
ALI IMA KAČA KLJUN? KONCEPTUALNA PODLAGA ČEŠKO-SLOVENSКИH MEDJEZIKOVNIH INTERFERENC

Avtorica v prispevku analizira pisna besedila študentov lektorata slovenskega jezika na Masarykovi univerzi v Brnu, pri čemer se teoretično opira na spoznanja kognitivnega jezikoslovja. Izhaja iz predpostavke, da jezikovne napake, ki jih pisni produkciji v slovenščini delajo rojeni govorniki češčine, niso zgolj posledica negativnega prenosa iz njihovega materne jezika na slovenščino, temveč nanje vpliva tudi način kategorizacije in konvencionalnega upodabljanja, ki je značilen za njihovo materinščino.

Uvod

Med slovanskimi jeziki obstajajo številne podobnosti in razhajanja, in sicer tako na ravni slovarja kot tudi slovnice. Zaradi tega med slovanskojezičnimi študenti, ki se učijo drugega slovanskega jezika, zelo pogosto prihaja do jezikovnega prenosa oz. vplivanja lastnosti njihovega prvega oz. materne jezika (J1) na potek učenja tujega jezika (JT). Obstajata dve vrsti jezikovnega prenosa: pozitivni prenos, do katerega pride zaradi podobnosti med leksikalnimi in slovničnimi strukturami v J1 in JT, in negativni prenos, ki je splošneje znan kot interference (Crystal 1989: 372). Negativni jezikovni prenos je posledica mentalne preslikave lastnosti materne jezika na JT.

Središčno vlogo pri učenju tujega jezika imajo kognitivni dejavniki. Učeči se JT na podlagi svojih splošnih kognitivnih zmožnosti oblikujejo hipoteze o strukturi JT, tj. oblikujejo pravila, jih preizkušajo in spreminjajo, če se izkažejo za neustrezna. Pri procesu učenja JT je tako mogoče opazovati vrsto razvojnih stopenj znanja JT. V vsaki fazi učeči se JT obvladujejo določen jezikovni sistem, ki ni enak niti J1 niti JT, torej vmesni jezik (*interlanguage*) (Crystal 1989: 372–373; prim. Skehan 2001).

Prispevek temelji na analizi dveh faz na začetni stopnji vmesnega jezika pri študentih lektorata slovenskega jezika na Filozofski fakulteti Masarykove univerze v Brnu. Na podlagi analize jezikovnih napak v pisnih besedilih, ki so posledica negativnega jezikovnega prenosa, bom poskušala predstaviti vpliv kognitivnih dejavnikov na učenje slovenščine pri češko govorečih študentih. Pri tem se bom teoretično oprla na

spoznanja kognitivnega jezikoslovja. Ta so aktualna tudi v zvezi s projektom priprave učnega gradiva za lektorate slovenskega jezika na slovanskem jezikovnem področju, ki od januarja 2001 poteka v okviru Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, česar se bom dotaknila v zaključku tega prispevka.

Gradivo

Analiza izhaja iz pisnega gradiva, tj. (samostojnih) zapisanih besedil, ki so jih v testih tvorili študentje s češkim maternim jezikom. Opazovala sem vmesni jezik (popolnih) začetnikov,¹ in sicer na dveh točkah:² po 72 urah (test 1) in po približno 90 urah (test 2). V analizi sem deloma upoštevala tudi govorno³ produkcijo teh študentov (govorni nastopi, spontani govor), vendar je tovrstnega gradiva premalo, da bi bilo lahko reprezentativno.

Učenje tujega jezika v luči spoznanj kognitivnega jezikoslovja

Kognitivno jezikoslovje⁴ temelji na predpostavki, da je jezik inherentni del kognitivnih procesov (tretji člen v verigi: zaznavanje – konceptualizacija – simbolizacija, gl. Będkowska Kopczyk [v tisku]) in da se v njem zrcali način, na katerega govorci dojemajo (konceptualizirajo) in urejajo (kategorizirajo in vrednotijo) stvarnost⁵ (Langacker 1991: 1, Taylor 2002: 8–9, prim. Będkowska Kopczyk [v tisku]). Zadnje spoznanje je obrnjena teza lingvističnih antropologov, da je način, na katerega pripadniki neke skupnosti interpretirajo stvarnost, odvisen od jezika, ki ga govorijo, in da se razlike med jeziki odražajo v specifičnih pogledih na svet, ki jih imajo njihovi govorci – to je t. i. Sapir-Whorfova hipoteza (Salzmann 1997: 93–103, Južnič 1983: 136–137, 151–161). Razlike med jeziki so torej v veliki meri posledica različne kon-

¹ 29 oz. 25 študentov (po osipu) v 1. letniku (štud. l. 2003/04).

² V 1. letniku imajo študentje skupno 120 ur lektorskih vaj. Lektorat slovenščine v Brnu je del študijske smeri slovenski jezik in književnost, zato se tamkajšnji študentje razen pri jezikovnih vajah s slovenščino (kot z učnim jezikom in jezikom komunikacije ter skozi obravnavo avtentičnih besedil) srečujejo tudi v okviru nekaterih drugih predmetov, ki jih izvaja lektor.

³ Besedila v govorjenem prenosniku so težje »ulovljiva« kot zapisana besedila, zato bi jih bilo treba zbirati s snemanjem. Razlikovati je treba med (vsaj) dvema vrstama govorjenih besedil v JT: a) vnaprej pripravljenimi govornimi nastopi in b) nepripravljenim, spontanim govorjenjem. Cilj prvih je uzaveščanje in odpravljanje jezikovnih napak, ki jih študent dela pri govorjenju v JT (lektor si zapisuje napake in na koncu nanje opozori). Spontano govorjenje v JT ima kot sestavni del jezikovnega pouka spoznavno funkcijo, zaradi česar lektor (da ne bi preveč motil toka študentovega govora) napake popravlja le občasno oz. kadar se določeni napačni vzorci zelo pogosto ponavljajo.

⁴ Kognitivno jezikoslovje se je začelo razvijati sredi sedemdesetih let 20. stoletja v ZDA kot nasprotovanje formalističnemu pristopu k jeziku. – Na Slovenskem kognitivni pristop k jeziku od druge polovice devetdesetih uveljavljajo O. Kunst Gnamuš, S. Kranjc, E. Kržišnik, M. Smolić idr. (gl. Będkowska Kopczyk in Jamnik [v tisku]).

⁵ Kognitivizem je zamisli za svoje teorije našel v drugih znanstvenih disciplinah, kar mu daje pečat interdisciplinarne vede: razen v (lingvistični) antropologiji iz prve polovice 20. stoletja (E. Sapir, B. L. Whorf, B. Malinowski) se navdihuje v filozofiji (teorija kategorizacije L. Wittgensteina), psihologiji (teorija prototipskosti E. Rosch), računalniški inteligenci itd.

ceptualizacije stvarnosti. Kot rečeno, pa kognitivisti tudi poudarjajo, da je pri jezikovnih raziskavah treba upoštevati človekove **kognitivne zmožnosti**, kot so npr. kategoriziranje, abstrahiranje, mentalno skeniranje, primerjanje, selekcioniranje, fokusiranje/usmerjanje pozornosti itd. (Langacker 1987: 99–145, prim. Taylor 2002: 9–16, Będkowska Kopczyk [v tisku], Będkowska Kopczyk in Jamnik [v tisku]).

Občečloveška zmožnost **kategorizacije**, tj. urejanja stvarnosti okoli sebe, je izkušensko-kulturne narave (prim. Lakoff 1986, Whorf 1979, 2003). Pripadniki različnih jezikovnih skupnosti stvarnost kategorizirajo na različni način, to pa se odraža tako v slovarju kot slovnici njihovega jezika (prim. lekseme kot poimenovanja kategorij in slovnične kategorije, npr. spol, število, zaimke ipd.). S kategorizacijo je tesno povezano **vrednotenje** stvarnosti, ki je, kot ugotavljajo raziskovalci, prav tako kulturno specifično (prim. npr. pomenoslovno analizo koncepta *prijateljstva* v angleški, nemški, poljski in ruski kulturi v Wierzbicka 1997). Razhajanja v načinu kategorizacije in vrednotenja, ki se zrcalijo v J1 in JT, so pomemben razlog za medjezikovne interference.

Za češke študente je, kot je mogoče opaziti, najtežji miselni preskok, ki ga morajo narediti, da bi pri tvorjenju besedil v slovenščini začeli uporabljati dvojino, saj so bitnosti navajeni razvrščati glede na dve jezikovni kategoriji,⁶ ednino in množino. To dejstvo botruje napakam tipa *Potovali smo z motorjem* v pomenu 'Potovala sva z motorjem', ki so nedvomno konceptualne narave. V govorni in pisni produkciji študentov pa se pojavljajo tudi jezikovne napake, ki so posledica križanja dvojskih in množinskih oblik, zlasti glagolskih (npr. *Mi sva pili pivo in sva slušali muziko* 'Mi smo pili pivo in poslušali glasbo') ali zamenjevanja glagolskih končnic za 1. in 2. osebo dvojine (*Gresta* 'Greva', *Potem bosta šla spat* 'Potem bova šla spat', *Onidva sva pogovarjala o petečnim večeru* 'Onadva sta se pogovarjala o petkovem večeru'; prim. tudi *Mi so se pogovarjali o šole in muzike in novom filmu* 'Pogovarjala sva se o šoli, glasbi in novem filmu'), nenavajenost na koncept dvojine pa se kaže tudi v neustreznosti rabi osebnih zaimkov (npr. *Ona sta srečala Marka* 'Onadva sta srečala Marka') itd.

Primer jezikovne kategorizacije, ki je v slovenščini in češčini marsikdaj neprekrivna, je tudi slovnični spol samostalnikov. Oba jezika sicer poznata tri spole, vendar imajo v slovenščini nekateri izrazno enaki ali podobni leksemi z enakim pomenom (zlasti prevzete besede) drugačen slovnični spol kot v češčini, npr. slov. *avto, kino, radio* (m) – češ. *auto, kino, rádio* (s), slov. *banana, krema, plaža, garaža, salama, solata* (ž) – češ. *banán, krém, pláž, garáž, salám, salát* (m), slov. *esej, viski, randi, hobi* (m) – češ. *esej, whisky/viska* (ž), *rande, hobby* (s). Študentje tem leksemom običajno pripisujejo spol iz maternega jezika.

Češki študentje imajo težave tudi z rabo slovenskih poljubnostnih zaimkov, npr. *kdo, kaj, kje*, ki jih nadomeščajo z (nedoločnimi) zaimki *nekdo, nekaj, nekje* itd. (npr. *Večinoma iščem nekaj za šolo*) – v njihovem maternem jeziku so namreč poljub-

⁶ Whorf (1979) omenja, da imajo nekateri indijanski jeziki za izražanje števila tudi po štiri kategorije. Slovnično kategorijo števila navaja kot enega od dokazov za vplivanje jezika govorcev določene skupnosti na način njihovega dojemanja stvarnosti.

nostni in nedoločni zaimki enakoizraznice (*někdo, něco, někde* itd.). Podobno je s kategorijo oziralnih zaimkov. Ti so v češčini so homonimni z vprašalnimi zaimki, to lastnost pa češki govorniki slovenščine kot JT radi prenesejo na slovenski jezik (npr. *Pogledam, kaj me zanima*).

Eden izmed ključnih pojmov kognitivne slovnice, ki jih je uvedel R. W. Langacker (1987: 39, 110–113, 1991: 5, 1995: 19), je **konvencionalno upodabljanje** oz. konstruiranje prizora (*imagery/scene construal*). To je človekova zmožnost, da isto situacijo konstruira na različne načine. Langacker poudarja, da je upodabljanje tako stvar slovarja kot tudi slovnice, kajti tudi slovnica je simbolne narave. Med razsežnosti upodabljanja sodijo (Langacker 1991: 5–12, 1995: 20–28; prim. Będkowska Kopczyk [v tisku]):

- 1) profiliranje,
- 2) stopnja konkretnosti/shematskosti,
- 3) perspektiva in
- 4) védenje o okoliščinah (*background*).

Zdi se, da so načini upodabljanja v precejšnji meri univerzalni za vse jezike, v določenih vidikih pa so kulturno (oz. jezikovno) specifični; razlika je opazna v izbiri jezikovnih sredstev za izrazitev določene semantične vsebine. S pomočjo Langackerjevih razsežnosti upodabljanja je mogoče pojasniti različne pojave v okviru procesa učenja JT, zato si jih oglejmo nekoliko pobliže.

Profiliranje (*organization profil / base*), tj. izpostavljanje določenih semantičnih struktur v okviru dane kognitivne baze (podstave), je eden izmed temeljnih postopkov, ki jih govorniki uporabljajo pri upodabljanju (konceptualizaciji) semantične vsebine, in sicer tako pri tvorjenju kot pri razumevanju besedil. Na primer, položaj mize in luči v objektivno isti situaciji lahko opišemo na dva načina: *Luč je nad mizo* ali *Miza je pod lučjo*. V prvi povedi v okviru kognitivne baze (tj. celotnega konceptualiziranega prizora) izpostavimo oz. profiliramo *luč*, v drugi pa je profil *miza*, medtem ko *luč* ostane v ozadju. S pomočjo pojma profiliranja je med drugim npr. mogoče pojasniti razlike med tvornim ali trpnim glagolskim načinom (prim. *Janez je prebral knjigo* proti *Knjiga je prebrana* – v prvem zgledu je profiliran vršilec dejanja, v drugem pa stanje po izvršenem dejanju), uporaben je tudi pri leksikalnem pomenoslovju (npr. leksem *stric* govorec lahko razume, če aktivira celotno kognitivno področje (tj. konceptualno mrežo) sorodstvenih razmerij, gl. Langacker 1991: 7), v okviru stavčnega (povednega) pomena npr. v zvezi s členitvijo po aktualnosti (*rema* je tisto, kar v sporočilu izpostavljeno, *tema* pa tisto, kar je potisnjeno v ozadje) itn. Naj omenim, da Langacker v okviru profilirane relacije razlikuje dve vrsti likov (*figure*): lik v ospredju (*trajectory*) in lik v drugem planu (*landmark/secondary figure*). Na primer v slovnični konstrukciji *luč nad mizo* (Langacker 1991: 24–28) predlog *nad* profilira statično, t. i. atemporalno relacijo med dvema stvarima (*miza*, *luč*), in sicer na ozadju vertikalnega prostora. V ospredju te relacije (ki je profil v celotni kognitivni bazi) je trajektor *luč*, *miza* pa je landmark oz. lik v drugem planu.

Situacija je lahko opisana z različno **stopnjo konkretnosti** oz. **shematskosti** (*level of specificity/schematicity*), npr. v nizu *stvar – pohišstvo – miza – pisalna miza* je vsak naslednji leksem bolj konkreten (manj shematski) od predhodnega (prim. Langacker 1995: 20). S pomočjo tega pojma je mogoče pojasniti, zakaj češki študentje prislovni zaimek *tam* pogosto zamenjujejo z zaimkom *tja* (*Zelo pogosto tja nahajam dobre informacije, Zakaj tam Čehi potujejo?*). Češki zaimek *tam* se namreč za razliko od slovenskega nanaša tako na prostor kot na smer (prim. češ. *tady* 'tukaj' – *tam* 'tam', *sem* 'sem' – *tam* 'tja') – zanj je torej (glede na slovenski ekvivalent) značilna večja stopnja shematskosti. Skratka, ta napaka je posledica dejstva, da študentje v svojem maternem jeziku ta odsek stvarnosti upodabljajo drugače kot rojeni govorniki slovenščine.

Perspektivo (*perspective*) sestavlja več dejavnikov (gl. Langacker 1991: 12, 1995: 21–23). Orientacija (*orientation*) in gledišče (*vantage point*) sta odvisna od zornega kota, iz katerega opazujemo prizor (prim. *Janez sedi levo od Metke*). Različno smer mentalnega skeniranja (*direction of mental scanning/directionality*) lahko opazujemo v povedih *Obala se počasi dviga iznad morja* in *Obala se počasi spušča proti morju*, pri katerih se govorec (ali poslušalec) v mislih premika po prostoru. Iz teh dveh zglede je razvidna tudi subjektivizacija (*subjektification*) – namesto s fizično premikajočim se osebkom (npr. *Balon se počasi dviga*) imamo opraviti z opazovalcem, ki se mentalno premika po prostoru.

Govorec danega jezika razpolaga z določenim jezikovnim in širšim, enciklopedičnim **védenjem**,⁷ ki ga aktivira tako v procesu razumevanja kot pri produkciji besedil. P. Skehan (2001: 14) povzemajoč ugotovitve A. Andersona in T. Lyncha izpostavlja tri glavne vire védenja (*knowledge sources*), od katerih je odvisno razumevanje jezika:

- a) shematsko védenje, tj. enciklopedično védenje (védenje o dejstvih in sociokulturno védenje) in procesualno védenje (kako védenje uporabiti v diskurzu),
- b) kontekstualno védenje, tj. poznavanje situacije (prizorišče, scena itd.) in poznavanje sobesedila (kaj je bilo, bo povedano),
- c) jezikovnosistemsko védenje (o skladnji, semantiki, morfologiji).

V zvezi s skupino govorcev slovenščine kot tujega jezika, ki je v središču pozornosti naše raziskave, je prav tako treba upoštevati dejstvo, da so to odrasli ljudje (stari so od 19 do 26 let), kar pomeni, da se JT učijo bistveno drugače kot otroci. Za odrasle učence se JT je med drugim značilno,

- da imajo razvite kognitivne zmožnosti,
- da že imajo en⁸ jezikovni sistem (J1),

⁷ Pojem *enciklopedično védenje* se nanaša na govorcevo védenje o svetu, ki lahko postane verbalizirano ali pa ne; prim. tudi termine *védenje o svetu* (Žic Fuchs), *okvir, prizor* (Fillmore; Minsky), *skript* (Schank, Abelson), *kognitivno področje* (Langacker), *idealizirani kognitivni modeli* (Lakoff), *koncept* (Taylor), *kontekst* (Malinowski) itd. (gl. Jamnik 2002: 64–70, Będkowska Kopczyk [v tisku]).

⁸ Oz. dva (ali več) jezikovnih sistemov, če so dvojezični.

- da razpolagajo z bogatim shematskim (enciklopedičnim) védenjem in sporazumevalnimi strategijami v J1 in
- da so že zunaj t. i. kritičnega obdobja za učenje jezika (v katerem so človeški možgani še posebej občutljivi za jezikovni input; prim. proces usvajanja J1 pri otrocih), zaradi česar je njihov pristop k učenju JT bolj analitičen in zavesten kot pri otrocih (Skehan 2001: 75–80, 222–223, Crystal 1989: 373).

Konceptualizacija kot vir pozitivnega in negativnega jezikovnega prenosa

Izkušnje kažejo, da študentje s češkim (ali kakim drugim slovanskim) maternim jezikom izjemno hitro napredujejo v razumevanju slovenskih govorjenih in zapisanih besedil, kar je še posebej opazno pri začetnikih. Zakaj je tako? Ti študentje (kot odrasli govorci) v procesu razumevanja aktivirajo shematsko in kontekstualno védenje, poleg tega pa tudi uporabljajo številne sporazumevalne strategije iz J1 (prim. Skehan 2001: 14–15). Na njihovo bliskovito napredovanje v razumevanju slovenščine pomembno vpliva tudi pozitiven prenos iz J1. Nekoliko bolj postopoma – a še vedno bistveno hitreje kot njihovi kolegi z neslovanskih jezikovnih področij – češki študentje napredujejo v tvorjenju besedil v slovenščini, saj to zahteva izdatnejše jezikovnosistemsko znanje in nasploh večji kognitivni napor. V govorni in pisni produkciji študentov se, kot rečeno, neposredno zrcali razvojna stopnja njihovega vmesnega jezika, kar si bomo ogledali v nadaljevanju.

Pri poučevanju češko govorečih študentov je zaradi pozitivnega prenosa lastnosti njihovega J1 na slovenščino že od samega začetka kot učni jezik mogoče uporabljati slovenščino, seveda z določenimi omejitvami: na začetni stopnji mora lektor uporabljati in obravnavati enostavnejše (osnovnejše, bolj prototipsko) besedje, slovnične in sporazumevalne vzorce, jih dovolj pogosto ponavljati, obenem pa mora tudi izbrati takšna avtentična besedila, ki so za to ciljno skupino dovolj razumljiva in zanimiva (prim. Crystal 1989: 373). Pri začetnikih je sicer občasno neizogibna raba njihovega maternega jezika, in sicer pri razlagi (zapletenjših) slovničnih struktur in abstraktnih konceptov, z njegovo pomočjo pa tudi lahko dobimo povratno informacijo pri preverjanju razumevanja besedil. Na višjih stopnjah materinščina študentov izgublja vlogo posrednika, saj imajo študentje že dovolj razvito sporazumevalno zmožnost v JT.

Tako pri pozitivnem kot pri negativnem prenosu ima, kot rečeno, pomembno vlogo proces konceptualizacije (upodabljanja), ki ga tu razumemo v smislu aktiviranja povezave med fonološko reprezentacijo in konceptom danega jezikovnega izraza (leksema ali slovnične konstrukcije). Kot opozarja J. R. Taylor (2002: 42–43), **koncept** ni zgolj mentalna podoba (*mental image*), ki jo govorcju zbuja določen izraz, temveč način kategorizacije – npr. imeti koncept [DREVO] pomeni vedeti, kaj je drevo. R. W. Langacker (1987, 1991: 1–2, 1995: 18) za tovrstno védenje, glede na katerega so določene (in tudi opisljive) semantične strukture (predikacije), uporablja termin **kognitivna področja** (*cognitive domains*).

Ne bo odveč še enkrat poudariti, da učeči se JT ob spoznavanju novega jezikovnega sistema (na vseh stopnjah znanja jezika) v veliki meri aktivira tudi že usvojene

strukture in jezikovne kategorije (Tabakowska 2001: 330) – in to bodisi iz J1, danega JT ali kakega drugega JT –, kar velja tako za razumevanje kot za produkcijo v JT.

Razumevanje JT. Slovenski leksemi (pa tudi slovnične strukture), ki so izrazno enaki/podobni češkimi, natančneje njihove fonološke reprezentacije, pri čeških študentih slovenščine kot JT (zlasti pri začetnikih, ki imajo še precej nepopolno jezikovnosistemsko védenje o JT) zbudijo določene »predstave« oz. aktivirajo kognitivna področja/koncepte, ki so s temi jezikovnimi izrazi povezani v njihovem J1. Ti koncepti so bodisi ustrezni, tj. skladni s kognitivnimi področji, ki jih izraz priključuje rojenim govorcem slovenščine (npr. *okno*, *vlak*, *sova*, *jezero*, *žaba* (češ. *žába*), *avto* (češ. *auto*), pa tudi *reka* (češ. *řeka*), *roka* (češ. *ruka*), *noga* (češ. *noha*) itd.), bodisi neustrezni v primeru medjezikovne homonimije, ko ima enakoizrazna (ali izrazno podobna) beseda ali slovnična struktura v J1 študentov drugačno semantično vsebino kot v JT (npr. *káče* 'račka', *les* 'gozd', *dřevo* 'les', *popravit* 'usmrtiti', *porušit* 'prekršiti' itd.). Pomen leksemov, ki jih ne poznajo, študentje večinoma lahko razberejo ali vsaj slutijo iz samega sobesedila in/ali situacije, v katerih se ti pojavljajo, včasih pa to ni mogoče. Poglejmo si primer neavtentičnega govorjenega besedila, s katerim sem študente, ki so se slovenščine učili šele kratek čas, želela opozoriti na homonimijo med slovenskim in češkim jezikom:

Slovenci večinoma stanujemo v hišah. Pred hišo imamo vrt. Na vrtu se igrajo otroci. Na vrtu so tudi miza in stoli. Na mizi je prt.

Predvidevamo lahko, da so študentje na podlagi jezikovnega prenosa iz češčine prepoznali večino besed (*hiša*, *vrt*, *otrok*, *stol*, *miza*, *prt*, *igrati se*, *stanovati*, *imeti*, *biti*, *tudi* in predloge *v*, *pred*, *na*). Pri interpretaciji poslušanega besedila pa so zadeli ob tako rekoč nepremostljivo težavo – večina navedenih besed ima v češčini drugačen pomen kot v slovenščini: *stanovat* 'šotoriti', *chýše* 'koča', *vrt* 'vrtina', *otrok* 'suženj', *stůl* 'miza', *míza* 'drevesni sok', *tudy* 'tod' (prislovni zaimek), *prd* [*prt*] 'prdec'. Študentje zaradi nadpovprečne gostote medjezikovnih homonimov, ki jih tedaj še niso poznali, dejansko niso imeli na voljo sobesedila, na katerega bi lahko oprli svoje predpostavke o vsebini besedila. Na podlagi napovedi, da gre za vsakdanjo življenjsko situacijo, so lahko sklepali, da je to besedilo v slovenščini koherentno oz. logično, to pa je zablokiralo njihove poskuse interpretacije. Če bi študentom rekla, da je besedilo pesem, bi se jim to v skladu z njihovim védenjem o naravi pesniškega jezika morda zdelo smiselno, čeprav bi »prevod« zvenel nekako takole: 'Slovenci večinoma šotorimo v kočah. Pred kočjo imamo vrtino. Na vrtini se igrajo sužnji. Na vrtini so tod drevesni sokovi in mize. Na drevesnem soku je prdec.'

Naslednji primer neustrezne konceptualizacije, ki temelji na pomanjkljivi jezikovni zmožnosti v JT, izvira iz želje (in sposobnosti) odraslih govorcev, da besedilo (v J1 ali JT) razumejo kljub nepopolnim informacijam (Skehan 2001: 24–27). Odgovori na vprašanje *Kaj sta dobila za rojstni dan? (Kakšno darilo?)*⁹ v testu 2 so pokazali, da nekateri študentje niso razumeli glagola *dobiti* in/ali samostalnika *darilo*, kar lahko sklepamo po tem, da na vprašanje bodisi niso odgovorili ali pa so si pomen omenjenih leksemov razlagali tako, da so aktivirali kontekstualno in/ali jezikovnosistemsko védenje iz J1:

⁹ Test je bil sestavljen iz vrste vprašanj, ki so se nanašala na ilustracijo z moškim in žensko.

- (1) Lani sem dobil rojstni dan s mojam prijateljama in mojo prijateljico v gostilno.
- (2) Rojstni dan som bil s mojo družino. Darilo bilo nove uro.
- (3) Lani jaz sem dobila rojstni dan v sobota s mojimi prijateljami v gostilno. Mi sva pili pivo in sva slušali muziko.
- (4) Ji se darilo zelo lepo. Ona je slavila s prijatelji v majhni pivnici. Ona zela rada pije pivo. To bil prešen večer.

Trije študentje so leksem *dobiti* razumeli v smislu 'preživeti čas, biti skupaj (s kom)' (na njihovo interpretacijo je morda vplivala generalizacija pomena povratno osebne oblike *dobiti se*, ki so ga od prej poznali iz lektoričinega govora). Zgled (2) kaže, da je študent poznal pomen besede *darilo*. V zgledu (4) je mogoče opaziti interferenco iz maternega jezika (*darit se* 'goditi se').

Pisna produkcija v JT. Pri prvih poskusih govorjenja in pisanja v slovenščini študente pesti primanjkljaj jezikovnosistemskega védenja o ciljnem jeziku (poznajo peščico besed in slovničnih vzorcev), kar močno omejuje njihovo izražanje. Začetniki besedila tvorijo predvsem tako, da kombinirajo omejeno količino (predvidljivih) struktur ter uporabljajo že znane sporazumevalne vzorce, kot je razvidno tudi iz izbranih primerov pisne produkcije v testu 1 (T1)¹⁰ in testu 2 (T2):¹¹

- (5) Jaz sem Alena Horačkova, sem 19 stara. Sem iz Brna, moj naslov je Molákova 5, Brno – Líšeň. Sem neporočena. Študiram slovenščino pri Masarykove univerzite v Brno. Rada igram odbojko z prijatelji. Včasih zvečer hodim z prijatelji v gostilno na kavo. Imam rada sve sošolce in rada s nimi grem v sredo v gostilno na pivo. Najrajši imam vikende – rada dolgo spim.
- (6) Jaz sem Luka. Študiram slovenščino na fakulteto v Brno. Rad spim, jem, rad gledam filme. Pozimi rad smučam. Ob petkih in sobotah rad grem na zabavi in plešam. Rad igram nogomet.
- (7) Ime mi je Martina. Pišem se Jagodová. Jaz študiram češčino in slovenščino. Stara sem triindvajset let. Moja mama je učiteljica in moj oče je prodajalec. Jaz imam brata. Star je sedemindvajset let. Rada telovadim, tečem in plavam. Rada berem knjige in hodim v gledališče. Jaz živim in Brno. Ne maram mesa. Včasih pijem alkohol in kadim.
- (8)
 1. Primož srečal Barbaro. Barbara srečala Primoža.
 2. O živjo Primož.
 - Živjo Barbara. Kako si?
 - U redu, Pa ti?
 - U redu.
 - Jaz bom šel plavati, pa ti.
 - Jaz bom šla v morje na plaž.

¹⁰ Naloga: *Predstavite se – kdo ste, kaj študirate, kaj radi delate ...*

¹¹ Naloga: 1. *Koga sta danes srečala v mestu?* 2. *Napišite, kaj so se pogovarjali* (gl. op. 9).

(9)

1. Danes sem srečala Janeza.

2. M: Živjo, kako si?

J: O, živjo, Marijetka. Dobro, pa ti?

M: Odlično. Grem domov in ob pol štirih morem biti v šoli.

J: Danes imam zmenek s Jano. Greva v gostilno pri Črnem Mačku.

M: Kdaj?

J: Ob sedmih.

M: Jaz se pripeljam. Včeraj sem videla Jano, ampak mi sva se ne pogovarjali dolgo.

J: OK. Oprosti, mudi se mi. Se vidimo.

M: Živjo.

(10)

1. Ona sta srečala Marka.

2. Marek je njen (puncin) prijatelj. Onidva sva pogovarjala o petečnim večeru, kak
sva bila na diskoteko, kaj sva plešala in pila in pogovarjala se s drugimi prijatelji.

Zdi se, da študentje na začetni stopnji uporabljajo predvsem večje (leksikalne in skladenjske) enote, ki so v mentalnem slovarju hitro dostopne (Skehan 2001: 35–36). Učenje slovenščine kot JT je zato primerno začeti s konvencionalnimi sporazumevalnimi vzorci, ki so zgrajeni iz ustaljenih fraz in katerih prototipski scenariji (oz. potek) so v bližnjih kulturah precej podobni in torej omogočajo pozitivni prenos iz J1 (npr. predstavljanje, pozdravljanje, poslavljanje ipd.). V zgornjih zgledih je opazen razvoj vmesnega jezika (tj. poznavanja narave sistema ciljnega jezika in predpostavka o njem): v fazi T1 so se študentje na podlagi sistematične obravnave pri pouku naučili le imenovalniške in tožilniške sklonске končnice in sedanjiške oblike za peščico glagolov, od skladenjskih vzorcev pa vezalno priredje. Na stopnji pri T2 so bili »obdelani« tudi pretekli in prihodnji čas ter pogojni naklon, sistem sklonov zapolnjen še z mestnikom in rodilnikom, skladenjski vzorci pa dopolnjeni s protivnim priredjem (veznik *ampak*) in vzročnim odvisnikom (*ker*). V fazi T2 je mogoče opaziti tudi znantno razširitev slovarja. Ta je posledica povečanega repertoarja osnovnih (prototipskih) sporazumevalnih situacij in izkušenskih področij, s katerimi so se dotlej študentje srečali pri obravnavi besedil – nove besede so vedno spoznavali v okviru sobesedila in širšega konteksta (informacija o védenju, ki ga te prikličejo rojenemu govorniku, njihova umeščenost v konceptualne mreže), zaradi česar so jih bili kasneje zmožni ustvarjalno uporabiti v pisni produkciji. Pri tem so se večinoma oklepali znanih vzorcev, v T2 pa je mogoče opaziti prve poskuse odaljevanja, prim. npr. zgled (10) in tudi (11):

(11)

P: A si žedna?

N: Nisem, boli me zada!

P: Pa vidim, so rdeče.

N: Pozabila sam krem.

P: Zakaj si me nepitala? Jaz imam!

N: Ker sem glupa!

Preden se lotimo analize jezikovnih napak, je treba poudariti, da teh v skladu s spoznanji kognitivnega jezikoslovja ne pojmujem zgolj normativno, tj. v pomenu 'kar ni v skladu z določenim pravilom, določeno normo' (po *SSKJ*), temveč predvsem

kot neposredni odraz govorničevega načina konceptualizacije oz. konvencionalnega upodabljanja konceptualnih vsebin, ki se na ravni jezika odraža v obliki (neustreznih) jezikovnih izrazov. Izhajam torej iz kognitivistične predpostavke, da so vse jezikovne napake konceptualne narave. Jezikovne napake, ki jih delajo učeči se JT na določeni razvojni stopnji vmesnega jezika, so lahko posledica (a) neustrezne predstave o naravi sistema JT nasploh (kot v zgledu (11)), (b) napačne generalizacije ali analogije v JT, (c) negativnega prenosa iz J1 (medjezikovne interference, homonimija) idr. (prim. Crystal 1989: 372), kar je pokazala tudi analiza besedil.

Zanimivo je, kako so študentje (zlasti v T1) reševali problem pomanjkljivega poznavanja sistema sklonskih končnic v slovenščini: imenovalnik so neredko generalizirali na vse sklone (npr. *Študiram slovenščino v Masarykova univerzita v Brno, Sem iz Brno*), v primerih, kot so v *Brně, z Plzně, iz Nového Jičína, Študiram slovenščino pri Masarykove univerzite, Živim v velike lepe hiše*, pa je mogoče opaziti projekcijo sklonil iz J1 na JT. Pogosto so tudi zamenjevali tožilnik in mestnik (zgled (6) in (10)), čeprav se smer in prostor podobno kot v slovenščini tudi v češčini izražata z različnima sklonoma. Ta napaka je posledica neustrezne generalizacije mestnika na tožilnik oz. tožilnika na mestnik, ki izvira iz tesne povezanosti konceptov smeri in prostora, ki sta del istega izkušenskega področja, in to, kot kaže, tako v slovenskem kot v češkem jeziku.

Pri zanikanem predmetu so študentje namesto rodilnika večinoma uporabljali tožilnik (Nimam brata ali sestro), kar je nedvomno posledica negativnega prenosa iz češčine. Ta mehanizem deluje tudi v primeru rabe brezpredložnega orodnika za izražanje poti čez določeno področje (*Človek je šel gluhonemo potjo* 'po gluhonemi poti', *Skočil je zrakom kot blisk* 'po zraku'). Na podlagi slovničnih sredstev (slov. *po* + mest., češ. brezpredložni orod.) lahko sklepamo, da je ta pot v češčini konceptualizirana kot snov (tekočina), v slovenščini pa kot površina.

Napake, ki so jih študentje delali pri osebnih glagolskih oblikah v sedanjiku, so nastale bodisi zaradi analogije (oz. križanja) z nedoločnikom (npr. *peljam, plesam, plešam, iskam*) bodisi zaradi vpliva njihove materinščine, npr. *igrajem* (češ. *hrajú, hraješ*), *plavem* (češ. *plavu, plaveš*), *študirujem* (češ. *studuju*), *umijam* (češ. *umímám*), *sportujem* (češ. *sportuju*), *uvidimo se* (češ. *uvidíme se*), *davam* (češ. *dávám*).

Študentom je velike težave povzročalo tvorjenje preteklega in prihodnjega časa ter pogojnega naklona, kar je posledica negativnega prenosa tvorbenega vzorca iz češčine. Pri pretekliku so največkrat pozabili napisati vez v 3. os. ed. in mn. (npr. *Primož srečal Barbaro*), ali pa so rabili napačno obliko za zanikanje v preteklem času – prim. zgled (9). V češčini se prihodnjik večinoma izraža z dovršno obliko glagola, zato so pogoste napake tipa *Jaz se pripeljam* 'Se bom pripeljala', pri analitično-sintetični konstrukciji (vez *bom, boš ...* + pretekli deležnik na -l) pa začetniki v slovenščini včasih namesto deležnika uporabljajo nedoločnik, kot je to v češčini (*Po šoli bom iskat dober poklic*; prim. *Budu hledat zaměstnání*). Zanimivo je, da čeprav se pogojnik v slovenščini tvori enostavneje kot v češčini (*bi* + deležnik na -l), študentje obliko *bi* zelo radi »spregajo« (prim. češ. *bych, bys, by, bysme/bychom, byste, by*), vendar poslovenijo zapis: *Če bih bila frizerka, bi strigala lase*.

V češčini se številni glagoli vežejo z drugimi skloni kot v slovenščini. Napake tipa *razumeti komu* 'razumeti koga' (češ. *rozumět komu*), *vprašati se koga na kaj* 'vprašati koga kaj' (*ptát se koho na co*) ipd. so očiten rezultat negativnega prenosa vezljivostnega vzorca čeških glagolskih leksemov na slovenske.

O napakah, povezanih z medjezikovno homonimijo, je že bil govor v razdelku o jezikovni kategorizaciji. Na tem mestu naj omenim zgled (11), ki je izrazit primer negativnega prenosa leksike in skladenjskih konstrukcij, in sicer iz J1 (v zgledu (11) podčrtano enojno), pa tudi iz drugega JT, ki ga se ga uči tvorec besedila, hrvaščine (podčrtano dvojno). Tovrstne jezikovne napake začetnikov so posledica zmotnega prepričanja, da je slovenščina izrazno zelo blizu hrvaščini (to je pri rojenih govoricah češčine nasploh precej razširjeno).

Na koncu omenimo še pravopisne interference iz češčine, ki so pri začetnikih zelo pogoste in izhajajo iz avtomatiziranosti zapisovanja določenih (znano zvenceh) fonemskih nizov po češki navadi, npr. zapis neslovenskih grafemov (*vysoka šola, ob sobotach*), pisava skupaj/narazen (npr. *netelovadim*), velika/mala začetnica (*Učim se Nemško, Češko, Slovinščina*), raba predloga *sz* (*s nimi, hiperkorektura z prijatelji*).

Zaključek

Analiza gradiva je pokazala, da jezikovnih napak, ki izvirajo iz medjezikovnih interferenc, ni mogoče obravnavati ločeno od drugih vrst napak, ki so značilne za obravnavano skupino študentov slovenščine kot tujega jezika. Še več: napake, ki jih študentje delajo pri izražanju v JT, niso zgolj kršitev norme, ampak imajo širšo konceptualno podlago, tj. (tako kot »pravilne« oblike) odsevajo govorcev/piščev način konceptualizacije, ki je tesno povezan z njegovim J1. Pri zasnovi učnega gradiva za slovanskojezične študente slovenščine kot JT bi bilo potemtakem dobro (1) izhajati iz dejstva, da pri tej skupini študentov ne prihaja le do negativnega, temveč tudi do pozitivnega jezikovnega prenosa (tj. upoštevati njihove kognitivne zmožnosti), (2) pri obravnavi leksike in slovničnih struktur upoštevati načelo prototipskosti in spiralskosti, tj. postopoma prehajati od središčnih oblik k obrobnim in to snov na vsaki naslednji stopnji poglobljati, (3) izbirati besedila, ki so za ciljno skupino privlačna, in (4) si za glavni cilj postaviti predvsem razvijanje splošne jezikovne zmožnosti ter šele v tem okviru odpravljati napake, temelječe na negativnem prenosu iz J1.

Literatura

Będkowska Kopczyk, Agnieszka [v tisku]: *Podoba negativnih čustev v slovenskem jeziku: Kognitivni pristop*. Prev. T. Jamnik. Ljubljana: Študentska založba.

Będkowska Kopczyk, Agnieszka in Jamnik, Tatjana [v tisku]: Razvoj kognitivnega znanstvenega diskurza na Poljskem in v Sloveniji. Kržišnik, Erika (ur.): *Aktualizacija jezikovnozvrstne teorije na Slovenskem: Členitev jezikovne resničnosti*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovenistiko na Filozofski Fakulteti Univerze v Ljubljani (*Obdobja*, 22).

Crystal, David (ur.), 1989: *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge idr.: Cambridge University Press.

Jamnik, Tatjana, 2002: *Konceptualizacija vidnega in tipnega zaznavanja ter njena pomenska realizacija v slovenskem jeziku: diplomsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Južnič, Stane, 1983: *Lingvistična antropologija*. Ljubljana: FSPVN.

Lakoff, George, 1986: Classifiers as Reflection of Mind: Women, Fire, and Dangerous Things. *Noun Classes and Categorization*. Amsterdam: Benjamins. 13–51.

Langacker, Ronald W., 1987: *Foundations of Cognitive Grammar, I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald W., 1991: *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, Ronald W., 1995: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin: UMCS (*Realizm Racjonalność Relatywizm*, 33).

Salzmann, Zdeněk, 1997: *Jazyk, kultura a společnost: Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Ústav pro etnografii a folkloristiku, Akademie věd ČR.

Sapir, Edward, 1974: *Ogledi iz kulturne antropologije*. Prev. A. I. Spasić. Beograd: BIGZ, 1974 (*Biblioteka XX vek*, 17).

Sapir, Edward, 2003: Język – przewodnik po kulturze. Godlewski, G. (ur.): *Antropologia słowa: Zagadnienia i wybór tekstów*. Varšava: WUW. 77–82.

Skehan, Peter, 2001: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Tabakowska, Elżbieta (ur.), 2001: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Krakow: Universitas.

Taylor, John R., 2002: *Cognitive Grammar*. Oxford, New York itd.: Oxford University Press.

Whorf, Benjamin Lee, 1979: *Jezik, misao i stvarnost*. Beograd: BIGZ (*Biblioteka XX vek*, 41).

Whorf, Benjamin Lee, 2003: Model *universum* Indian. Godlewski, G. (ur.): *Antropologia słowa: Zagadnienia i wybór tekstów*. Varšava: WUW. 83–89.

Wierzbicka, Anna, 1997: *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press.