

---

## BESEDNI RED, USVAJANJE PRVEGA IN UČENJE DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA

---

Avtorica v prvem delu članka razpravlja o značilnostih procesa učenja tujega jezika in dejavnikih, ki nanj vplivajo. Proces primerja tudi s procesom usvajanja prvega jezika in ugotavlja, da sta si učenje tujega jezika in usvajanje prvega jezika med seboj v mnogočem podobna, da pa se na nekaterih točkah tudi zelo razlikujeta, predvsem kar zadeva spoznavno zmožnost, če seveda učeči se tujega jezika niso otroci. V drugem delu pa se ustavi ob vprašanju besednega reda in njegovi obravnavi v literaturi in izpelje sklep o pomembnosti obravnave besednega reda pri pouku slovenščine kot tujega jezika.

**1** Skladnja je področje, ki je sicer v okviru jezikoslovnega raziskovanja deležno sorazmerno veliko pozornosti, manj pa temu poglavju posvečamo pozornosti v okviru raziskav učenja in poučevanju jezika, in sicer tako prvega kot drugega/tujega. Posledica tega stanja je tudi izredno majhno število vaj za poglavja iz skladnje v učbenikih slovenščine kot tujega jezika. Ravno to je bila tudi spodbuda za nekoliko obširnejše razmišljanje o besednem redu kot enem od skladenjskih poglavij, ki mu je bilo namenjene še najmanj pozornosti.

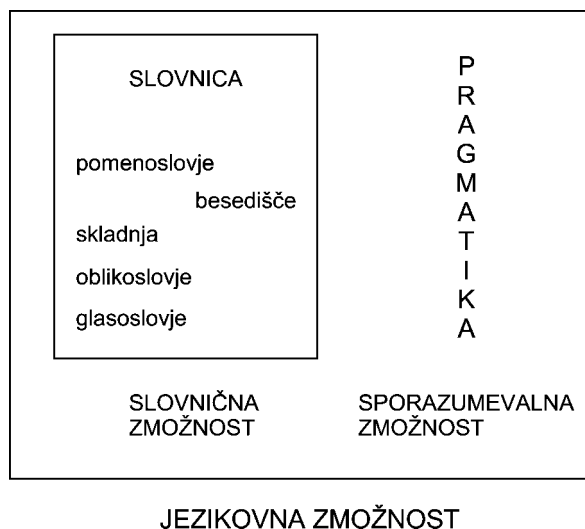
**2** Preden si ogledamo, kako je z raziskavami besednega reda v okviru raziskovanja in poučevanja slovenščine kot drugega/tujega jezika, moramo pojasniti nekaj osnovnih terminov, s katerimi se srečujemo tako pri raziskovanju kot poučevanju drugega/tujega jezika. Najprej se ustavimo pri terminu jezikovna zmožnost.

**2.1** Jezikovna zmožnost nam pomeni slovnično in pragmatično zmožnost. Za sporazumevanje in uspešno sodelovanje v komunikacijskem procesu namreč ni dovolj le obvladovanje slovničnih pravil<sup>1</sup> za pregibanje in tvorbo besed ter sestavljanje izrekov; udeleženelec govornega dejanja mora poleg tega obvladati tudi pragmatična načela,<sup>2</sup> kdaj, s kom, kje, kako, zakaj in o čem govoriti.

---

<sup>1</sup> Pri tem mislimo na nezavedno vedenje, ki ga ima rojeni govorec na katerikoli stopnji jezikovnega razvoja o slovničnih lastnostih jezika, ki ga govori.

<sup>2</sup> Med pomembnejšimi pragmatičnimi načeli so načelo ustreznosti, socialni status govorca in poslušalca, stopnja vljudnosti (gl. Kunst - Glamuš 1991/92) in informativnosti ali drugače, pragmatična načela ustrezajo vprašalnicam kdaj, kje, s kom, kako, o čem in zakaj govoriti.



**2.2** Ko govorimo o poučevanju drugega/tujega jezika, je treba oba natančno opredeliti in ju ločiti od prvega jezika. Drugi jezik (Sharwood Smith 1994; Ferbežar 1999; Pirih Svetina 2001) je vsak jezik, ki se ga posameznik ali skupina nauči kot neprvi jezik. Ta proces vključuje tudi učenje tujih jezikov in jezika okolja. Ko se posameznik uči drugega jezika, pride v procesu učenja do vmesnega jezika, kjer se jezikovno vedenje posameznika nanaša na sistematično vedenje, ki ga ima o prvem jeziku.

**2.3** V procesu učenja jezika so pomembni predvsem zunanji dejavniki. Vsak posameznik, ki se uči jezika, je izpostavljen množici jezikovnih podatkov (izrekov, besedil), vendar ti niso vedno oblikovani idealno, torej po pravilih, za katere bi radi, da se jih posameznik nauči. Poleg tega so pravila velikokrat tudi kršena, pa se jih kljub temu tako otroci, ki se učijo prvega jezika, kot osebe, ki se učijo drugega/tujega jezika, naučijo. Po drugi strani pa se dogaja tudi nasprotno – kljub pravilnim izrekom in besedilom, ki jih učeči se slišijo, v svojem govoru potem delajo napake. Velikokrat se namreč zgodi, da smo pozorni predvsem na vsebino, manj pa na obliko. Če smo natančni, lahko celo rečemo, da je vsak, ki se uči jezika, izpostavljen ciljnim oblikam, ki načeloma lahko vplivajo na njegov sistem vmesnega jezika, vendar to ni nujno: npr. hrvaško govoreča oseba, ki se uči slovenščine, sliši ciljno obliko *ne ljubi se mi*, vendar se v njenem sistemu vmesnega jezika lahko pojavlja napačen besedni red v naslonskem nizu, to je *ne ljubi mi se*. Čeprav je oseba izpostavljena pravilnemu izreku, to še ne pomeni, da bo prišlo do spremembe v njenem vmesnem jeziku. Lahko se zgodi, da bo tvorila izrek predvsem po pomenu in ne bo pozorna na obliko, v konkretnem primeru na besedni red v naslonskem nizu. Na tem primeru lahko opazujemo tudi pojav interference.

**2.4** Pri poučevanju drugega/tujega jezika je pomembna prvina, o kateri velja razmisliti, metajezik. V normalni vsakdanji rabi se ne zavedamo prav posebno pravil, ki jim sledimo pri produkciji besedil. Proces izbiranja se na vseh jezikovnih ravni-

nah, to je od glasoslovne pa do skladenjske, pogosto odvija na nezavedni ravni. Proces se uzavešči takrat, ko naletimo na kakšen problem. Pri govorcih drugega/tujega jezika pa večinoma ni tako; če je dosežena ta stopnja »avtomatizacije«, potem lahko rečemo, da smo kot učitelji oz. da je oseba, ki se je jezika učila, dosegli res velik uspeh.

Ko rečemo npr. *Večerja je kuhana* in uporabimo pasiv, ga seveda ne uporabimo zavedno. V trenutku izrekanja nas bolj zaposluje vsebina izrečenega, manj pa izbira konstrukcije. Ko pa npr. ne najdemo prave besede, s katero bi povedali svojo misel, ali pravega stavčnega vzorca, ki bi ustrezno izrazil našo namero, se sproži oz. je aktivirano posameznikovo zavedanje jezika. V središče stopijo jezikovna pravila, pozornost ne velja več in zgolj samo sporočilo in njegovemu pomenu. V takih primerih lahko govorimo o metanačinu. Sprašujemo se npr.,

- a) Kako se reče računalniku, ki ga lahko nosim v torbi?
- b) Katero besedo je pravzaprav uporabila, ko me je zavrnila?
- c) Kako se še drugače vpraša, koliko je ura?

Metajezik je način, kako sta jezik in predvsem jezikovni sistem videna in obravnavana kot predmet zavedne pozornosti. Ko učitelj jezika poučuje učence, uporablja metajezik oz. vrsto terminov, s katerimi poimenuje pravila ipd., npr. *naslonka ali naslonski niz stojita v stavku vedno za prvim stavčnim členom*. Metajezikovno zavedanje je zavedanje jezika kot predmeta. Tako zavedanje se lahko pojavi spontano pri otrocih, ki se poskušajo v tvorjenju rim in drugih jezikovnih igrice. To početje imenujemo »meta«, ker vključuje zavedanje oblike besede in ne le njenega pomena, čeprav otroci v tem metanačinu nimajo vedenja o terminološkem slovarju, da bi z njim govorili o jeziku, razen terminov, kot sta beseda in način izrekanja. Še vedno pa obstaja vprašanje, koliko zavednega zavedanja o formalnih značilnostih jezika pomaga pri razvijanju spontane rabe jezika.

**2.5** Ob razpravljanju o učenju drugega/tujega jezika imamo pretežno v mislih proces zavednega delovanja, ko osebo v nekem za to namenjenem prostoru učimo pravi tvorjenja in rabe jezika, ta pa svojega znanja potem ne more neposredno in takoj preveriti v konkretnih okoliščinah, ker jezik, ki se ga uči, ni jezik okolja in ga torej v tem okolju ne govori veliko ljudi. Proces učenja drugega/tujega jezika pa moramo ločevati od procesa usvajanja jezika, ki se večinoma povezuje z neformalnimi načini učenja, ko se oseba uči jezika predvsem (in tudi) iz okolja. Primer poletne šole, ko npr. tujegovoreči pridejo v Slovenijo, da bi se naučili slovenščine, je kombinacija obeh procesov, in sicer tako učenja kot usvajanja jezika. Osebe se načrtno učijo pravi tvorjenja in rabe jezika v učilnici, poučujejo jih za to usposobljeni strokovnjaki lektorji, hkrati pa lahko svoje znanje ves čas preverjajo in izpopolnjujejo tudi v slovenskogovorečem okolju.

**2.6** Tako pri učenju kot poučevanju je treba seveda izbirati ustrezne strategije, torej načine, kako se česa naučiti in kako koga kaj naučiti. Problem strategij je večplasten in obsega predvsem vprašanja,

- a) ali se uporabnik jezika zaveda (na zavedni ravni) uporabe strategije v določenem kontekstu,

- b) ali je strategija del stalnega repertoarja tehnik reševanja problemov ali je *ad hoc* poglobljena, ki jo je učeči se iznašel v trenutku, ko je bil pod stresom oz. pritiskom trenutne komunikacijske situacije,
- c) ali ideja, ki stoji za strategijo, olajša usvajanje oz. razvoj vedenja in zmožnosti v drugem/tujem jeziku ali samo olajša komunikacijo v trenutni situaciji.

Pri učenju drugega/tujega jezika mora učitelj, ko izbira strategije, temo, ki jo bo obravnaval pri pouku, metajezik, ki ga bo uporabljal, znati oceniti vedenje, to je mentalno reprezentacijo udeležencev. Mentalna reprezentacija je namreč podstava za jezikovno rabo, kajti za uspešno sporazumevanje ni dovolj le poznavanje slovninskih pravil nekega jezika. Poleg tega prihaja med procesom učenja drugega/tujega jezika tudi do razlik med vedenjem, poznavanjem pravil in zmožnostjo izraziti vse to v aktualni rabi jezika. Na te razlike v veliki meri vplivajo notranji, to so psihični dejavniki, npr. strah, pritisk ipd.

**2.7** V zgodovini raziskav poučevanja drugega/tujega jezika pogosto naletimo na vprašanje, ali tudi pri učenju drugega/tujega jezika sodeluje sredstvo za učenje/usvajanje jezika (*language acquisition device*), ki omogoča nezavedno usvajanje (kar je značilno za razvoj zmožnosti v prvem jeziku), ali pa se drugega/tujega jezika učimo popolnoma drugače.

Na kratko lahko povzamemo, da procesa učenja prvega in drugega/tujega jezika na nekaterih točkah potekata analogno. Še več pa je lastnosti, ki oba procesa ločujejo drugega od drugega.

- Otrok, ki usvaja prvi jezik, ponavadi ve občutno manj o svetu kot oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, zato se na začetku razvoja jezikovne zmožnosti sporazumeva o precej manj stvareh, najprej predvsem o tistih, ki so tu in zdaj. Oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, ima ponavadi veliko bolj zapletene ideje, ki jih želi sporočiti drugim.
- Otrok, ki usvaja prvi jezik, se manj boji delanja napak, zato večinoma govori več in brez zavor.
- Motivacija pri učenju prvega ali drugega/tujega jezika je lahko zelo različna. Otrok, ki usvaja prvi jezik, je zelo motiviran za učenje jezika, kajti to je edini način, s katerim bo lahko vzpostavil socialno interakcijo, motivacija za učenje drugega/tujega jezika pa je lahko različna. Pri učenju drugega jezika ločujemo med integrativno in instrumentalno motivacijo. Integrativna motivacija se pojavi takrat, ko se oseba želi identificirati s kulturo drugega jezika, instrumentalna pa takrat, ko usvaja drugi jezik funkcionalno, to je zato, da bi uresničil določene cilje, npr. da bi lahko komuniciral s svojim okoljem, da bi se lahko zaposlil ... Motivacija kot zelo zapletena družbeno-psihološka kategorija lahko različno vpliva na usvajanje drugega jezika. Nanjo pa vpliva tako ožje kot širše okolje, pa seveda tudi stališča celotne družbe, ki je bolj ali manj naklonjena učenju drugega/tujega jezika (Prebeg - Vilke 1995).
- Otrok, ki usvaja prvi jezik, porabi za učenje prvega jezika veliko več časa, kot ga lahko oseba nameni učenju drugega/tujega jezika.

- Otrok, ki usvaja prvi jezik, bo v normalnih okoliščinah dobil status rojenega govorca.
- Otrok, ki usvaja prvi jezik, ponavadi ne potrebuje posebnih slovničnih instrukcij, da bi usvojil pravila tvorbe in rabe jezika.
- Otrok, ki usvaja prvi jezik, začne proces razvoja jezikovne zmožnosti s sorazmerno nerazvitim kognitivnim sistemom in preprostim jezikovnim sistemom. Zapletenejše strukture sledijo eno- in dvobesedni fazi, torej jih lahko tvori šele tedaj, ko obvlada dovolj besed in ima dovolj razvit kognitivni sistem. Oseba, ki se uči drugega/tujega jezika, ponavadi že obvlada prvi jezik, ima razvit kognitivni sistem. Dobro pozna semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika, ima veliko izkušenj in vedenja o svetu, jezikovni sistem prvega jezika lahko uporabi kot izhodišče za gradnjo slovnice v drugem/tujem jeziku. Pri tem lahko prihaja tudi do negativnega transferja oz. interferenc. Čeprav še ne pozna struktur iz drugega/tujega jezika, lahko s pomočjo nekaj besed iz drugega/tujega jezika in strukturo iz prvega jezika tvori sporočila. V tako tvorjenih izrekih se včasih pojavljajo oblike, ki jih rojeni govorniki ne bi nikoli izrekli.

3 Pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika se je kot eno zanimivih vprašanj pokazalo vprašanje besednega reda. Besednoredna organiziranost se namreč kaže kot eno izmed najpomembnejših vprašanj diskurza. To pa je še eno od vprašanj, ki je v slovenskem jezikoslovju še vedno dokaj slabo obdelano. Vprašanje učenja besednega reda v drugem/tujem jeziku je zanimivo tudi zaradi primerjave z njegovim usvajanjem v prvem jeziku.

3.1 Če pogledamo bibliografijo del,<sup>3</sup> v katerih avtorji pišejo o besednem redu,<sup>4</sup> vidimo, da je pozornost veljala skoraj izključno besednemu redu v umetnostnih besedilih. To se zdi razumljivo, ker je bilo v preteklosti tako neumetnostnemu kot govornemu besedilu nasploš posvečeno malo pozornosti. Pozornost raziskovalcev se je nekoliko preusmerila v šestdesetih in sedemdesetih letih, preusmerjanje pa je povzročil napredek avdiovizualne tehnike na tehnološki ravni, na teoretični ravni pa je dobilo raziskovanje spodbudo z novimi pristopi in smermi, predvsem s funkcijskim pristopom. Vprašanje o tem, ali analizirati samo oziroma predvsem govorniki ali zapi-

<sup>3</sup> O besednem redu v slovenščini so pisali že Anton Breznik (1908), kasneje Breda Pogorelec (1965), Jože Toporišič (1967), Ada Vidovič Muha (1993), Hermina Jug - Kranjec (1994).

<sup>4</sup> Besedni red »I. Navadni besedni red: 1. Zaporedje besed v besedni zvezi, na primer pridevniški prilastek pred odnosnico, nepridevniški za njo (*lepa hiša – hiša našega očeta; človek, ki je izgubil prepričanje, tam zgoraj, včeraj zvečer*), dopolnila za povedkovnikom (*dati komu kaj, sedeti doma, začeti govoriti, sit življenja, všeč bogu in ljudem*), lastnostnega prislova tudi pred jedrom (*lepo pečen, zelo počasi*). 2. Zaporedje izhodišča, prehoda in jedra v prosti (enostavni) ali podredno zloženi (torej večstavni) povedi: *Janez odhaja domov; Kam odhaja Janez?; Rekel je, da pride*. 3. Zaporedje naslonk v naslonskem nizu: *privoščiti si ga*. 4. Mesto naslonskega niza v enostavni (prosti) oziroma podredno zloženi povedi (t. i. stavčju) oziroma v posameznem stavku zložene povedi: *Tone se ti še ne bo opravičil – Se ti Tone ne bo opravičil* (na začetku vprašalne povedi) – *Tone, trmast, kot je, se ti še ne bo opravičil* (za prvim udeleženskim stavčnim členom; v pripovednih povedih). 5. Zaporedje nepodredno zloženih sestavin: *O mati* (medmet pred zvalnikom); *pika poka, bim bam* (svetlo pred temnim ali strnjenim) – *oče in mati* (jedro pred spremljevalnim delom) vezniške zveze. II. Zaznamovano zaporedje: kakršno koli drugačno, kakor je v točkah 1 do 5.« (Toporišič 1992: 7.)

sani jezik, je problem, s katerim se v psiholingvistiki pogosto srečujejo. Raziskovanje govornega jezika namreč za raziskovalce predstavlja večji problem, ker je težje nadzorovati okoliščine govornega dejanja kot pa pri zapisanem. Ko človek govori, se mu namreč velikokrat zgodi, da nekaj reče, pa tega ni mislil, da ne konča svojih misli, ker mu te preskočijo in je pozabil, kaj je mislil reči; med oblikovanjem pisnega besedila pa lahko svoje misli naknadno popravlja in dopolni, prav tako lahko popravlja in pili izrazno in strukturno raven besedila. Podobno se dogaja tudi pri eksperimentalnih preverjanjih v laboratorijih. To je torej vzrok, zakaj je več psiholingvističnih raziskav posvečenih razumevanju jezika kot pa njegovemu tvorjenju.

Kljub še vedno sorazmerno redkim razpravam o besednem redu pa sta v sodobnem jezikoslovju sicer živi misel o njegovi pomembnosti za oblikovanje diskurza in zavest o tem, da ga ni mogoče obravnavati zgolj na površini, kot se kaže v razporeditvi besed v stavkih, marveč zahteva precej drugačno, globinsko razumevanje in interpretiranje jezika na ravni besedila. Poleg tega pa je pri obravnavanju treba ves čas imeti v mislih tudi kontekst v širšem pomenu besede, torej ne le sobesedilo, ampak tudi okoliščine, v katerih je to besedilo nastalo, predvsem tvorca besedila. Od njega je namreč odvisno, katero informacijo bo videl kot pomembnejšo in jo bo zato postavil na konec oz. v remo in katera bo z njegovega stališča manj pomembna in ji bo zato namenjeno mesto v temi, to je na začetku.

V razumevanju in razlaganju pomena besednega reda je velik korak napravilo prav funkcijsko jezikoslovje, ki so ga oblikovale praška funkcijska šola predvsem z Danešem, kasneje pa z dvema šolama, s Firbasom na eni strani in Sgallom, Hajičovo in Panevovo na drugi strani, britanska s Firthom in Hallidayem, ameriška z Lijem, Grossmanom, Sanom, Vanceom in Van Valinom ter nizozemska z Van Dijkom. Pri obravnavah besednega reda v bistvu sledijo načelu *členitve po aktualnosti* ali *aktualnega členjenja*,<sup>5</sup> ki ga je v okviru praškega strukturalizma utemeljil V. Mathesius, za njim pa izpeljal František Daneš. V tem kontekstu seveda govorimo o t. i. prosti stavi, za razliko od stalne – tudi neproste (Breznik 1908) – stave, kjer položaj »skladenjske enote v govorni verigi« (Toporišič 1992: 305–306) urejajo slovnična pravila in je ta nespremenljiv, npr. predlog pred samostalnikom, pridevniški prilastek pred odnosnico ipd.

Pri procesu usvajanju prvega jezika se otrok pravil besednega reda uči preko besedil. Že v obdobju oblikovanja prvih dvobesednih stavkov, ko otrok rabi t. i. telegrafski govor, za katerega je značilna raba le nekaj polnopomenskih besed, opazimo, da je besedni red najpogosteje podoben tistemu, ki ga otrok sliši v govoru odras-

<sup>5</sup> Členitev po aktualnosti »Delitev stavka oziroma podredne zveze stavkov (= stavčja) na izhodišče (temo), prehod (tranzicijo) in jedro (remo) – s simboli I ali T, P ali Tr, J ali R. Izhodišče je tisto, o čemer se kaj novega pove, jedro je to novo, prehod pa manj pomembni del jedra. V jedrnem delu je težišče tisti zlog, ki je baza intonacijske glave, lahko je nepoudarjeno, tj. navadno, ali poudarjeno. Za primer: *Nekoč je živel imeniten grof. Ta grof je šel v Gorjance na lov. Tja ga je spremlila velika družba prijateljev in lovcev. ... Zaporedje izhodišča, prehoda in jedra je pri dopolnjevalnih vprašanjih jedro – prehod – izhodišče, na primer *Kako se pa streže temu?*. Zaporedje teh treh enot se lahko spreminja zaradi poudarjenosti, na primer tako: *Imeniten grof je živel nekoč*. Tako zaporedje imenujemo stilno zaznamovano.« (Toporišič 1992: 17.)*

lega. Ti enostavni izreki otroku omogočajo predvsem oblikovanje prošenj. Namesto dvignjenih rok lahko otrok zdaj prosi, npr. *Oči, gor* ali *Še mleko*. Pri teh izrekih lahko na različne načine kombinira in premika dve besedi in pri tem upošteva določena pravila, vendar si raziskovalci niso popolnoma enotni glede načina sestavljanja prvih besed v stavke.

Eno prvih pravil, ki otroka vodi pri povezovanju dveh besed v izrek, je gradnja stavka okoli posameznih besed, imenovanih pivot oz. ključne besede, ki jim otrok doda serijo drugih besed, imenovanih odprte besede (Kranjc 1992). Reče npr. *ni avto, ni mama* ali *še sok, še pil* in pri tem upošteva pravilo »ni + \_« ali »še + \_«, torej uporabi pivot besedo in odprte besede kot temeljno pravilo. V izreku pa lahko uporabi tudi drugačno kombinacijo besed, in sicer odprte in pivot besede, npr. *voda ni, copati ni*. Z besedo *še* otrok praviloma izraža ponavljanje ali željo po ponavljanju dejavnosti, z besedama *ni* ali *ne* pa praviloma izraža zanikanje. Otroci se med seboj razlikujejo v izbiri kombinacije besed v dvobesednem izreku, navedeno pravilo pa lahko razvijejo okoli različnih besed. To pravilo lahko v bistvu povežemo z načelom členitve po aktualnosti. Zaporedje odprtih in pivot besed ter njihova razporeditev v temo ali remo (topik ali fokus) sta namreč odvisna od konteksta, katerega del je tudi govornikova perspektiva.

**3.2** Proces, v katerem se tvorec besedila odloča, kateri element bo na mestu teme (tudi izhodišča ali topika), se imenuje topikalizacija in je sestavljena iz dveh delov, in sicer a) izbire topika, o katerem želimo nekaj izreči, in b) dovolj natančne opredelitve topika, da bo lahko poslušalec sledil nadaljevanju. Slednja je odvisna od tega, kako dobro govorec oceni raven informacije pri poslušalcu, to je mentalni in fizični kontekst, vključujoč seveda tudi pomenskost informacije.

Izbira topika je tesno povezana z danostjo ali starostjo oz. večjo ali manjšo pomembnostjo informacij v konkretnem pogovoru. Topika namreč ne definiramo le kot dano ali staro informacijo, čeprav je to dejansko največkrat dana ali stara informacija. Osnovni motiv pri izbiri topika je njegovo razvijanje predvsem v kooperativnem pogovoru med udeleženci, ki jih zanima mnenje drugih.

Danost je le eden od motivov za izbiro topika. Pogosto namreč uvajamo tudi nov topik, in sicer še vedno v obliki dvodelne strukture topik – fokus/komentar. V tem primeru sta obe informaciji novi. Kaj v tem primeru določa izbiro topika? Na izbiro vpliva niz dejavnikov, ki jih lahko vse zaobjamemo s terminom »gledišče«. Ko so vse sestavine v neki propoziciji nove, govorec med njimi izbere tisto, ki mu je najbližja, s katero se lahko najbolj identificira, do katere ima najbolj pozitiven odnos ali jo presodi kot najbolj relevantno, in jo postavi na mesto topika.

Tretji motiv izbire topika pa je poudarjanje, ki je tudi odvisno od govornika in situacije, v kateri je izrek izrečen.

Našo pozornost bomo zdaj od motivov za izbiro topika preusmerili na sredstva za izražanje topika. E. Bates in B. MacWhinney (1989: 181) navajata kot dve osnovni sredstvi subjektivizacijo in inicializacijo, torej procesa, v katerem je v prvem primeru sredstvo za izražanje topika osebek, v drugem pa izraz, ki uvaja izrek.

Oblika, ki jo ima topik v izreku, je lahko različna. Najmanjša površinska oblika topika je ničta oblika ali izpust. Primer takega izpusta topika so enobesedni komentarji, na primer *Odlično!*, in odgovori na poizvedovalna vprašanja. Na besedni ravni se najprej ustavimo ob zaimkih, ki imajo od leksikalnih oblik najmanjšo vrednost določitve ali identifikacije referenta, saj imajo le splošno referenco, večjo vrednost identifikacije referenta pa imajo samostalniki s posebno referenco. Določitev topika se lahko še poveča na ravni besednih zvez, ko so poleg samostalnika vključene še druge besedne vrste, na primer pridevnik, predlog, in odvisnikov. Kot določevalec topika lahko nastopa tudi cel izrek ali odstavek besedila.

**3.3** Komentiranje oz. razvrščanje elementov na mesto fokusa (jedra ali reme) pa je aktivni način komuniciranja;  *vključuje lahko različne stopnje posebnosti in določenosti, kar je odvisno od poslušalčevih potreb* (Bates in MacWhinney 1989: 182) in od tega, koliko se govorec teh potreb sploh zaveda. Najmanjša stopnja posebnosti v komentiranju sta v veliki večini komunikacijskih procesov enobesedni ukaz ali vprašanje (*Daj!, Prideš?*) in enobesedni odgovor na vprašanje (*Kaj boš pil? – Čaj*). Vsota nujnih posebnosti je torej odvisna od količine védenja, ki ga delita tvorec in naslovnik. V tem smislu sta si proces topikalizacije in komentiranje zelo podobna. Vendar pa so motivi za izbiro komentarja in sredstva, s katerimi jih izražamo, v veliki večini primerov različni, v nekaterih primerih celo popolno nasprotje, od motivov in sredstev, povezanih s procesom topikalizacije.

Prvi motiv za izbiro komentarja je nova oz. pomembnejša informacija, kar je nasprotno od topikalizacije. Obstaja pa tudi nekaj očitnih izjem, in sicer ko tvorec namerno da poudarek tistemu, kar je potrebno, da bi naslovnik ustvaril bolj neposredno, novo stališče. Jezikovno gradivo se kot novo pojmuje takrat, ko vodi do sprememb v načinu, kako naslovnik predstavlja situacijo v delovnem spominu ali v zavedanju. Kot dano pa se pojmuje tisto gradivo, ki takšnih sprememb ne povzroča. Nova informacija lahko spremeni naslovnikovo zavedno védenje najmanj na tri načine, in sicer 1) z dodajanjem, 2) kontrastiranjem in 3) nadomeščanjem informacij.

O dodajanju govorimo takrat, ko je nova informacija dodana k delovnemu spominu ali zavedanju.

*Glej, tovornjak. Tak tovornjak ima Marjan.*

V prvem izreku je k zavedanju dodana nova informacija o tovornjaku. V drugem pa je informacija o identiteti referenta že znana, zato je ni treba dodati. Edina nova informacija je o tem, kdo ima tovornjak (*Marjan*).

Drugi tip novosti vključuje kontrast med informacijskimi prviniami.

*Pes in mačka sta stekla v hišo.*

*Pes se je zaletel v vrata.*

*Potem se je v vrata zaletela še mačka.*

Semantični prvini *mačka* in *zaleteti se v vrata* sta v tretjem izreku že prisotni v poslušalčevem zavedanju, vendar je nov odnos med tema dvema enotama in kontrast med paralelnim odnosom v drugem izreku. Torej predikacija v tretjem izreku služi kot komentar k predikaciji v drugem, *mačka* pa vzpostavlja kontrast s *psom*.



Tretji tip novosti pa je nadomeščanje informacij, v katerem govorec nekako prekliče prejšnjo predikacijo in jo zamenja z drugo. Najpreprostejši tip nadomeščanja obstaja v samopopravkih, pogosto pa tudi v trenutkih zelo intenzivne čustvene angažiranosti.

*Pes, mislim, mačka se je zaletela v vrata.*

Se pa taki primeri pojavljajo tudi v dialogu.

*A: Pes se je zaletel v vrata.*

*B: Ne, mačka se je zaletela (v vrata).*

Seveda pa novost oz. pomembnost ni edina determinanta pri izbiri komentarja. Že prej smo omenili primer besedila, ko je uveden nov topik. Tedaj so vse semantične prvine, ki so podstava izreka, enako nove. Na razporeditev obeh funkcij, to je topika in komentarja, v takih primerih vplivajo predvsem pragmatične okoliščine (med njimi predvsem *kontinuum podobnosti z govorcem* (Bates in MacWhinney 1989: 185)) in poudarjanje ter jasnost. Ko je med semantičnimi prvinami za topik ali izhodiščno točko izbrana ena, se druge avtomatično razvrstijo na mesto komentarja.

Vzemimo za primer propozicijo *Rok, narisati, risba, barvica*. Elementi *Rok* (agens), *narisati* (dejanje), *risba* (patiens), *barvica* (instrument) so enako novi. Agens je tisti argument, ki je najbolj podoben govorcju, zato ga v takih primerih ta izbere za izhodišče ali topik izreka. Pri razvijanju strukture ima govorec nato spet več možnosti. Izbira med alternativami se kaže v poudarku – če bo poudarek veljal rezultatu dejanja, potem bo glagolu v strukturi sledil samostalnik v orodniku, temu pa samostalnik v tožilniku, če pa bo poudarek veljal sredstvu, potem bo glagolu sledil predmet v tožilniku, desno od njega pa se bo razvrstil samostalnik v orodniku.

*Rok je narisal z barvico risbo.*

*Rok je narisal risbo z barvico.*

Struktura obeh izrekov je naslednja.

$$S_{\text{nom}} - \text{VF} - S_{\text{instr}} - S_{\text{acc}}$$

$$S_{\text{nom}} - \text{VF} - S_{\text{acc}} - S_{\text{instr}}$$

Glagol *narisati* je namreč trivalenten, kar pomeni, da ob sebi odpira tri obvezna prosta mesta, eno na levi, ki ga zapolnjuje izraz za delujočo osebo ali agens, in dve na desni, ki ju zapolnjujeta *patiens* in *instrument*.<sup>6</sup> Informacijo o tem, koliko prostih mest bo odprtih za obvezna določila, nosi glagolski koren. Za razumevanje besedila je nujna zapolnitev vseh prostih mest, fakultativna dopolnila pa strukturo razširjajo in v nekem smislu besedilo širijo tako pomensko kot tudi oblikovno.

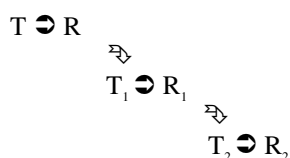
<sup>6</sup> Otroci v zgodnjem obdobju razvoja govora zapolnjujejo predvsem obvezna prosta mesta ob glagolu, le redko pa strukturo razširjajo še s fakultativnimi dopolnili. Pogosto se tudi zgodi, da niti obvezna prosta mesta niso vedno zapolnjena z leksikalnimi elementi. Takrat je izrek mogoče razumeti predvsem iz konteksta. Izpuščena so tista obvezna določila, ki se pojavljajo v sobesedilu, kar lahko razlagamo kot ekonomičnost otrokovega govora. To pomeni, da izpuščajo vse tiste elemente, ki se pred tem že pojavijo v eni od prehodnih vlog, pa najsi bo to v njihovih vlogah ali v vlogah drugih udeležencev v komunikacijskem procesu.

Če torej povzamemo, lahko rečemo, da je izbira topika določena z danostjo, perspektivo tvorca in poudarkom, izbira komentarja pa z novostjo, razdaljo od tvorca (nasprotno od perspektive tvorca torej) in poudarkom. Prvi dve prvini sta tisti, ki v bistvu ločujeta topik in komentar, tretja pa služi za ločevanje obeh od ostalih prvin stavka. Seveda je težko kar na splošno določati, kaj je tisto, kar določa topik ali komentar, ker je pri procesu topikalizacije in komentiranju bistven predvsem kontekst. Vsakokratni govorni položaj, ki ga določajo udeleženci, kraj in čas ter prisotnost ali odsotnost oseb, predmetov ali dejanj, o katerih se govori, namreč vsakokrat znova usmerja izbiro in razvrščanje prvin v izrekih. Poleg tega je pri udeležencih treba upoštevati tudi njihov namen. Ta se od govornega položaja do govornega položaja razlikuje. Pomembno pa je tudi vedeti, da so vse prvine, o katerih govorimo, nenazadnje odvisne še od razvoja kognitivnih struktur udeležencev v komunikacijskem procesu. Te namreč pogojujejo udeleženčevo jezikovno zmožnost, se pravi njegovo slovnično in sporazumevalno zmožnost.

Kot glavno jezikovno sredstvo, s katerim se izraža topikalizacija, smo omenjali označevanje delujoče osebe (agensa). V veliki večini primerov se je namreč semantična kategorija agensa (na skladijski ravnini je to osebek) prekrivala s pragmatično kategorijo topika. Osebek je namreč prvina, ki se najbolj prekriva z načelom perspektive tvorca. Je relativno stalen, lahko bi rekli celo statičen, čeprav se lahko na mesto topika razvrščajo različni izrazi. O tem je med prvimi pisal češki jezikoslovec František Daneš. Za Daneša so pomembne teme (topiki), reme (komentarji) pa se temam pripisujejo. Niz tem, ki si sledijo, imenuje Daneš tekstna struktura, njeno bistvo je, da si teme sledijo po logičnem zaporedju. Razvrščenost tem, Daneš jo imenuje tematska progresija, tvori ogrodje besedila, odvisna pa je od sporočilnega namena besedila, ki ga želi tvorec doseči pri soudeležencih komunikacijskega procesa.

**3.4** Glede na to, kako se prvine razvrščajo na mesto teme, Daneš loči naslednje tipe tematskih progresij.

1. *Linearna tematska progresija*, kjer se na mesto teme uvrščajo tiste prvine, ki so bile v predhodnem izreku na mestu reme.



Ta vrsta tematske progresije je v govorjenem besedilu najpogostejša. Pogosta je še v pripovedih, med drugim je ta tip prisoten tudi v besedilu, ki ga analizira Breznik (1908).

2. *Potek s stalno temo*, kjer se na isto temo, ki je lahko ponovljena eksplicitno ali implicitno, to je z isto besedo ali pa z zaobljiko, podpomenko, parafrazo ..., vežejo različne reme.

$$T \Rightarrow R$$

$$R_1$$

$$R_2$$

Ta tip je pogost v opisih, pojavlja se v enciklopedijskih člankih.

3. *Progresija z izpeljano temo*, kjer je v temi nadpomenka, nanjo pa se potem vežejo podpomenke, ki so vsaka zase tema s posebno strukturo.

$$T_1$$

$$T_2$$

$$T_3$$

4. *Tematski potek z razčlenjeno remo*, kjer je rema sestavljena iz več delov.

$$R \Rightarrow R_1 + R_2$$

ali

$$R \Rightarrow R_1$$

$$R_2$$

Podobni procesi se odvijajo tudi na ravni komentiranja. Za komentar je, v nasprotju s topikom, značilno, da je poudarjen, se spreminja, v njem je informacijsko žarišče. Za razliko od topika (teme) je komentar (rema) dinamična prvina izreka, zato vlogo komentarja največkrat opravlja tisti del izreka, ki oreka o dejanju. Komentiranje se v veliki večini primerov celo prekriva s predikacijskim dejanjem.

4 Verjetno je ravno dejstvo, da se z besednim redom v zgodovini skladenjskih raziskav niso pretirano veliko ukvarjali, vzrok, da je besednemu redu posvečene sorazmerno malo pozornosti tudi v (predvsem starejših) učbenikih slovenščine kot drugega/tujega jezika. Predvsem se na vprašanje besednega reda opozarja ob obravnavah naslonskega niza in besednih zvez, torej gre za obravnave pravil, ki uravnavajo stalno stavo.<sup>7</sup> Načelu členitve po aktualnosti pa se avtorji učbenikov najpogosteje izognejo, verjetno ravno zaradi tega, ker predpostavljajo, da ima oseba, ki se uči slovenščino kot drugi/tuji jezik, razvit kognitivni sistem, da dobro pozna semantična, pragmatična in skladenjska pravila iz prvega jezika, ima veliko izkušenj in vedenja o svetu in da lahko jezikovni sistem prvega jezika uporabi kot izhodišče za gradnjo slovnice v drugem/tujem jeziku. To je seveda res, vendar se je treba zavedati dejstva, da se jeziki med seboj razlikujejo, zato se razlikujejo tudi sredstva, s katerimi lahko npr. dve propoziciji med seboj povežemo v logični posledični odnos. Prav tako vsak od jezikov ustvari lastne tipe razvijanja tem. Če bi v teh primerih sredstva iz prvega jezika prenesli v drugi/tuji jezik, bi tvorili izreke in besedila, ki jih rojeni govorci ne bi nikoli izrekli. Zato bi bilo treba v prihodnosti

<sup>7</sup> Posledično se tudi v literaturi, ki obravnava vprašanje besednega reda pri pouku slovenščine kot drugega jezika, srečujemo predvsem z raziskovanjem napak pri stalni stavi (glej Pogačnik 2001).

pri pripravi učbeniškega ali zgolj delovnega gradiva upoštevati dejstvo, da je besedni red ena od osrednjih prvin pri oblikovanju diskurza, to pa hkrati pomeni, da je pri učečih se nujno uzavestiti vprašanje besednega reda.

**5** In kaj lahko rečemo za konec? Če primerjamo procesa učenja prvega in drugega jezika, lahko vidimo, da imata veliko skupnega, da pa se v marsičem tudi razlikujeta. Skupno jima je sredstvo za učenje jezika, ki je prirojeno in človeku sploh omogoča učenje jezika, skupni so dejavniki, ki vplivajo na učenje, vendar se ti v obeh procesih v mnogočem razlikujejo (npr. v motivaciji). Razlikujeta se tudi glede zaporedja v razvoju skladijskih struktur, pa v vedenju, ki ga oseba že ima, ko se začne učiti drugega/tujega jezika. Pokazalo se je tudi, da je proces učenja drugega/tujega jezika kompleksen proces, ki ni naključen, da pa bo treba v prihodnosti več pozornosti pri pisanju učbenikov nameniti tudi vprašanju besednega reda, in sicer predvsem členitvi po aktualnosti, kajti ravno besednoredna organiziranost se kaže kot eno izmed najpomembnejših vprašanj diskurza in se lahko od jezika do jezika zelo razlikuje.

## Literatura

- Austin, John L., 1990: *Kako napravimo kaj z besedami?* Prevedel Bogdan Lešnik. (*Studia humanitatis*). Ljubljana: Založba ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bates, Elizabeth in MacWhinney, B., 1989: Functionism and the Competition Model. Bates, Elizabeth in MacWhinney, B. (ur.): *The Crosslinguistic Study of Sence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braidi, Susan M., 1999: *The acquisition of second language syntax*. London: Arnold.
- Breznik, Anton, 1908: Besedni red v govoru. *Dom in svet*. 222–230, 258–267.
- Coulthard, Malcolm, 1992: *Advances in spoken discourse analysis*. London, New York: Routledge.
- Dressler, Wolfgang in Beaugrande, Robert De, 1992: *Uvod v besediloslovje*. Prevedli Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov.) *Slavistična revija* 47/4. 417–436.
- Firbas, Jan, 1992: *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster, Susan, 1990: *The communicative competence of young children. A modular approach*. (*Studies in language and linguistics*). London, New York: Longman.
- Fox, Barbara, 1993: *Discourse structure and anaphora. Written and conversational English*. (*Cambridge studies in linguistics*, 48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, Derek, 1997: *Discourse and cognition*. London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications.
- Jackendoff, Ray, 2003: *Foundations of language. Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jug - Kranjec, Hermina, 1994: *Pregljev roman Bogovec Jernej*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kranjc, Simona, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Kunst - Gnamuš, Olga, 1991/92: Vljudnost in posrednost pri izrekanju zahtev. *Jezik in slovenstvo* 37/1–2. 9–21.
- Lambrecht, Knud, 1996: *Information structure and sentence form*. (Cambridge Studies in Linguistics, 71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, B. in Schieffelin, B. (ur.), 1979: *Developmental pragmatics*. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Pirih Svetina, Nataša, 2001: *Razvoj jezikovne zmožnosti pri usvajanju slovenščine kot drugega jezika. Doktorska disertacija*. Mentor Marko Stabej. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pogačnik, Lidija, 2001: *Napake v besednem redu (stalni stavi) pri učenju slovenščine kot drugega/tujega jezika. Diplomaska naloga*. Mentorica Marja Bešter. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Pogorelec, Breda, 1965: Vprašanja govornega jezika. *Jezikovni pogovori*. 139–149.
- Prebeg - Vilke, Mirjana, 1995: *Otrok in jeziki*. Prevedla Tatjana Lesjak. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Schiffrin, Deborah, 1994: *Approaches to discourse*. (Blackwell Textbooks in Linguistics, 8). Oxford UK – Cambridge USA: Blackwell.
- Sharwood Smith, Michael, 1994: *Second language learning: Theoretical foundations*. (Applied Linguistics and Language Series). London, New York: Longman.
- Stenstroem, Anna-Britta, 1994: *An Introduction to Spoken Interaction*. (Learning About Language). London, New York: Longman.
- Toporišič, Jože, 1967: Besedni red v slovenskem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 1–2. 251–273.
- Toporišič, Jože, 1982: *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Toporišič, Jože, 1984: *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- Van Dijk, Teun A., 1977: *Text and context*. London – New York.
- Vidovič Muha, Ada, 1993: Breznikov jezikoslovni nazor v njegovi razpravi o besednem redu. *Slavistična revija* 4. 497–508.
- Weinrich, Harald, 1993: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag.