

MEDDISCIPLINARNOST V TEORIJI IN PRAKSI POUČEVANJA SLOVENŠČINE V RUSKEM JEZIKOVNEM OKOLJU

Olga Plotnikova

Filologičeskij fakul'tet, Moskva

UDK 378.147:811.163.6'243'22(=161.1)

Po krajšem orisu slovenistike kot učne discipline na Moskovski državni univerzi M. V. Lomonosova je največ pozornosti posvečeno psiholingvistični zasnovi pouka slovenščine v ciljno različnih skupinah študentov. Obravnavana je vloga primerjalnega in kontrastivnega pristopa pri izdelavi načrta uvajalnega tečaja komunikacijske slovnice in besedja. Poudarjena je nujnost upoštevanja zgodovinskih, kulturoloških in sociolingvističnih dejavnikov ter etnopsiholoških posebnosti slovenskih govorcev že na začetku poučevanja slovenščine.

psiholingvistika, komunikacijsko načelo, interferenca, jezikovna didaktika, zaporedje podatkov

After a brief outline of Slovene studies as a discipline taught at Moscow State University, the paper focuses on the psycholinguistic concept of teaching Slovene to different groups of students. The author considers the role of a comparative and contrastive approach to planning an introductory course of communicative grammar and vocabulary. It is emphasised that at the initial stage of learning Slovene historical, cultural and sociolinguistic factors must be taken into account, as well as the ethno-psychological features of Slovene speakers.

psycholinguistics, communicative approach, interference, language didactics, the order of facts

1

Na Filološki fakulteti Moskovske državne univerze M. V. Lomonosova obstaja slovenistika že 40 let. Redni pouk slovenščine se je začel v študijskem letu 1970/71. Prvo leto se je slovenščina poučevala kot drugi slovanski jezik in že od drugega leta naprej kot diplomski predmet. Od leta 1972 so tam začeli delati slovenski lektorji in njihova glavna naloga je bila širjenje besednega zaklada in razvoj govornih zmožnosti študentov. Redni vpis v slovenistične skupine, ki je potekal vsakih pet let, je omogočil pripraviti vrsto usposobljenih strokovnjakov, ki so se uveljavili kot znanstveniki, učitelji slovenščine (tudi učitelji ruščine v Sloveniji), predavatelji slovenske književnosti, prevajalci, diplomati, sodelavci diplomatskih in gospodarskih predstavništev v Rusiji in Sloveniji. Poleg slovenističnih skupin (SLO-1) in skupin s slovenščino kot

drugim slovanskim jezikom (SLO-2) se je slovenščina poučevala tudi na oddelku za rusko filologijo kot izbirni jezikoslovni predmet tujih študentov rusistike in (podiplomskih) študentov zgodovinarske fakultete, od študijskega leta 2010/11 pa se poučuje kot osnovni tuji jezik (SLO-3) na večernem oddelku za rusko filologijo.

1.1

Prej omenjene smeri slovenističnega pouka se razlikujejo med sabo glede zastavljenega cilja, vsebine, obsega slovenističnega študija in stopnje znanja jezika. Praktičnemu učenju jezika je največ ur namenjenih v skupinah SLO-1; študenti skupine SLO-1 morajo pridobiti najvišjo stopnjo znanja jezika in biti v slovenščini popolnoma suvereni. Slovenisti imajo obvezna predavanja in seminarje iz opisne in teoretične slovnice

sodobnega slovenskega knjižnega jezika, zgodovine slovenskega jezika in dialektologije, zgodovine slovenske književnosti ter vrsto posebnih predmetov in izbirnih seminarjev, posvečenih najbolj aktualnim problemom slovenistike. Študenti SLO-1 že v prvem letniku poslušajo obvezna predavanja iz zgodovine in kulture Slovenije. Brez upoštevanja zgodovinskih dejavnikov je namreč nemogoče obravnavati tako sodobno jezikovno situacijo kot zgodovino slovenskega knjižnega jezika in dialektologijo. Tudi razvoj slovenskega slovstva se v določenih obdobjih v marsičem naslanja na zgodovinske okoliščine; njihova vloga se obravnava na predavanjih in seminarjih iz zgodovine književnosti. Upoštevajoč, da Slovenija za širše javne kroge še vedno ostaja neke vrste terra incognita, se tudi v drugih skupinah, v katerih se poučuje slovenščina, navajajo glavni podatki o sodobni Sloveniji, njeni zgodovini, literaturi in kulturi ter o posebnostih izoblikovanja slovenske etnije na stičišču različnih kultur in jezikov. Kulturološke teme so obvezne tudi na lektorskih vajah (npr. ljudska umetnost in šege, slovensko slikarstvo, arhitektura slovenskih mest itn.).

2

Uspešnost poučevanja tujega jezika (zlasti jezika, ki ni jezik okolja) je v marsičem odvisna od ustreznosti zasnovanega modela, učinkovitosti metod, večšine učitelja in tega, koliko so študenti zainteresirani za znanje. Dolgoletno iskanje za Ruse najbolj učinkovitega načina poučevanja slovenščine nas je pripeljalo do ugotovitev, ki so predmet obravnave ved, kot so splošna psihologija, pedagoška psihologija, psiholingvistika, primerjalno in kognitivno jezikoslovje, jezikovna didaktika. Pri jezikovnem pouku in modelih poučevanja so namreč načela in sestavine teh ved tesno povezani in soodvisni. Včasih je težko najti ločnice med njimi in bolj smiselno

je govoriti ne samo o meddisciplinarnosti stroke, temveč tudi o integralnosti modelov in postopkov učenja/poučevanja jezikov.

2.1

»Življenje kot ustvarjalnost« (Выготский 2010: 394); besede ruskega znanstvenika Leva Vigotskega iz prve polovice 20. stoletja o učiteljevem poklicu bi lahko bile geslo našega pojmovanja odlikovalnih lastnosti na vsestranski osebni razvoj usmerjenega univerzitetnega izobraževanja. Vigotski je znan kot eden izmed utemeljiteljev psiholingvistike in predvsem kot ustanovitelj inovacijskega koncepta razvojnega izobraževanja (Reguš 2011: 164–165). Med problemi, ki sodijo v teorijo razvojnega izobraževanja, je posebna pozornost namenjena vlogi vzgojnega okolja in učitelja. Učitelj ni obravnavan samo kot vodja in urejevalec okolja, ampak tudi kot njegov sestavni del (Выготский 2010: 64).¹ Za vsako učenje je pomembno okolje; za učenje tujega jezika, zlasti za razvoj govornih zmožnosti, ki so med vsemi dejavnostmi človeka v največji meri povezane s posameznikovo psiho, je okolje oz. vzdušje včasih odločujočega pomena. Vzdušje v skupini, ki jo obravnavamo skupaj z učiteljem kot bližnje okolje, mora biti prijazno, spodbujevalno in ustvarjalno. Vsak korak na poti k znanju, kakor tudi celoten postopek učenja jezika mora biti uzaveščen. K temu prispevajo natančno določeni cilji predmeta, nameni vaj in ustrezne razlage učne snovi.

V pedagoški praksi izhajamo iz dveh znanih tez. Prvič, za učenje tujih jezikov ne obstajajo genetsko nenadarjeni ljudje; vsak lahko pridobi visoko stopnjo jezikovnih zmožnosti. Drugič, med študijem ima vsak pravico do napake, vendar se mora zavedati, da se je lažje naučiti nekaj novega kot se znebiti napake, ki zelo hitro postane navada. Zato moramo skupaj čim prej poiskati poti do odpravljanja napak. Pri študentih lahko k temu

¹ Na spremenjeno vlogo učitelja in učenca ob upoštevanju sodobnih tendenc v jezikovnem pouku opozarja tudi Črnivec (1999: 74–75).

pripomore razvoj samokontrole. Ponazorimo to z nekaj primeri. Del učnih ur v skupinah SLO-1, SLO-2 in SLO-3 poteka v fonolaboratoriju, kjer obstajajo tehnične možnosti za spremljanje samostojnega dela vsakega posameznika. Če vadimo izgovor, lahko študent posluša svoj posnetek, ga primerja z izvornim avdioposnetkom in v individualnem pogovoru z učiteljem izrazi mnenje o pomanjkljivostih v svojem izgovoru. Praviloma je že pri drugem poskusu snemanja manj izgovornih napak.² V fonolaboratoriju ne vadimo samo izgovora, ampak tudi treniramo jezikovni posluš (npr. se učimo peti in recitirati slovenske pesmi), avtomatiziramo znanje prvin praktične slovnice in razvijamo pomnilne sposobnosti, kar je nujni korak na poti k obvladanju tehnike ustnega prevajanja. Samokontrola je primerna tudi pri obravnavi samostojnih domačih in/ali kontrolnih nalog, ki jih učitelj pregleduje in le zaznamuje napačne rešitve (seveda, če gre za že znan jezikovni pojav), študent pa mora sam poiskati pravilno obliko in hkrati po določenem pravilu sestaviti novo poved.

Samokontrola je vrsta monitoringa jezikovne pravilnosti, ki jo psiholingvisti obravnavajo kot eno izmed glavnih strategij pri učenju tujega jezika (Залевакская 1999: 330). To strategijo pojmujejo kot svojevrstno obliko interakcije, ki jo redno uporabljamo pri delu v navadni učilnici. Študenti pri svojih sošolcih popravljajo napake v izgovoru, pisavi, besedju, slovnici in skladnji, aktivno sodelujejo pri korekturah in vrednotenju prevodov. Pri timskem načinu dela so torej glavni akterji študenti, učitelj pa pride do besede zadnji. Seveda so takšni načini dela možni samo pod pogojem medsebojnega razumevanja, spoštovanja in neke mere tolerance. Naloga učitelja kot vodje pouka je spodbuditi učence k aktivnosti pri urah, hkrati pa prispevati k osebnostnemu izpopolnjevanju posameznika.

Dosegljivost zastavljenih ciljev nam zagotovi tudi razvoj ustvarjalnosti in domišljije študentov. Vrsta vaj in nalog, namenjenih usvajanju nove učne snovi, aktiviranju in avtomatiziranju že znanega gradiva, predvideva ustvarjalni pristop ter istočasno spodbuja domišljijo in iznajdljivost študentov. To so npr. različne modifikacije slovenskih stavčnih zgljedov, tvorjenje novih stavkov po predloženem vzorcu, pisanje tematsko in pragmatično raznovrstnih sestavkov itn. Komunikacijska naravnost sodobnih metod poučevanja tujih jezikov predvideva širšo uporabo interakcij, njihova uspešnost pa je odvisna tudi od stopnje ustvarjalnosti udeležencev. Študenti radi berejo slovenske dialoge in se pri tem trudijo posnemati slovenske govorce, igrajo igre vlog in debatirajo o aktualnih dogodkih. Tovrstne interakcije, usmerjene na razvoj sporazumevalnih zmožnosti in govorne spretnosti, nam pomagajo simulirati vsakdanje življenjske situacije in s tem deloma nadomestiti odsotnost naravnega jezikovnega okolja. Študenti SLO-1 lahko že od drugega letnika naprej samostojno pripravljajo različne referate z besedoslovnimi in slovnimi komentarji ter nastopajo pred svojo skupino v vlogi učitelja.

2.2

Modeli poučevanja/učenja tujega jezika (vsebinski obseg, metode, končni cilj oz. stopnja znanja) se izoblikujejo ob upoštevanju vrste sociolingvističnih in zunajjezikovnih dejavnikov. Med njimi so pomembni: naslovnik (njegova jezikovna pripadnost), osebne potrebe in interesi, družbeno pogojene potrebe, status ciljnega jezika (zlasti v večjezikovni družbi), zgodovinske izkušnje poučevanja itn. To med drugim potrjuje tudi zgodovina razvoja poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika (J2/JT). Prvi slovenski praktični priročniki, ki so nastajali v 60. letih prejšnjega stoletja, so bili namenjeni predvsem slovenskim izseljencem

² Kako učinkovite so metode fonolaboratorija pri odpravljanju izgovornih napak, nam kažejo izkušnje hrvaške šole Petra Guberine (Mildner 1999).

(Jakopin, Toporišič). Prve temelje stroke slovenščina za tujce je položila H. Jug Kranjec (1995); njen učbenik je zaradi svoje univerzalnosti ob določenih posodobitvah uporaben še danes. Ob koncu 80. let se je aktualizirala vloga slovenščine kot J2 za hrvaško/srbsko govoreče.

Po osamosvojitvi Slovenije, ko je slovenščina dobila status državnega in uradnega jezika, se je začel »nagli razvoj stroke« in »vse močnejša evropska povezovanja«. Izdelan je bil stopenjsko zasnovan program *Slovenščina za tujce* (Pirih Svetina, Ferbežar 2001: 223). Velik dosežek Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je izdaja *Sporazumevalnega praga za slovenščino* (Ferbežar idr. 2004), ki ustvarjalno dograjuje skupni model učenja tujih jezikov v Evropi. V zadnjem času nastali slovenski priročniki so dobrodošli tudi v Rusiji, saj vsebujejo sodobne besedilne vzorce, novo besedje, zanimive vaje, vendar žal ne morejo zadovoljiti vseh potreb, ki jih imajo bodoči prevajalci, učitelji slovenščine itn., saj je zanje zelo pomembno tisto, kar ni relevantno za SPS-govorca (govorec sporazumevalnega praga).

Za razliko od slovenskih tvorcev modelov poučevanja slovenščine kot tujega jezika imamo pred sabo že znanega naslovnika (njegovo jezikovno pripadnost, starost, izobrazbeno stopnjo, izkušnje učenja drugih tujih jezikov in ciljev učenja slovenščine). Zato se morajo jezikovnodidaktična izhodišča v našem primeru naslanjati ne samo na splošna načela poučevanja jezikov in poučevanja sorodnih jezikov, ampak predvsem upoštevati posebnosti protistave dveh konkretnih jezikovnih kodov – ruščine in slovenščine. To nam bo pomagalo premostiti težave, ki so ob primerjanju obeh sistemov povsem predvidljive.

3

Vsak začetek je težak. Toda ravno začetna stopnja učenja tujega jezika nam daje zanesljivo podlago za nadaljnjo nadgradnjo. Od tega, kako smo položili temelje znanja, je

odvisno, ali bo nadgradnja uspešna in sploh možna ali ne. Glede na to smo za začetnike izdelali uvajalni model/načrt poučevanja slovenščine, ki temelji na dognanjih psiholingvistike in je hkrati komunikacijsko naravnano. Pred določitvijo, kaj in v kakšnem zaporedju sodi v ta model, se bomo na kratko posvetili psiholingvističnemu problemu, na kakšen način bi lahko prvine sorodnega koda bolj učinkovito vgradili v zavest učencev.

Znano je, da je tvorjenje govora oz. pot od misli do besede zapleten, dinamičen in večstopenjski postopek. Psiholingvisti v tem procesu ločijo t. i. notranji in zunanji govor. Notranji govor ali govor zase kot vmesna stopnja med mislijo in zunanjim govorom vsebuje čutnonazorne simbole in je le deloma verbaliziran. Odlikuje ga skladišna strnjena in izrazita predikativnost (Выготский 1999: 309–312; Кацнельсон 1972: 124–125). Najbolj zapletena oblika notranje govorne dejavnosti je izoblikovanje oz. ubesedovanje sporočanja. Končni proizvod te dejavnosti je ustna/pisna oblika sporočanja.

Raziskovanja na področju učenja jezikov kažejo, da je med postopki učenja maternega in tujega jezika več podobnosti kot razlik (Залевская 1999: 293). S. Kranjc (1996) je raziskala, kako poteka govorni razvoj otrok od drugega do četrtega leta. Ugotovila je, da je v začetnem obdobju v govoru otrok največ samostalnikov, glagolov in medmetov, najmanj pa veznikov in predlogov, pozneje pa število pridevnikov raste in se zmanjšuje pogostnost medmetov. Ob primerjavi takšnih rezultatov z ugotovitvijo Vigotskega o predikativnosti notranjega govora lahko sklepamo, da so etape razvoja govornih zmožnosti v materinščini že vnaprej določene s posebnostmi ustroja mišljenja in govora ter imajo kot takšne univerzalen značaj.

Če želimo v zavest učenca zasidrati nov jezikovni kod, moramo torej spodbuditi notranji mehanizem zaznavanja in tvorjenja govora s simulacijo etap že znane poti usvajanja jezikovnega koda: od glasa k zlogu, od zloga k besedi, od besede k preprostemu

stavku z globljo obravnavo predikacije, od stavka h krajšemu besedilu itn., seveda v pospešenem tempu in v komunikacijsko naravnani obliki. To pomeni, da ne smemo obravnavati prvin različnih ravnin novega koda ločeno, temveč skupaj, z določeno mero medsebojne sistemske in funkcijske povezanosti. Vsaka učna enota vsebuje sestavine različnih ravnin, vendar v minimizirani obliki. Znanje prvin vsake ravnine nato postopoma širimo in poglobljamo. Tako pridemo do dveh za začetni model poučevanja jezika pomembnih jezikovnodidaktičnih izhodišč, ki ju lahko imenujemo mozaičnost in konusnost.

3.1

»Spomin je stranski proizvod obdelave informacije, vsak si zapomni tisto, kar dela« (ван Дейк 1988: 175). Ta ugotovitev kognitivistov potrjuje naše prepričanje, da so vaje glavni pogoj pridobivanja znanja prvin novega jezikovnega koda. Pot od avtentičnega ali avtentičnemu vzorcu približanega stavka (oziroma povedi) k samostojno sestavljenemu stavku je pot od klišejskega govora k ustvarjalnemu govoru in hkrati najboljši način, da si zapomnimo ustrezni jezikovni pojav.

Druga zakonitost kognitivne narave, ki jo zagovarjamo v svojem modelu, je povezana s posebnostmi spomina. Lažje se je naučiti nekaj novega, če se to naslanja na že pridobljeno znanje. To načelo nam pomaga, da se izognemo dolgotrasnemu drilu slovnice, popestrimo pouk in pospešimo učenje. Npr. ob vaji spregatve se hkrati navadimo modalnih vzorcev z *lahko* v protistavi z nikalno obliko glagola *moči*: *lahko pridem – ne morem priti*. Ob glagolu *imeti* vadimo tožilniške oblike in rodilnik zanikanja: *imam sestro – nimam sestre*. Hkrati lahko vadimo modalno zvezo z *rad*: *imam jo rad – nimam je rad* in istočasno ponavljamo spolske ujemalne oblike: *rad/rada poslušam glasbo*. Nizanje nove informacije na že znano je eno izmed glavnih načel naše didaktike.

Tretja zakonitost se nanaša na posebnosti t. i. kratkotrajnega spomina in jo upoštevamo pri učenju besedja. Učenje besed je namreč lažje znotraj smiselno urejenih skupin (Križaj - Ortar 1991; Peryш 2011: 156). Še bolj učinkovito je, če se učimo besede v povedi ali krajšem besedilu, zlasti če se to besedilo nanaša na neko nam že znano življenjsko situacijo.

3.2

V uvajalni predmet za začetnike (125 ur) sodijo podatki o naglasnem mestu in izgovoru slovenskih glasov, prvine slovnice in praktičnosporazumevalno besedje. Izbor slovnčnih podatkov in leksike določajo praktičnosporazumevalni cilji ob upoštevanju načela pogostnosti. Sporazumevalni vzorci se nanašajo na študentom že znane situacije in so zajeti v temah, kot so: študij, znanje jezikov, dežele in narodnosti, poklic, življenjepis, družina, stanovanje, čas, vreme, zdravje, prosti čas, telefoniranje, potovanje in prevozna sredstva, počitnice, mesto, hotel, restavracija, trgovina. Za zgradbo učne enote je značilno medsebojno povezovanje teme, slovnice in besedja. Posamezna enota lahko vsebuje prvine različnih tem, različne stavčne vzorce v oblikah dialogov, monologov, opisov in pri-povedovanj.

3.3

Zaporedje slovnčnih podatkov in globino njihove obravnave nam narekujejo danosti protistave slovenščina : ruščina, ki jih ugotavljamo na podlagi primerjave obeh sistemov. Poudarjamo, da razlikujemo primerjalno metodo in kontrastivni pristop v poučevanju jezikov. Primerjalno metodo pojmujejo dokaj široko in jo uporabljamo na skoraj vseh stopnjah preučevanja slovenščine. Tako npr. pri obravnavi zgodovine slovenščine primerjamo razvoj neke slovnčne strukture v različnih obdobjih ali jo primerjamo z ruščino (kot ponazoritev skupnih tendenc). Primerjalna metoda je nujna pri urah, namenjenih prevodom slovenskih besedil v ruščino itn.

Ob primerjavi obeh kodov na vseh ravneh ugotovimo, da jezika združuje vrsta skupnih potez, kar nam olajša učenje. Po drugi strani pa se koda v marsičem razlikujeta; razlike med sistemoma in njihova obravnava sta področje kontrastivnega pristopa. Med razlikovalnimi pojavi izločimo in posebej obravnavamo tiste, ki so značilni samo za slovenščino in jih ni v ruščini, npr. zaprta/odprta *o* in *e*, pomožnik, dvojina, kratke oblike osebnih zaimkov, namenilnik, mesto naslonk v stavku, zaporedje znotraj naslonskega niza³ itn. Takšnim pojavom je namenjena večja pozornost, in če se jih dobro naučimo, ne povzročajo posebnih težav.

Nevarnost interference je v podobnosti oz. sorodnosti pojavov v obeh jezikih. Z vidika interference so najbolj nevarni pojavi, ki imajo skupno pomensko podlago, ampak se na izrazni ravni razlikujejo bodisi v načinih izražanja istega pomena bodisi v stopnji doslednosti uresničevanja neke skupne tendence. Tako so v ruščini za razliko od slovenščine nevtralizirane spolske razlike pridevniških besed v množinskem imenovalniku (*lepi stoli*, *lepe mize*, *lepa okna* – *красивые стулья, столы, окна*), ruščina je v množini bolj dosledna v izražanju kategorije živosti (*вижу столы и красивых женщин*), predloga *v* in *na* v ruščini in slovenščini združuje pomen, ampak deloma loči vezljivost (*v tovarni* – *на заводе*, *na univerzi* – *в университете*). Na funkcijski ravni so zelo pomembne razlike v rabi časovnih oblik in glagolskih vidov. Širše polje možnih interferenčnih pojavov predstavlja besedje; predvsem besede splošnoslovanskega izvora, ki se lahko v jezikih popolnoma razlikujejo (*stol* – *стол*, *vreden* – *ценный*, *вредный* – *škodljiv*, *туча* – *oblak*, *точа* – *град*, *гроза* – *ужас*, *гроза* – *nevihta*) ali delno razlikujejo (ruskemu glagolu *знать* v slovenščini ustrezajo trije glagoli: *vedeti*, *poznati*, *znati*; sloven-

skemu samostalniku *mesto* ustrezajo tri ruske besede: *город*, *край*, *место*).

Upoštevajoč nevarnost interference in s tem povzročene izoblikovanja vmesnega koda, dajemo pri obravnavi slovničnih podatkov prednost ravno diferenčnim lastnostim. Tako obravnavo prve ženske sklanjatve začnemo z edninskimi oblikami, potem preidemo k množinskemu tožilniku, zadnji pa pridejo na vrsto skloni s popolnoma enakimi končnicami v obeh jezikih. Razločevanju kodov in poudarjanju paralelizma izraznih sredstev pomagajo tudi redni prevodi preprostih stavkov in krajših besedil iz ruščine v slovenščino.

Analiza napak študentov kaže, da so možni interferenčni vplivi tujih jezikov, ki so se jih učili prej; včasih se v besednem redu opaža vpliv angleščine. V skupinah SLO-2 s ciljnim srbskim jezikom so izraziti interferenčni pojavi v naglasnem mestu, mestu in zaporedju naslonk in v množinskih oblikah vseh sklanjatvenih vzorcev. Pri študentih polonistike in bolgaristike so napake večinoma v naglasnem mestu in besedju, slovničnih napak je manj.

3.4

Že na začetku študija dobijo vsi študenti SLO-skupin podatke o posebnostih sodobne slovenske jezikovne situacije, o zbornem knjižnem jeziku in pogovornih zvrsteh. Učna gradiva vsebujejo izrazje in stavčne strukture, ki so značilni za sociokulturno vedenje slovenskih govorcev: kako se predstavljajo, kako se pozdravljajo in poslavljajo itn. Omenjajo se tudi nekatere etnolingvopsihološke lastnosti slovenskega govorca, npr. Slovenci so zelo prijazni in vljudni, toda v primerjavi z Rusi so bolj zadržani in previdni pri svojih ugotovitvah in obljubah, saj imajo tako v zavesti kakor tudi v jeziku globoko zasidrano kategorijo določnosti/nedoločnosti, ki se med drugim izraža na skladenjski ravni v stavčnih

³ Naslonski niz obravnavamo postopoma in obvezno znotraj stavčnih vzorcev (*ime mi je*; *mudi se mi*, *mudilo se mi je*; *vrnil sem se*, *vrnil se je*, *ki sem mu ga vrnil*).

strukturah z oziralniki, npr. *Kar se Janezek nauči, to Janez zna*.

Literatura

- ČRNIVEC, Ljubica, 1999: Organizacija dela v razredu. Marja Bešter (ur.): *Zbornik za učitelje slovenščine. Skripta 3*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 73–78.
- ДЕЙК ван, Теун, КИНЧ, В., 1988: Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*, 23. *Когнитивные аспекты языка*. Москва: Прогресс. 153–211.
- FERBEŽAR, Ina idr., 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.
- JUG KRANJEC, Hermina, 1995: *Slovenščina za tujce*. Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- КАЦНЕЛЬСОН, Соломон Д., 1972: *Типология языка и речевое мышление*. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение.
- KRANJC, Simona, 1996: Slovníčna zmožnost otrok na besedotvorni ravni. *Jezik in slovstvo* 41/6. 309–326.
- KRIŽAJ ORTAR, Martina, 1991: *Učimo se slovenščino – tematski slovarček*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MILDNER, Vesna, 1999: Odpravljanje izgovornih napak v maternem in tujem jeziku. Marja Bešter (ur.): *Zbornik za učitelje slovenščine. Skripta 3*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 13–21.
- PIRIH SVETINA, Nataša, FERBEŽAR, Ina, 2001: Izobraževalni program za odrasle Slovenščina za tujce. *Jezik in slovstvo* 46/5. 222–227.
- РЕГУШ, Людмила А., ОРЛОВА, Анна А. (ur.), 2011: *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер.
- ВЫГОТСКИЙ, Лев С., 1999: *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт.
- ВЫГОТСКИЙ, Лев С., 2010: *Педагогическая психология*. Москва: АСТ. Астрель.
- ЗАЛЕВСКАЯ, Александра А., 1999: *Введение в психолингвистику*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет.