri opazovanju
Kateri jezik?	Vsi se J1 naučimo z enako lahkoto;[39] za učeče se J2 so nekateri jeziki lažji, drugi težji.
Uspeh	Pri učenju J1 je uspeh tako rekoč zagotovljen; to ne velja za J2.
Fosilizacija[38]	Pojavlja se samo v J2, ne pa tudi v J1.

Tabela: Razlike med učenjem J1 in J2

[34] V obeh primerih pa gre za prilagojeni vnos, t. i. modificirani input, pri katerem pa ne gre samo za govorčev prispevek, temveč je treba upoštevati tudi poslušalčevo dejavnost; izpostavljeni so mu tako otroci kot odrasli učeči se. Gre za govorčevo prilagajanje predstavnemu svetu otroka oz. učečega se. Prvega sem poimenovala *materinski govor*, ki pomeni tako kakovostno – govor, podoben materinemu – kot tudi vrstno označbo: za to vrsto govora sta značilni izbira in uporaba besed, ki jih otroci lažje izgovorijo, jih poznajo, ki jih ni težko razumeti, vezan pa je tudi na okoliščine »jaz tukaj in zdaj« ipd., pač glede na stopnjo uporabnosti (Clark in Clark 1977: 325). Govor s tujci pa je – kot kažejo izkušnje – poleg (bolj ali manj intuitivne) izbire splošnejšega besedja in prilagajanja hitrosti in jasnosti (artikulacije) govora »opremljen« s številnimi ponovitvami, parafrazami, preverjanjem razumevanja ipd.. Prilagojeni vnos torej zadeva celotno interakcijo. Vprašanje je seveda, ali je takšen vnos zgolj sporazumevalna strategija (zaradi večje stopnje razumevanja) ali ima tudi učno vrednost. Raziskave namreč kažejo (Edmondson 1999: 195–197), da lahko npr. modificirana neinterakcija celo negativno vpliva na govorno produkcijo posameznika, ki ji je izpostavljen. Problematika je seveda nadvse zanimiva tudi za potrebe merjenja performance J2.

[35] Tipično se mi zdi npr. popravljanje napak. Otrok se ne popravlja, starši (in okolica) niso pozorni na to, kako otrok govori, temveč na to, da se (sploh) sporazumeva in o čem se sporazumeva, torej na vsebino. Pri tem ga – pogosto nekritično – spodbujajo; popravljanje je vezano kvečjemu na preverjanje razumevanja. Pri učečih se J2 pa napake ne le opazimo, temveč smo pogosto do njih izrazito nestrpni.

[36] Vsak tujec – pa naj obvlada J2 ali ne – je v neki deželi nekako v posebnem, morda celo podrejenem položaju; tu ima posebno vlogo tudi zunanji družbeni pritisk (prim. zunanje razlike v zgornji tabeli). Vendarle pa bi veljalo upoštevati tudi pridobivanje novih družbenih vlog, ne le redukcijo ali izgubo poprejšnjih (ob npr. vživljanju v novo okolje), pač v tem smislu, da se ob učenju novega jezika pridobiva tudi nova identiteta. Kot že rečeno, je ena temeljnih vlog jezika, tudi J2, mentalno-socializacijska (prim. pogl. 1.1).

[37] Menim, da gre v tem primeru za širjenje enciklopedičnega znanja.

[38] Med učenjem J2, predno ga učeči se »zna, obvlada«, se oblikuje nekakšen *vmesni jezik* (pojem

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Zavedam se, da zapisano izrazito poenostavlja problematiko. Vsaka izmed postavk v zgornji tabeli bi potrebovala posebno raziskavo.[40] Jezik je pač mnogo kompleksnejši pojav, kot ga prikazujem tu, to pa velja tudi za učenje jezika.

2.1 Širjenje sporazumevalne zmožnosti: kako poteka učenje J2?

Če je v psihologiji in psiholingvistiki že razmeroma dobro raziskano, kako poteka učenje J1, ti procesi pri učenju J2 še niso povsem pojasnjeni, vprašanje pa je, ali jih je sploh mogoče pojasniti. Zanesljivo pa imajo kaj skupnega.

Učenje J2 pomeni, preprosto povedano, pridobivanje sporazumevalne zmožnosti J2.[41] Rečeno je že bilo, da je ta naraščajoča, da jo je torej mogoče vaditi in s tem širiti.

Če za usvajanje J1 psiholingvistika navaja tri stopnje – vnos (angl. *input*), shranitev v spomin, uporaba znanja (angl. *output*)[42] (Clark in Clark 1977: 134) – bi to po vsej verjetnosti veljalo tudi za učenje J2. Ker pa na učenje J2 odraslih vplivajo mnogi dejavniki, je Edmondson (1999: 10) ta potek shematično prikazal takole:

---

povzemam po Pogorelec 1989: 184) in z njim posebna slovnica (angl. *interlanguage grammar*) kot posledica različnih napak. Te bi lahko ločili (po O'Grady et al. 1997: 506–507) na *napake v prenosu* (gre za t. i. interference iz J1, ki so najmočnejše na začetnih stopnjah učenja J2) in *razvojne napake* (napake po analogiji iz J2, ki so najmočnejše nekje na srednjih stopnjah, ko ima učeči se že dovolj informacij o novem jeziku). Pri učenju J2 je običajno, da učeči se dosežejo neko stopnjo razvoja J2, in ko se slovnica takšnega vmesnega jezika neha spreminjati, govorimo o fosilizaciji. Takšne »zakoreninjene« napake je – kot kažejo izkušnje – tudi izredno težko ali sploh nemogoče odpravljati. V literaturi je tudi govor o strategijah J1, strategijah J2 in interferencah (Steinberg 1993: 256–257), Edmondson (1999: 103) pa predlaga nadomestitev pojma prenos (angl. *transfer*) s *križanjem jezikovnih vplivov* oz. preprosto z *medjezikovnimi vplivi* (angl. *cross-linguistic influence*). Takšno pojmovanje bi se ujemalo s pojmoma medkulturno sporazumevanje in nadnacionalna zmožnost (prim. pogl. 1.3.1), zato bi to veljalo vključiti tudi v domačo terminologijo.

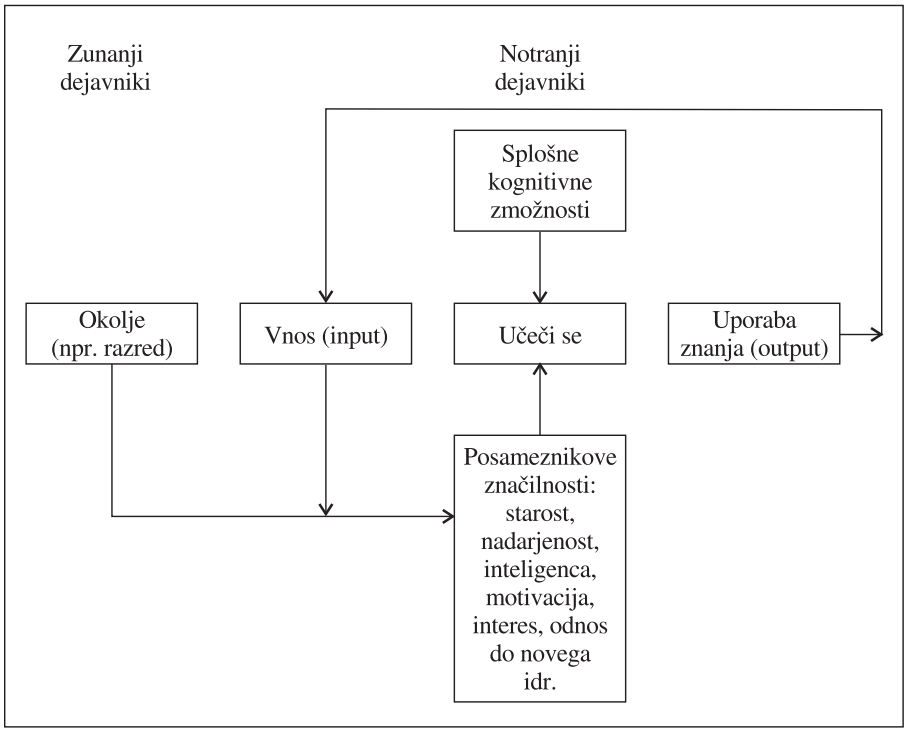
[39] Vendarle pa bi veljalo opozoriti na razlike med posamezniki.

[40] Precej podrobno se temu posveča Edmondson (1999).

[41] Seveda pa tudi pridobivanje novih identitet in večanje enciklopedičnega znanja.

[42] Pojma *input* in *output* prihajata iz angleščine in se uporabljata na različnih področjih, uveljavljena pa sta tudi v nemški literaturi o učenju J2. Ob prevajanju obeh izrazov se je pojavila zadrega, saj bi ju bilo treba prevajati tako, da bi bila poudarjena interaktivnost procesa. Ponujajo se možnosti kot npr. vhodni in izhodni podatki, sprejem in uporaba podatkov, vnos in »iznos« ipd. V tem kontekstu ju zasilno prevajam kot *vnos* in *uporaba znanja*, morda pa bi ju zaradi večje učinkovitosti veljalo ohraniti kar v angleščini.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02



Shema: Splošni pogled na učenja J2 po Edmondsonu

Po Edmondsonu povzemam tudi glavne vidike učenja J2 (1999: 254), in sicer: (a) vnos *novega znanja*, najsi bo eksplicitni ali implicitni, (b) to znanje se *uskladišči in poveže* z drugimi deli znanja v sistemu,[43] (c) uskladiščeno znanje se mora *integrirati* z razvijajočim se ali že razvitim sistemom, ki omogoča razumevanje in produkcijo, in (č) to znanje je nato *dostopno* za uporabo, to je razumevanje in govorno produkcijo (v gornji shemi uporaba znanja); čez čas in pod določenimi pogoji se dostop celo *avtomatizira* (brez posebnega kognitivnega nadzora); (d) poleg treh glavnih kognitivnih spremenljivk (analiza, inegracija in avtomatizacija) še *sposobnost artikuliranja* tega znanja.

Prav v zvezi z artikuliranjem znanja pa spet prihajamo na področje performance.

[43] Clark in Clark (1977: 442) kot glavni del učenja jezika navajata izgradnjo mentalnega leksikona (prim. tudi op. 21). V njem se podatki (npr. nove besede) povezujejo v obliki mrež in hierarhičnih kategorij. Zanimivo bi bilo vedeti, ali se mentalni leksikon širi (tako kot mentalna enciklopedija) ali vzporedno obstaja več takšnih leksikonov za vsak nov jezik. Glede na to, da nove besede marsikdaj prekrijejo (celo zbrišejo?) stare, je videti, da je mentalni leksikon pravzaprav nekakšen večjezični slovar.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

2.1.1 Dejavniki, ki vplivajo na učenje J2

Kot rečeno, na posameznikovo jezikovno performanco, najsibo v J1 ali J2, vplivajo različni kognitivni in nekognitivni dejavniki (prim. pogl. 1.4). To misel je zanesljivo moč prenesti tudi na učenje J2. Na učenje J2 vplivajo zunanji dejavniki, kot so okolje, vnos (prim. op. 34), predznanje J1[44] in drugih jezikov, biološki dejavniki, kot je starost, pa tudi čisto osebnostni, kot so nadarjenost, motivacija, odprtost, odnos do novega ipd. (prim. zgornjo shemo). Prav starost je eden najpogosteje navajanih dejavnikov, ki naj bi vplivali na učenje J2. V zvezi z njo se namreč odpira vprašanje t. i. *kritične dobe*. Študije so pokazale, da za učenje J1 taka doba obstaja.[45] Marsikdo je mnenja, da se tudi tujih jezikov sploh lažje učijo otroci. Sama menim, da so otroci pri tem samo manj obremenjeni, za novo bolj odprti, saj še niso vkalupljeni v družbene in druge okvire, manj kontrolirajo svojo produkcijo ipd. kot odrasli, zato hitreje in lažje pridejo do cilja. Odrasli se učijo J2 v različnih dobah svojega življenja in imajo pri tem različen uspeh. Ali bi potemtakem vendarle lahko sklepali, da tudi za učenje J2 obstaja taka kritična doba? Literatura (O'Grady et al. 1997: 524) navaja kot vprašljivo le fonološko zmožnost,[46] medtem ko naj uspeh učenja drugih delov sporazumevalne zmožnosti ne bi bil odvisen od starosti. Vendar je zanesljivo v kateremkoli J2 za vsakega učečega se kaj, kar se mu zdi težje oz. lažje in kar se težje oz. lažje nauči.

Kdaj bi bil torej »zadnji čas«, da se odrasli začnejo učiti J2? Najbrž bi odgovor na to težko našli, če sploh, saj učenje J2 spremlja še cela vrsta drugih individualnih dejavnikov: kognitivnih, kot so spomin in kognitivni stili,[47] motorične spretnosti, sposobnost vživljanja v drugo/drugačno,[48] in čustvenih, kot sta motivacija[49] in odnos do stvari, pa tudi nadarjenost, inteligenca in druge osebnostne lastnosti (intro-/ekstravertiranost, pogum idr.).

Kakšen bi torej bil »dober učeči se J2«? In nadalje: Ali je, glede na povedano, J2 sploh »poučljiv«? Zdi se jasno, da je jezik tako »naučljiv« kot »poučljiv«. Vprašanje bi morda veljalo zastaviti drugače, namreč: Kaj (se) učiti pred čim drugim in kako ustvariti primerno okolje za učenje J2.[50]

---

[44] Genetska in tiploška bližina J1 in J2 omogoča hitrejše in lažje učenje – večji pozitivni prenos (Marton 1992: 135). Upoštevati pa je treba, da je tudi negativni prenos (interference) zato lahko večji, kar potrjujejo izkušnje.

[45] O'Grady et al. (1997: 495–496) navaja primere otrok, ki J1 niso bili izpostavljeni v svoji najzgodnejši dobi, ampak šele precej pozneje.

[46] Gre za prepoznavnost t. i. naglasa – nekdo govori slovenščino npr. z angleškim, drugi s francoskim naglasom ipd. – ki se ga odrasli tudi zelo težko, morda sploh nikoli ne znebijo.

[47] Sem gotovo sodijo tudi učne strategije; gre za odkrivanje novosti o J2 na različne načine (fokus na določene pojave v jeziku, ponavljanje, razlaga ipd.) (prim. tudi pogl. 1.2 – indukcija : eksplikacija) (O'Grady et al. 1997: 527).

[48] Sposobnost gledanja na stvari z druge perspektive je tudi povezano z učenjem J2 (O'Grady et al. 1997: 525).

[49] O'Grady et al. (1997: 526) tako navaja instrumentalno in integrativno motivacijo: prva pomeni učenje J2 za specifične namene (npr. delo, diploma ipd.), v drugi pa je izražena želja (na)učiti se J2 zaradi boljšega poznavanja določene kulture ali vživljanja vanjo.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

3 Kaj pomeni znati J2, kako to znanje meriti in ali je sploh merljivo?

Uspeh učenja J2 se razlikuje od posameznika do posameznika.Toda kdaj lahko rečemo, da nekdo jezik zna? Če je cilj učenja J2 sporazumevalna zmožnost v J2, to pomeni, da se posamezniki ločujejo prav po zmožnosti uspešno sporazumeti se v J2. Ali bolje: Razločevanje med kompetenco in performanco (pogl. 1.4) navaja k sklepu, da se uporabniki jezikov pravzaprav ločujejo po slednji: ta je namreč očitna, vidna, ker je pač »aktualna«, to pa pomeni, da tudi neposredno merljiva (za razliko od »potencialne« sporazumevalne zmožnosti). Kakšno je torej razmerje med uspehom pri učenju in performanco? Da bi lahko odgovorili na ta vprašanja, pa je treba najprej osvetliti nekatere točke, in sicer: (a) kako definirati in meriti performanco J2, da se bodo pokazale razlike med posamezniki, (b) kaj pri tem pomeni biti boljši oz. slabši; ali biti boljši pomeni že tudi bolje znati J2, in (c) kakšen je sploh namen takšnega merjenja.

3.1 Poskus opredelitve

Opredeliti zvezo »znati J2« je najbrž enako kompleksno in kreativno, kot je kreativno samo mišljenje: jezik pač ni le sredstvo za izražanje že obstoječih misli in idej, »temveč tudi sredstvo za odkrivanje še neodkritih misli in idej« (Oller 1992: 28). Kaj bi naj bilo merilo takšne opredelitve? Dobro »izurjen« nerojeni govorec ali neki idealni rojeni govorec? Recimo, da rojeni govorci jezik znajo. Toda ali o njih lahko govorimo kot o neki homogeni skupini? Ugotovljeno je že bilo, da se – četudi je njihova sporazumevalna zmožnost morda na enaki stopnji – posamezniki med sabo ločujejo prav po manifestaciji te zmožnosti, po performanci. Oller (1992: 204) kot izhodišče predlaga performanco rojenih govorcev, češ da je to »edini kriterij, ki ga je zares možno opazovati in preverjati glede na definicijo aktivnega znanja« (*proficiency* – prim. pogl. 3.1.1). Po njegovem mnenju bi performanca ljudi, ki niso rojeni govorci, kot kriterij pomenila le imitacijo, medtem ko je na voljo tudi original; učeči se J2 se pač učijo (oz. bi se morali učiti), kaj z jezikom »počnejo« rojeni govorci za učinkovito sporazumevanje (prav tam).[51]

[50] Z ustvarjanjem okolja so mišljene tudi učne metode. Literatura (Steinberg 1993: 224–238, O'Grady et al. 1997: 536–537) kot najpogostejše navaja naslednje: popoln fizični odgovor (poudarja fizično aktivnost) in kot njeno nasprotje sugestopedijo (učenje ob sproščanju), direktna metoda (jezikovni sistem se gradi skozi indukcijo, brez razlage in/ali prevoda), prevajanje ter avdiolingvalna metoda (poudarek na drilu, vadenju) in njeno nasprotje komunikativno učenje (podobno kot naravna metoda usmerjena zlasti v ustno sporazumevanje).

[51] »Jezikovno zmožnost (mišljena je sporazumevalna zmožnost, op. I. F.) poskušamo za potrebe jezikovnih testov definirati v relativnem smislu, glede na neko »normo« 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 ...)« (Ferbežar 1996/97: 286).

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

3.1.1 Sporazumevalna zmožnost : aktivno znanje

Pojem aktivnega znanja se pojavlja največkrat v zvezi s testi oz. izpiti iz aktivnega znanja jezika v nasprotju s pasivnim znanjem. Gre očitno za starejši koncept, temelječ na jezikovnih dejavnostih: receptivnima poslušanju in branju ter produktivnima govorjenju in pisanju (Ferbežar 1996/97: 285). Aktivno znati jezik je po tem konceptu pomenilo obvladati ga v vseh štirih dejavnostih, za pasivno znanje pa sta zadostovali le obe receptivni. Takšno pojmovanje se zdi zastarelo, saj poslušanje in branje nikakor nista pasivni dejavnosti,[52] poleg tega ta opredelitev ne upošteva prevajanja. Vendar je zveza že tako uveljavljena, da bi jo morda veljalo le na novo definirati v smislu zmožnosti učinkovitega jezikovnega sporazumevanja. Aktivno znati J2 torej pomeni biti v J2 kompetenten oz. imeti zmožnosti in znanja, potrebne za sporazumevanje. Ali to pomeni, da sta pojma vendarle zamenljiva (kot predlaga Bachman, prim. op. 22)? In še enkrat: Ali sporazumevati se v J2 hkrati pomeni tudi znati J2? Zdi se, da gre tu za dva različna pogleda na isto vsebino. Edmondson (1999: 117) na primer ločuje med jezikoslovnimi in sociološkimi merili o tem, kaj je pravilna, primerna ipd. jezikovna raba.

3.2 Spremenljivost performance

Da bo začarani krog zares sklenjen: problem razmerja med »znati J2« in »sporazumeti se v J2« je očitno problem performance. Samo ta je ključ do tega, kar smo poimenovali sporazumevalna zmožnost. A tudi s tem ni mogoče opraviti tako preprosto. Performanca namreč še zdaleč ni statična, temveč – kot rečeno – variira. Ne le med posamezniki – t. i. medosebna (interpersonalna) performanca, odvisna od posameznikovih značilnosti, njegovega kulturega ozadja, predznanja J1 in drugih jezikov itd. – temveč tudi pri vsakem posamezniku posebej – t. i. zunajosebne (intrapersonalne razlike).[53] Slednje razlike je Edmondson (1999: 211) ločil na zunanje in notranje, pri čemer k zunanjim sodijo sobesedilo (jezikovne sestavine, npr. besede, ki so težje izgovorljive ipd.) in okoliščine (nejezikovne sestavine: npr. formalne/neformalne okoliščine), k notranjim pa – poleg osebnostnih (odnos do stvari in téme, motivacija, splošno znanje, intra-/ekstravertiranost) – še razlike v samem vmesnem jeziku (po mojem gre za stopnjo znanja) in operativne razlike (utrujenost).

Kako torej izmeriti performanco J2? Ena od metod merjenja je zanesljivo jezikovni test. Zato je v tej zvezi potrebno še eno ločevanje, in sicer med splošno sporazumevalno in konkretno testno performanco. Upoštevati je treba, da na slednjo – poleg navedenih dejavnikov – vplivajo še posebne okoliščine testiranja, kot so npr. prostor, hrup, ura dneva, ter dejavniki kot stres, trema, pritisk, navzočnost duha, ki lahko še dodatno zabrišejo posameznikovo dejansko zmožnost sporazumevanja.

---

[52] Že sam pojem dejavnosti izključuje pasivnost.

[53] Tudi isti test lahko posameznik reši z različnim uspehom – npr. glede na počutje, razpoloženje ipd. Vsak uporabnik J2 tudi dobro ve, da npr. utrujenost, stres ipd. zelo vplivajo na njegovo aktualno jezikovno izvedbo.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Glede na Edmondsonovo shemo in njegove vidike učenja J2 (prim. pogl. 2.1): pri performanci, zlasti še testni, je pomembna – torej ocenljiva in ocenjevana – t. i. uporaba znanja (output); nadvse pomemben je torej dostop do uskladiščenega znanja in njegovo artikuliranje; oba sta pod pritiskom verjetno omejena. Vprašanje je tudi, ali lahko pri merjenju testne performance J2 sploh lahko govorimo o avtomatizmu; menim namreč, da so (in morajo biti) ti procesi takrat mnogo bolj zavedni, kot to velja za performanco v vsakodnevnem sporazumevanju.

3.2.1 Še o spremenljivosti performance: veljavnost merjenja J2

Veljavnost je le ena od zahtev,[54] ki jo je potrebno upoštevati pri merjenju J2. Pomeni pa, »da lahko natančno sklepamo o stopnji razvitosti funkcije, ki je bila predmet merjenja« (Ferbežar 1996/97: 281). Ali preprosto: če natančno vemo, katero informacijo želimo in potrebujemo, vemo tudi, kaj bomo merili. Vsebina merjenja je torej odvisna od »merilca« – oblikovalca jezikovnega testa. Vendar pa se pogosto zgodi, da pri merjenju izmerimo nekaj drugega, kot želimo. Kako naj torej izmerimo performanco J2, ne da bi hkrati merili tudi druge kognitivne in nekognitivne zmožnosti?

Glavni kriterij veljavnosti jezikovnega testa bi morala biti opredelitev, kaj ljudje, namreč rojeni govorci, počnejo, ko uporabljajo jezik za namene sporazumevanja v vseh njegovih oblikah: od navadne vsakdanje konverzacije do poezije. Temelj merjenja naj bi bila torej jezikovna raba (prim. pogl. 3.1, tudi op. 51). Vendar pa se ob tem lahko pojavijo številne težave: jezikovna raba je najprej izrazito nehomogen pojav; je del vsakodnevne izkušnje, zato je lahko za opazovalca povsem trivialna. In navsezadnje: Ali ni velik del sporazumevanja t. i. inferiranje, nekakšno »ugibanje« o smislu sporočenega? Koliko je v resnici mogoče prepustiti sogovorcu, naj bo ta testirana oseba ali ocenjevalec, da bo – glede na svoje siceršnje enciklopedično znanje in življenjske izkušnje – sam dopolnil manjkajoče informacije? In kako vse to upoštevati pri ocenjevanju? Pa še en problem se ob tem odpira: Zdi se, da takšno merjenje nikoli ne more dati zanesljivih rezultatov, »saj merimo samo vzorec (namreč sporazumevalne performance, op. I. F.), vprašanje pa je, ali tudi dovolj reprezentativen in najrelevantnejši za zmožnost, ki jo želimo zmeriti« (Ferbežar 1996/97: 285).

Karkoli je že cilj merjenja in ocenjevanja, mora biti to ponovljivo in posplošljivo.[55] V našem primeru je to performanca, čeprav še tako spremenljiva. Pa vendar: v družbeni interakciji je dovolj ponovljivega, da se zdi performanca rojenih govorcev, kot jo predlaga Oller (1992: 204), dovolj zanesljivo izhodišče.

---

[54] Druge so še objektivnost, normiranost, občutljivost in zanesljivost. Več o osnovah testiranja pri Ferbežar (1996/97: 281–282). V testologiji obstajajo številne vrste veljavnosti (oblikovanja, vsebine, načrtovanja); tu je mišljena veljavnost vsebine.

[55] Po Vidovič Muha (1991: 24) naj bi bil jezik »kultiviran izraz vseh življenjskih oblik njegovih uporabnikov«, zato »seveda moramo vse t. i. govorne položaje ovrednotiti vsaj z dveh vidikov, in sicer pogostnosti in izpostavljenosti (javnosti).« Misel je mogoče prevzeti tudi za potrebe jezikovnega testiranja.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Zanesljivo so ponovljive tudi nekatere sestavine sporazumevalne zmožnosti (besedje, jezikovne strukture, glasovni sistem). In če so doslej vprašanja zadevala v glavnem psihologijo, je čas za jezikoslovje: samo to je »kompetentno« v jeziku izbrati tiste prvine, ki so ponovljive in s tem reprezentativne za situacije, v katerih se dejansko uporabljajo (izbira na temelju pogostosti pojavljanja v sporazumevanju rojenih govorcev).

Kaj in koliko nekdo »zna« v J2, torej lahko ugotovimo, če mu damo za nalogo opraviti določeno jezikovno aktivnost, na primer prebrati, poslušati besedilo ipd., in jo z ustreznimi vprašanji preverimo. Znati odgovoriti na omejeno število vprašanj pa seveda še ne pomeni znati J2, to je biti zmožen razumeti in tvoriti *poljubno število* besedil in se odzvati na neskončno število pozivov, saj iz tega izhaja, da bi za ustrezno izmeritev morali ali pripraviti neskončno število testnih nalog ali pa določen čas spremljati posameznega kandidata pri njegovih vsakodnevnih opravkih. V tem smislu tudi literatura (Oller 1992, Bausch et al. 1995, Edmondson 1999) ponuja dva modela, in sicer na podlagi koncepta deljivosti oz. celovitosti sporazumevalne zmožnosti.

(a) Poglavje 1.3 je poskušalo predstaviti sestavine sporazumevalne zmožnosti, ki bi jih lahko merili t. i. testi nepovezanih enot (angl. *discrete point*): gre za več kratkih testnih nalog, ki lahko razmeroma dobro izmerijo (in ocenijo) stopnjo različnih delov *slovnične zmožnosti* (besedja, glasovja, jezikovnih struktur idr.) in različne dejavnosti (posebne naloge za poslušanje, branje, pisanje in govorjenje).[56] Tu je treba še posebej ostro začrtati meje merljivosti: kaj se bo merilo in kaj ne, paziti je treba, da se zares meri samo ena od sestavin ipd. Zatakne pa se že pri merjenju drugih delov jezikovne zmožnosti, npr. ilokucijske,[57] pa tudi besedilne in sociolingvistične. Vprašanje pa je tudi, koliko je smiselno meriti posamezne dele sporazumevalne zmožnosti, če je bila posebej poudarjena prav interakcija med posameznimi njenimi deli. (b) Prav zato t. i. integrativni testi take delitve ne priznavajo, temveč na sporazumevalno zmožnost gledajo kot na celoto (holistično): slovar na primer ne more biti ločen od slovnice. Testne naloge, ki jih ponuja ta koncept, so zato kompleksnejše tudi v kognitivnem pogledu. Metode, ki jih ponujajo, so neposredno ocenjevanje (v okolju), delovni vzorec (izbor in kontrola nalog) in simulacijske tehnike, t. i. igre vlog, ki še najbolj pridejo v poštev pri jezikovnem testiranju.

McNamara (1996: 20) poudarja nujnost oblikovanja takšnih jezikovnih testov, ki spodbujajo ustrezno jezikovno vedenje, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, utemeljevanje ipd., takšnih, skratka, ki bi spodbujali k izvedbi realnih nalog (t. i. avtentičnih testov). Takšne metode seveda zahtevajo mnogo bolj premišljeno in celovito pripravo pa tudi mnogo več časa kot testi nepovezanih enot, in sprašujem se, kako bi bilo rezultate takšnih testov mogoče oceniti.[58]

---

[56] To kažejo tudi domače izkušnje pri različnih vrstah jezikovnih testov.

[57] Oseba npr. ne prepozna funkcije besedila, čeprav pozna vse besede in strukture v njem.

[58] Ne gre le za vprašanje objektivnosti; jezik sam je preveč kreativen, da bi lahko pričakovali takšno objektivnost.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Glede ocenjevanja performance J2 obstajata dve tradiciji: (a) v tradicionalnem, predkomunikativnem testiranju performanca razkriva temeljna znanja in zmožnosti in je sredstvo (medij) ocenjevanja; izvedba naloge torej ni toliko pomembna, pomemben je rezultat; (b) v komunikativnem testiranju pa t. i. delovni vzorec zahteva neposredno ocenjevanje testne naloge (ocenjevalec npr. spremlja testirano osebo pri delu); pri tem izhaja iz izvedbe celotne testne naloge, cilj ocenjevanja pa je celotna performanca (McNamara 1996: 25). V vsakem primeru pa je ocena performance J2 tudi ocena sestavljalca testa kot tudi testa samega, njegove ustreznosti.[59] Edino drugi model (integrativni) očitno ne izključuje ustvarjalnosti, tako značilne za jezik. In prav zato je po njem najbrž tako težko ocenjevati performanco J2. Ljudje pač lahko razumemo in tvorimo izreke, ki jih še nismo slišali ali prebrali.[60] Posebej pa velja upoštevati dialoško naravo jezika; jezik je namenjen sporazumevanju in je nanj treba gledati kot na družbeno dejavnost. To bi za opisano problematiko pomenilo naslednje: Če je bil fokus teorije s tega področja doslej posameznik, se bo morala preusmeriti na posameznika v družbeni interakciji. Upoštevati bo torej treba tudi dognanja analize diskurza, konverzacijske analize, gramatike dialoga in kar je še podobnih teorij.

Rečeno je že bilo, da na učenje vpliva tudi vnos, in če ta ni interaktiven, ima lahko – četudi ni prilagojen (modificirani input), negativen vpliv na poznejše tvorjenje (prim. op. 34). To misel bi bilo treba upoštevati tudi pri merjenju: konkretno to pomeni oblikovanje takšnih testov, ki niso kakorkoli prilagojeni (že omenjeni avtentični testi). Če je tendenca v oblikovanje testnih nalog, ki bodo izzvale realistične aktivnosti, tipične za resnično življenje, bo treba upoštevati tudi soudeleženca v sporazumevanju. Navsezadnje: Ali nista razumevanje in tvorjenje v aktualnem sporazumevalnem dogodku odvisna prav od pogajanja o smislu?

In za konec še vprašanje motivacije: Rečeno je že bilo, da rešiti testno nalogo še ne pomeni tudi znati jezik. Izkušnje pa kažejo, da marsikdo stremi zgolj in samo po pozitivnem rezultatu testa[61] in ni motiviran za to, da bi jezik tudi resnično obvladal. Zato se mi zdi eden pomembnih ciljev tudi merjenja prav ustrezno motiviranje učečih se v smislu usmerjenosti v širjenje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini, torej spodbujanje tudi t. i. integrativne motivacije (prim. op. 49).

4 Sklep

Pri vprašanjih usvajanja/učenja in merjenja J2 smo na stičišču lingvisitike in psihologije. In kaj lahko k njihovi rešitvi prineseta ena ali druga? Zdi se, da ustrezno le

[59] V testologiji sploh velja prepričanje, da morajo biti testi preverjeni – le tako je mogoče vsaj približno zadostiti zahtevi po veljavnosti.

[60] Prav to nas dela sporazumevalno zmožne; tu pa je tudi temeljna razlika med vedenjem, ki je podobno jezikovnemu in tako izrazito omejeno (npr. papagajevo oponašanje), in dejanskim jezikovnim vedenjem.

[61] Gre za omenjeno instrumentalno motivacijo (prim. op. 49). Tu mislim zlasti na test iz aktivnega znanja slovenskega jezika, ki je namenjen za uradne potrebe in edini med jezikovnimi testi meri stopnjo splošne sporazumevalne zmožnosti. Po namenu se jezikovni testi delijo še na sprejemne, uvrstitvene, teste napredovanja, uspešnosti in strokovnega jezika (Ferbežar 1996/97: 282).

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

obe vedi skupaj: Če jezikoslovje lahko ponudi razmeroma natančen opis tega, kaj se učeči skušajo naučiti/usvojiti (namreč J2) in kaj že znajo oz. vedo (namreč J1), psihologija lahko pojasni, *kako* se ljudje učijo oz. kako usvajajo J2. Oziroma: Če jezikoslovje ponuja odgovore na vsebinska vprašanja, namreč *kaj* v jeziku meriti, lahko psihologija morda ponudi odgovore na oblikovna: *kako* meriti. In še enkrat: Če psihologija lahko vsaj približno pojasni, kateri so in *kako* potekajo procesi razumevanja in oblikovanja besedil, se lahko jezikoslovje bolj ukvarja z »vsebinskimi« zadevami, s tem namreč, *kaj* je rezultat teh procesov – z besedilom samim. Navsezadnje gre za jezik.

Literatura

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

Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J., ur., [3]1995: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Franke Verlag.

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

Butzkamm, W., 1989: *Psycholinguitik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke Verlag.

Clark, H. H., Clark, E. V., 1977: *Psychology and Language*. New York, Chichago, San Francisco, Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich.

Cook, V., 1986: Do Second Language Learners have a Cognitive Deficit? *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Ur. V. Cook. Oxford: Pergam Press.

Beaugrande, R. A. de, Dressler, W. U., 1992: *Uvod v besediloslovje*. Park. Ljubljana.

Edmondson, W., 1999: *Tweve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr Verlag.

Edwards, D., 1997: *Discourse and Cognition*. London: Sage Publications.

Ferbežar, I., 1996/97: Jezikovno testiranje pri pouku slovenščine kot drugega jezika (Teoretični okvir: prva spoznanja). *Jezik in slovstvo* 42/7. 279–292.

Hundsnurscher, F., 1991: Zur dialogischen Grundstruktur Mehr-Personen-Gesprächen. *Dialoganalyse III*. Referate der 3. Arbeitstagung, Bologna 1990. Ur. W. Weigand, S. Stati, F. Hundsnurschrer. Tübingen: Niemeyer.

Kasher, A., 1989: Dialogues: How basic are they? *Dialoganalyse II*. Referate der 2. Arbeitstagung, Bochum 1988. Ur. W. Weigand, F. Hundsnurschrer. Tübingen: Niemeyer.

Kranjc, S., 1995: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kunst Gnamuš, O., 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

Lewandowski, Th., [6]1994: *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Marton, W., 1992: Factors Determining the Degree of L1 Influence on the Process of Second/Foreign Language Acquisition. *Psycholinguistik und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Ur. O. Leirbukt, B. Lindemann. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

McNamara, T. F., 1996: *Measuring Second Language Performance*. London, New York: Longman.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

O'GRADY, W., DOBROVOLSKY, M., KATAMBA, F., ur., 1997: *Contemporary Linguistics. An Inroduction*. London, New York: Longman.

OLLER, J. W. , Jr., [6]1992: *Language Tests at School*. London, New York: Longman.

POGORELEC, B., 1989: Sociolingvistični problemi slovenske etnične skupnosti v Italiji. *Aspetti metodologici e teoretici nello studio del plurilinguismo nei territori dell' Alpe-Adria. Atti del Convegno Internazionale*. Ur. Liliana Spinozzi Monai. 12.–14. 10. 1989. Udine.

STEINBERG, D. D., 1993: *An Introduction to Psycholinguistics*. London, New York: Longman.

STERN, H. H., 1973: Psycholinguistics and Second Language Teaching. *Focus on the Learner. Pragmatic Perspectives for the Language Teachers*. Ur. Oller, J. W., Richardson, J. C. Newburry House Publishers, Inc.

VIDOVIČ MUHA, A., 1991: Nekatera aktualna vprašanja slovenske jezikovne kulture. *XXVII. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. 24. 6.–13. 7. 1991. Zbornik predavanj. Ljubljana.

SUMMARY

In Slovenia, Slovene as a second/foreign language is a relatively new field, which requires not only a definition of first, second, and foreign languages, but also the establishment of the relationship between them, as well as a definition of concepts such as language learning and language acquisition, communicative language ability in Slovene, etc. This context also raises the issue of measuring, or, rather, the question what is measurable in language and how. Since language is understood as means of communication, communicative language ability needs to be defined first, and within this ability the knowledge and skills necessary for effective communication. This can be learned in first language as well as in all other languages; the first language seems to pave the way for all of the following languages. This means that communicative language ability gradually increases and that it can be improved with practice. Since this is only a potential capability, along with it the concept of performance is established, i.e., actual understanding and producing texts. It turns out that only performance can be measured, since this is the actual manifestation of communicative language ability. It is also the element differentiating language users.

Therefore, what does knowing a language mean? How should this knowledge be measured in order to show the differences between individuals? The target of this measuring should allow reproduction and generalization. However, performance fluctuates-both between individuals as well as in individuals themselves. Nevertheless, a sufficient part of social interaction is reproducible, which allows the selection of elements (language structure, vocabulary, phonological system, etc.) that are representative of the situations in which they are actually used. How much one knows in second/foreign language it is (also) possible to determine with a language test. Nevertheless, the capability to answer a limited number of questions does not mean knowing a language; knowing a language means being capable of understanding and producing any number of texts and reacting to infinite number of stimuli. For this reason modern language testing concentrates on designing what are known as integrative language tests, which have a holistic view of communicative language ability: vocabulary, for instance, cannot be separated from grammar. This kind of test requires the performance of real tasks, thus in this respect it is authentic.

Slavistična revija (https://srl.si) je ponujena pod licenco
Creative Commons, priznanje avtorstva 4.0 international.
URL https://srl.si/sql_pdf/SRL_1999_4_3.pdf | DOST. 29/01/26 10.02

Measuring in language is situated at the nexus of psychology and linguistics: the former is concerned with the method of measuring language knowledge, while the latter is concerned with the content of this measurement.