



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: XI Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2019

Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages XI/1

ISSN : 1855-8453

Založila/Published by: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

Za založbo/For the publisher: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete/the Dean of the Faculty of Arts

Glavna in odgovorna urednica/Editor-in-Chief: Meta Lah

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

Tatjana Balažič Bulc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Jana Bírová, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovaška

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Saša Jazbec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Stefan Schneider, Karl-Franzens-Universität Graz, Avstrija

Sanda Lucija Udier, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: Borut Ivanišević

Tisk/Printed by: Birografika BORI, d. o. o.

Naklada/Number of copies printed: Tisk na zahtevo/Print on demand

Cena/Price : 17 €

Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana, Slovenija

E-pošta/E-mail: meta.lah@ff.uni-lj.si

Tel./Phone: + 386 1 241 14 04

Faks/Fax: +386 1 425 93 37

Spletni naslov/Web page: <http://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik>

Elektronska izdaja/E-edition: ISSN 2350-4269

Revija je naslednica *Vestnika Društva za tuje jezike in književnosti*, ki je izhajal med leti 1962 in 2006.

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



KAZALO

Uvodnik	5
<i>Nadja Dobnik</i> : Nekateri težave mladih prevajalcev pri prevajanju strokovnih besedil – primeri napak v prevodih komercialnega besedila	7
<i>Jerneja Kavčič</i> : Izražanje časovnih razmerij v latinskih in grških Acl in Ncl stavkih: nekaj novejših spoznanj in njihovi uporabni vidiki	29
<i>Blaž Istenič</i> : Nekaj opomb k prislovnodoločilnem trpniškem vršilcu dejanja v slovenščini s pogledom na francoščino in ruščino	49
<i>Jonace Manyasa</i> : Analysis of French grammatical gender errors committed by learners in Tanzanian universities.....	65
<i>Mirjana M. Kovač, Gloria Vickov</i> : The influence of pre-task planning on speed and breakdown fluency	87
<i>Leonarda Lovrovič, Anita Pavić Pintarić</i> : Transfer in the use of intensifiers.....	103
<i>Anastazija Kirkova-Naskova</i> : Second language pronunciation: a summary of teaching techniques	119
<i>Edvin Dervišević</i> : Predstavitev potencialnih fonoloških težav slovenskih govorcev pri učenju portugalščine kot tujega jezika	137
<i>Darko Matovac</i> : Treba li poučavati redosljedu pridjevnikov modifikatorov u složenoj imenskoj skupini?.....	151
<i>Ajda Gabrič</i> : Analyse der Fehler in Texten der Deutschlernenden auf der Anfängerstufe	173
<i>Mojca Leskovec</i> : Falsche Freundschaft oder Interferenzfehler slowenischer Deutschlernender aus dem Englischen	191
<i>Anja Ržišnik Martinec</i> : Freiarbeit im Daf-Unterricht in der Grundschule – Möglichkeiten und Grenzen.....	201
<i>Zuzana Honová, Jan Lazar</i> : La variation diatopique du français contemporain et son enseignement en milieu universitaire tchèque : le cas du français québécois.....	217
<i>Anne-Cécile Lamy-Joswiak</i> : Représentations de l'enseignant natif chez les apprenants slovènes au niveau secondaire.....	229

<i>Monika Simon</i> : Culture(s) publicitaire(s) en classe de français langue étrangère : « France is in the air », analyse d'une campagne.....	251
<i>Christa Satzinger</i> : Pour une approche plus simple et motivante de la grammaire...	271
<i>Christophe Cusimano</i> : « The two old bachelors » de Edward Lear: étude sémantique et traductologique.....	291
<i>Ekaterina Vladimirovna Kazakova</i> : L'image de Moscou dans les récits de voyage des écrivains français contemporains.....	303
<i>Katarina Marinčič</i> : A wardrobe suitable for a virtuous pauper.....	315
<i>Janko Trupej</i> : Recepcija romanov <i>The Adventures of Tom Sawyer</i> in <i>Adventures of Huckleberry Finn</i> v Sloveniji.....	327
<i>Matej Šetinc</i> : Die Suche nach dem Österreichischen bei Sama Maani.....	343
<i>Špela Virant</i> : Erzählte Kulturgeschichten zu <i>Skidoo</i> von Alex Capus.....	357

Recenzije

<i>Luka Repanšek</i> : The Oxford Handbook of Endangered Languages.....	375
<i>Anne-Cécile Lamy-Joswiak</i> : Édito. Méthode de français et cahier d'activités, niveau C1.....	379
<i>Anne-Cécile Lamy-Joswiak</i> : <i>Tendances</i> , méthode de français et cahier d'activités, niveau C1/C2.....	385
<i>Mojca Leskovec</i> : Bruno und ich: Deutsch für Kinder: Band 1: Schülerbuch.....	391
<i>Mojca Leskovec</i> : Prima Los geht's: Deutsch für Kinder A1, Band 1: Schülerbuch.....	393
<i>Meta Lah</i> : Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi.....	397



Spoštovane bralke, spoštovani bralci,

revija Vestnik za tuje jezike z letošnjo številko vstopa v drugo desetletje izhajanja po prekinitvi. Leta 2009 smo, po razpustitvi prejšnjega izdajatelja in prenehanju izhajanja, revijo obudili in postavili na novo. V desetih letih smo objavili 214 prispevkov v različnih jezikih, večinoma znanstvenih člankov, pa tudi nekaj strokovnih prispevkov in recenzij. Ponosni smo na to, da objavljamo članke v slovenščini in s tem širimo spoznanja v slovenskem prostoru ter prispevamo k razvoju terminologije v našem jeziku, pa tudi na to, da objavljamo v drugih jezikih in smo tako dober primer večjezičnosti.

Obletnica je tudi priložnost za spremembe. Z letošnjo številko ukinjamo razdelke, namenjene jezikoslovju, književnosti in didaktiki tujih jezikov. V zadnjih letih je namreč vedno več člankov, ki jih je težko razvrstiti, saj posegajo na več področij hkrati. Dobivamo tudi članke s področij, ki jih prej nismo imeli; v lanski številki na primer prispevka s področja jezika stroke. Ukinitvev razdelkov ne spreminja uredniške politike; še vedno bomo sprejemali članke z omenjenih področij, dobrodošle bodo vse teme, povezane z jeziki.

Prvi prispevek letošnje številke je delo **Nadje Dobnik**, ki predstavlja težave mladih prevajalcev pri prevajanju strokovnih besedil in se osredotoča na primere napak v prevodih komercialnega besedila. Prispevek **Jerneje Kavčič** posega na področje klasičnih jezikov. Avtorica piše o izražanju časovnih razmerij v latinščini in stari grščini. Članek bo zlasti koristil učiteljem obeh jezikov. **Blaž Istenič** v svojem prispevku primerja trpniški vršilec dejanja v treh jezikih; slovenščini, francoščini in ruščini. **Jonace Manyasa** analizira napake, ki jih pri rabi spola v francoščini delajo tanzanijski študentje, **Mirjana Kovač** in **Gloria Vickov** pišeta o vplivu načrtovanja na govor v tujem jeziku; analizirali sta povezavo med načrtovanjem in hitrostjo govora ter prekinitvami govorne verige, na primeru hrvaških študentov angleščine. O povezavah med hrvaščino in angleščino pišeta tudi **Leonarda Lovrovič** in **Anita Pavić Pintarić**, ki predstavljata vlogo transferja pri rabi prislovov za izražanje jakosti. Tema prispevka **Anastazije Kirkove-Naskove** z Univerze v Skopju so tehnike za poučevanje izgovorjave v tujem jeziku; članek bo koristil učiteljem angleščine in drugih tujih jezikov. Na področje izgovorjave posega tudi **Edvin Dervišević**, ki v svojem prispevku predstavlja fonološke težave slovenskih govorcev pri učenju portugalščine kot tujega jezika. **Darko Matovac** z Univerze v Zagrebu se sprašuje, ali je potrebno pri pouku hrvaščine kot tujega jezika poučevati vrstni red pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah.

Njegovemu članku sledijo trije prispevki v nemščini. **Ajda Gabrič** analizira napake slovenskih učencev nemščine v pisnih izdelkih na začetni stopnji učenja, **Mojca Leskovec** razmišlja o lažnih prijateljih oziroma interferencah med nemščino in angleščino, **Anja Ržišnik Martinec**, učiteljica nemščine z Osnovne šole Antona Tomaža Linharta v Radovljici, pa piše o prostem delu pri pouku nemščine na razredni stopnji osnovne šole. Literature o poučevanju jezikov na tej stopnji primanjkuje, zato smo članka zelo veseli, veseli pa nas tudi dejstvo, da pri reviji sodelujejo učitelji z različnih stopenj izobraževanja.

Sledijo prispevki, pisani v francoščini. **Zuzana Honová** in **Jan Lazar** pišeta o quebeški francoščini in analizirata, kako se jo poučuje v češkem akademskem prostoru. **Anne-Cécile Lamy-Joswiak** predstavlja zanimivo raziskavo o tem, kako učenci sprejemajo učitelja - naravnega govorca tujega jezika. **Monika Simon** posega na medkulturno področje, saj predstavlja reklamno kampanjo podjetja Air France in razmišlja o tem, kako bi jo lahko uporabili pri pouku tujega jezika. **Christa Satzinger** razmišlja o tem, kako poučevanje slovnice narediti bolj zanimivo in privlačno za učence. Tema prispevka **Christopha Cusimanoja** z Univerze v Brnu je pomenoslovna in prevodoslovna analiza pesmi *The two old bachelors* Edwarda Leara.

V zadnjem delu revije objavljamo pet člankov s področja književnosti. **Ekaterina Kazakova** piše o podobi Moskve v potopisnih pripovedih sodobnih francoskih pisateljev. **Katarina Marinčič** primerja junakinji romanov Pierra de Marivauxa in Samuela Richardsona, natančneje, njun odnos do garderobe. **Janko Trupej** se posveča recepciji romanov Marka Twaina. Zadnja članka v tokratni številki sta pisana v nemščini; **Matej Šetinc** se ukvarja z iskanjem političnega v literaturi Sama Maanija, avstrijskega pisatelja iranskega porekla, **Špela Virant** pa analizira besedilo Skidoo švicarskega pisatelja Alexa Capusa.

Tokratno številko zaključujemo s šestimi recenzijami: **Luka Repanšek** je pod drobnogled vzel *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. **Mojca Leskovec** predstavlja dva učbenika za pouk nemščine za otroke; Bruno und ich in Prima Los geht's. **Anne-Cécile Lamy-Joswiak** dva učbenika za odrasle na visokih stopnjah, *Edito in Tendances*, **Meta Lah** pa pišem o zagrebški monografiji Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi.

Kar se jezikov tiče, jih je tokrat zastopanih pet, precej enakovredno: po pet člankov je napisanih v slovenščini, angleščini, nemščini in francoščini, en članek pa je pisan v hrvaščini.

Naj vam, drage bralke in dragi bralci, ob koncu – kot to storim vsako leto – zaželim prijetno in koristno branje. Veseli bomo, če nas boste brali, nas priporočali kolegom, veseli bomo tudi vaših prispevkov. Z revijo namreč vztrajamo zaradi vas.

Meta Lah
Glavna urednica

Nadja Dobnik

Ekonomska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
nadja.dobnik@ef.uni-lj.si

UDK [81'25:33]:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.11.7-28



NEKATERE TEŽAVE MLADIH PREVAJALCEV PRI PREVAJANJU STROKOVNIH BESEDIL – PRIMERI NAPAK V PREVODIH KOMERCIALNEGA BESEDILA

1 UVOD

V izobraževanju bodočih strokovnih in tehničnih prevajalcev imajo besedila s področja ekonomije in poslovnega sveta pomembno mesto. Skupaj z besedili z drugih strokovnih področij, kot so pravo, turizem, medicina in številna druga, predstavljajo izhodišče za razvijanje znanj, spretnosti in kompetenc, s pomočjo katerih se bodo študenti v bodočem poklicu prevajalca spopadali s strokovnimi in tehniškimi besedili različnih vrst. Študenti prevajalstva na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (FFUL) se začnejo s prevajanjem strokovnih besedil srečevati pri predmetih prevajanja v slovenščino, kjer se poleg splošnih, publicističnih, poljudno znanstvenih in literarnih besedil srečajo tudi s besedili s področja poslovnih ved, ekonomije, prava, turizma, EU, tehničnih ved. Ta besedila pogosto pomenijo prvi korak v jezik stroke, obenem pa tudi prvi korak k spoznavanju vloge prevajalca kot posrednika med dvema stranema s konkretnimi in včasih zelo različnimi pričakovanji in zahtevami (prodajalec-kupec, naročnik-izvajalec ipd.). Za razliko od številnih študijskih programov prevajalstva, ki potekajo predvsem na podiplomski ravni in kjer imajo študenti praviloma že nekaj delovnih izkušenj in predhodno pridobljeno visoko izobrazbo, so študenti prevajalstva na FFUL mladi dodiplomski študenti, ki se v študij vpišejo takoj po srednji šoli, imajo izrazito literarno-humanistično izobrazbo in zelo malo izkušenj. Za njih prevajanje strokovnih besedil pomeni obenem jezikovno-prevajalsko izkušnjo in spoznavanje sveta, v katerem strokovna besedila nastajajo. To predstavlja specifičen didaktičen izziv, saj mora poučevanje neizogibno zajemati tako predmetno-specifične vsebine – razvijanje jezikovnih in prevajalskih kompetenc – kot tudi vsebine in strategije, ki mladega prevajalca ozaveščajo o številnih zunajbesedilnih dejavnikih, pomembnih za besedilo in njegovo prevajanje.

Analiza napak v prevodih dodiplomskih študentov prevajalstva je del obsežne empirične raziskave, namenjene zbiranju podatkov o različnih vrstah težav in napak v prevodih študentov in ovrednotenju teh napak z vidika dejanskih in pričakovanih prevajalskih

kompetenc študentov. Pri spremljanju prvih generacij študentov prevajanja (od 1999/2000 do 2010/2011) in analizi njihovih prevodov se je namreč izkazalo, da se poleg napak, za katere smo predvidevali, da jih bodo študenti naredili in so bile del didaktičnih ciljev predmeta, redno pojavljajo tudi napake, ki jih po naših predvidevanjih študenti ne bi smeli narediti. Namen raziskave je bil preučiti, kakšne nepričakovane napake se pojavljajo sistematično, kateri so vzroki za te napake in kaj nam povedo o pričakovanih in dejanskih kompetencah študentov. Rezultati prve raziskave so bili objavljeni leta 2011 (Dobnik, 2011), raziskava je zajela analizo prevodov 6 avtentičnih besedil, ki jih je prevajalo 8 generacij študentov med letoma 1999 in 2011. Rezultati te raziskave so pomembno vplivali na nadaljnje delo s študenti, model raziskave pa ostaja podlaga za analizo napak in spremljanje študentov. Pričujoča raziskava zajema del rezultatov prve raziskave (obdobje 1999/2000 do 2010/2011) ter 3 generacije po tem obdobju (2011/2012, 2012/2013 in 2014/2015), saj smo presodili, da je z vidika celovitejšega vpogleda v težave študentov daljše časovno obdobje pomembno.

Sistematično spremljanje težav in napak v prevodih študentov je sestavni del razvijanja prevajalskih kompetenc (Nord, 1992; Gile, 2005; Pokorn, 2019). V prvi vrsti predstavlja informacijo za študenta, ki lahko na podlagi lastnih napak in težav ozavešča postopke in principe prevajalske dejavnosti ter ovrednoti svoje znanje in kompetence. Prav tako je pomembna tudi za učitelja, ki lahko na podlagi ugotovljenih napak preverja raven prevajalske zmožnosti študentov, načrtuje ustrezne aktivnosti v skupini, predvidi najprimernejša besedila za prevajanje, obenem pa mu pomaga ovrednotiti napredovanje študentov in načrtovati mentorsko delo.

2 VZROKI NAPAK V PREVODIH

Preučevanje napak in vzrokov za težave pri prevajanju je kompleksno in razvejano področje raziskovanja, s temi vprašanji so se ukvarjali domala vsi teoretiki in zlasti praktiki prevajanja (Newmark, 1988; Nord, 1992; Pym, 1992; Déjean Le Féal, 1993; Kussmaul, 1995; Dancette, 1997; Kiraly, 2000; Bastin, 2003; Gile, 2005; Kockaert, 2014; Eyckmans, 2017; Pokorn, 2019, in številni drugi). Paul Kussmaul v svojem delu *Training the Translator* (1995) kot vzroke za neuspešne miselne procese pri prevajanju posebej izpostavlja: interferenco (*interferences*); strah pred interferenco (*fear of interferences*); napačno prisojanje enega samega pomena (*faulty one-to-one correspondences*); neustrezno uporabo dvojezičnih slovarjev (*misuse of bilingual dictionaries*); napačno uporabo splošnega znanja in lastnih izkušenj (*misuse of world knowledge and one's own experiences*) ter nepopolno izpeljava parafraziranja (*incomplete paraphrasing*).

Medtem ko se Kussmaul ukvarja z napakami in miselnimi procesi pri prevajanju v najširšem smislu, pa smo pri analizi napak v prevodih študentov dodatno izhajali iz ugotovitev Daniela Gila, ki v knjigi *La traduction. La comprendre, l'apprendre* (2005)

na podlagi lastnega pedagoškega dela in raziskav analizira težave in napake mladih prevajalcev. Razdeli jih na pomenske napake (*fautes de sens*), na jezikovne napake in težave (*fautes et maladresses de langue*) in na težave pri strokovni terminologiji in frazeologiji (*faiblesses dans la terminologie et la phraséologie spécialisées*).

Pomenske napake pripisuje predvsem naslednjim vzrokom: nezadostnemu znanju izhodiščnega jezika; premalo pozornemu branju izhodiščnega besedila; slabi kakovosti izhodiščnega besedila; površnemu izražanju oz. tvorjenju ciljnega besedila; »mehanskim« napakam pri pisanju (ciljnega besedila).

Jezikovne napake in težave pripisuje predvsem nezadostnemu obvladovanju ciljnega jezika; (trenutnemu) vplivu izhodiščnega jezika na ciljni jezik; globlji nesposobnost prevajalca, da bi se pri preoblikovanju v ciljni jezik odtrgal od jezikovnih struktur izhodiščnega besedila; površnemu preformuliranju ter odsotnosti preverjanja sprejemljivosti izrekov, izraženih v ciljnem jeziku.

Težave pri prevajanju strokovne terminologije in frazeologije pa izhajajo iz tega, da študent bodisi sploh ni raziskoval, da se je nepravilno odločal med viri ali da je vire neustrezno uporabil.

Gile (2005) kot dva ključna vidika težav študentov navaja nezadostna znanja, tako jezikovna kot zunajjezikovna, ter težave, povezane s pogoji za delo, pri čemer gre lahko na primer za premajhno motivacijo študenta, da bi prevod dobro izpeljal do konca, za slabe pogoje za delo (prekratki roki za oddajo, nedostopnost virov) in podobno.

3 NAMEN IN PREDMET RAZISKAVE

Dodiplomski študenti Oddelka za prevajalstvo FFUL se v 2. in 3. letniku pri predmetu Prevajanje iz francoščine v slovenščine srečajo z več besedili s področja ekonomije in komercialnega poslovanja, med drugim z dvema primeroma prodajnih pogojev (Splošni prodajni pogoji za nakup vina, Prodajni pogoji za nakup vina »en primeur«). V 2. letniku je prevajanje prodajnih pogojev za študente prvi stik s prevajanjem besedila komercialne narave. Študenti se v svojem življenju kot potrošniki sicer dnevno srečujejo s postopkom nakupa, vsak nakup pomeni odnos, urejen z določenimi pravnimi določili (praviciami in obveznostmi), vendar ta določila ozavešimo šele ali izključno v primeru težav ali sporov. Prav tako o zakonitostih te vrste odnosov ne razmišljamo skozi jezikovne ali skladenske razsežnosti, pri branju prodajnih pogojev smo praviloma površni ali jih preskočimo. »Prodajni pogoji« za študente kot potrošnike torej niso neznano in težko predstavljivo področje, saj v to vrsto odnosov vstopajo vsakodnevno, zato smo pri izbiri dokumenta »Conditions générales de vente« presodili, da gre za didaktično vsestransko zanimivo besedilo: študenti se srečajo z avtentičnim dokumentom, spoznajo strokovno besedišče pravno-komercialne narave, za ustrezen prevod morajo dobro razumeti odnose med udeleženci v postopku in poiskati ustrezne vire in izraze v slovenščini.

Namen analize napak v prevodih tega besedila je zbrati podatke o vrstah napak in težav posamezne generacije, primerjati rezultate z ugotovitvami o napakah in težavah predhodnih generacij ter na podlagi te primerjave presoditi o izboru vaj in besedil za nadaljnje delo v skupini, bodisi v istem semestru ali v naslednjem.

Besedilo »Conditions générales de vente« je strokovno besedilo komercialne narave, objavljeno kot del zgibanke, ki jo je vinogradnoško posestvo Ruhlmann pripravilo za obiskovalce posestva in kleti. Zgibanke zajema ponudbo vin letnika 1994-1995 s cenikom (carte des vins), naročilnico (bulletin de commande), opisom značilnosti alzaških vin (caractéristiques des vins d'Alsace) in splošnimi prodajnimi pogoji (conditions de vente). Namen avtorja besedila je seznaniti potencialne kupce vin s pogoji prodaje (cene, pogoji plačila in dostave, način naročanja, ugodnosti). Posestvo Ruhlmann obstaja še danes in ima svojo ponudbo vin objavljeno na spletni strani.

Za strukturo besedila je značilna členitev po pravno-komercialnih določilih, ki so ključnega pomena za sklenitev posla (naročila), ter razdelitev po alineah. Gre za strokoven jezik s področja komercialnega poslovanja s pravno-komercialni strokovnimi izrazi in formulacijami. V primerjavi s podobnimi dokumenti to besedilo sicer ni strukturirano po členih (1. člen, 2. člen itd.), v nekaterih odstavkih je jezik tudi manj formalen (uporaba 1. in 2. osebe množine), kar kaže na to, da je avtor po vsej verjetnosti prilagodil besedilo potrebam situacije. Stil je jedrnat, formalen, z značilno uporabo trpnika, kratkimi jedrnatimi stavki, nominalnimi strukturami in pridevniškimi polstavki. Na ravni besedišča gre za vrsto specifičnih komercialnih in pravno-komercialnih strokovnih izrazov v povezavi s potekom in zakonitostmi komercialnega poslovanja (razumevanje poteka sklenitve naročila in poznavanje zakonitosti komercialnega poslovanja za ustrezno prevajanje določenih izrazov).

4 KORPUS PREVODOV ZA ANALIZO

V analizo je vključenih 160 prevodov 11 generacij študentov 2. letnika od študijskega leta 1999/2000 do 2014/2015. Študenti so besedilo dobili v študijskem gradivu na začetku semestra, prevajali so ga doma in ga morali oddati do določenega datuma in ure (kar je bil pogoj za pristop h kolokviju ali izpitu).

Omeniti je treba, da je generacija 2003/2004 besedilo prevajala pod enakimi pogoji (doma), vendar za oceno, kar v nekaterih primerih pojasni večjo motivacijo pri formuliranju končnih rešitev in sodelovanje med študenti pri nekaterih zahtevnih izrazih.

	študijsko leto	število prevodov	oznaka letnika v korpusu	oznake prevodov	
				od	do
1	1999/2000	3	III/1	III/1-1	III-1-3
2	2001/2002	4	III/2	III/2-1	III/2-4
3	2003/2004	18	III/3	III/3-1	III/3-18
4	2005/2006	16	III/4	III/4-1	III/4-16
5	2006/2007	19	III/5	III/5-1	III/5-19
6	2007/2008	12	III/6	III/6-1	III/6-12
7	2009/2010	28	III/7	III/7-1	III/7-28
8	2010/2011	12	III/8	III/8-1	III/8-12
9	2011/2012	17	III/9	III/9-1	III/9-17
10	2012/2013	22	III/10	III/10-1	III/10-22
11	2014/2015	9	III/11	III/11-1	III/11-9
		160			

V raziskavo smo vključili izbrane komercialne izraze in nekatere povedi s poudarjeno pravno-komercialno skladnjo:

1. Nos prix s'entendent départ cave.
2. Droits, TVA, verre et emballage compris.
3. Frais de port à votre charge.
4. Bon de transport SNCF à tarif réduit
5. Livreur
6. Agréées au départ de nos caves, les marchandises voyagent sous la responsabilité des transporteurs et destinataires.
7. Dans l'intérêt de nos clients, nous leur conseillons de vérifier nos colis en présence du livreur et de faire immédiatement les réserves qui s'imposent en cas d'avarie ou de litige.
8. Nous pouvons y joindre votre carte.

5 REZULTATI EMPIRIČNE RAZISKAVE

Primer 1:

Nos prix s'entendent départ cave.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	0
2001/2002 - III/2	4	1
2003/2004 - III/3	18	13
2005/2006 - III/4	16	0
2006/2007 - III/5	19	0
2007/2008 - III/6	12	1
2009/2010 - III/7	28	2
2010/2011 - III/8	12	0
2011/2012 - III/9	17	3
2012/2013 - III/10	22	15
2014/2015 - III/11	9	7
skupaj	160	32

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

Navedene cene veljajo franko vinska klet. (III/2-2)

Cene franko klet. (III/3-2)

Naše cene veljajo franko skladišče. (III/7-12)

Naše cene so Ex Works. (III/11-6)

Primeri neustreznih prevodov:

Cene so odvisne od zaloge vina. (III/3-5)

Naše cene se ujemajo s cenami vinskih kleti. (III/4-1)

Cene vin določa ponudnik. (III/7-6)

Naše cene so »départ cave«. (III/10-16)

Naše cene so iz kleti. (III/10-7)

Analiza napak pokaže, da je imela velika večina – kar 80 % – težave z ustreznim prevodom te povedi. Gre za določilo oz. strokovno formulacijo, ki se uporablja v komercialnem poslovanju in pomeni točko/mesto, do katere je prodajalec odgovoren za izdelek, ki ga prodaja; nadaljnja odgovornost in stroški (prevoza, zavarovanja ipd.) s tem preidejo na kupca. Gre za primer strokovnega frazema, ki študenta na samem začetku prisili k iskanju pomena in ustrezne prevodne rešitve. S splošnim, tudi dobrim znanjem francoščine

namreč ni mogoče razumeti te povedi, prav tako je treba v slovenščini poiskati izraz, ki ga za to vrsto situacije uporabljajo komercialisti.

Primeri neustreznih prevodov kažejo na to, da se študenti, ki so sicer vedeli, da gre za komercialno besedilo, niso dovolj potrudili, da bi razčistili pomen te povedi v kontekstu komercialnega poslovanja. Izraz so prevajali dobesedno, intuitivno ali po lastnih predstavah, kar je pripeljalo do nekaterih povsem napačnih in nesmiselnih prevodnih rešitev.

Didaktično je zelo zanimiva ugotovitev, da so nekateri študenti pri iskanju ustreznega prevoda vprašali za nasvet starše (ekonomiste, komercialiste) in so jim ti pravilno svetovali (»Cene so franko tovarna«), vendar se je študentom zdela ta rešitev preveč nenavadna in se pri končni redakciji prevoda zanj niso odločili.

Primeri ustreznih prevodov pa v nekaterih primerih razkrijejo situacijo, ki je obratna od nezaupanja v predlagano rešitev, namreč sodelovanje med študenti in »prepisanje« prevodnih rešitev. Tak je primer generacije 2003-2004. Ko študenti prevajajo doma, te možnosti nikoli ni mogoče izključiti, pogovor s študenti pa razkrije, da zatekanje k prevzemanju prevodnih rešitev od kolegov pogosto ni znak premajhne zavzetosti ali lenobe. Zlasti v velikih skupinah je sodelovanje pogosto, študenti pa se posvetujejo predvsem pri resnih prevodnih zagatah. Prepisanje brez razumevanja je vedno dvorezen meč, vendar v primeru zelo specifičnih strokovnih izrazov in frazemov (kot je navedeni) zelo pogosto pomeni ustrežno rešitev. Študenti praviloma od kolegov prepisejo le tiste prevodne rešitve, ki jih povsem nedvoumno prepoznajo kot problem in sami ne najdejo rešitve, druge, na videz razumljive in neproblematične, pa prevedejo sami in to pogosto neustrezno, kar razkrije nerazumevanje konteksta in neustrezno dokumentiranje. Omeniti pa je vseeno treba, da ima sodelovanje med študenti včasih za posledico kolektivno nesmiselne prevodne rešitve ali celotne prevode, kar pokaže na hujšo neresnost in nezainteresiranost študentov.

Primer 2:

Droits, TVA, verre et emballage compris.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	2
2001/2002 - III/2	4	2
2003/2004 - III/3	18	10
2005/2006 - III/4	16	13
2006/2007 - III/5	19	10
2007/2008 - III/6	12	6

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
2009/2010 - III/7	28	20
2010/2011 - III/8	12	8
2011/2012 - III/9	17	10
2012/2013 - III/10	22	12
2014/2015 - III/11	9	4
skupaj	160	97

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

Vanje so vključeni davki, DDV, steklenice in embalaža. (III/1-1)

Dajatve, DDV, steklo in embalaža so všteti v ceno. (III/3-9)

Vključujejo pristojbine, davek, steklo in embalažo. (III/7-4)

Primeri neustreznih prevodov:

Stroški, DDV, kozarci in embalaža so vključeni v ceno. (III/4-13)

Pravice, TVA, kozarci in pakiranje všteto. (III/5-1)

Pri analizi napak sta nas prvi vrsti zanimala izraza »droits« in »verre«, ki ju študenti praviloma poznajo, vendar v drugačnem pomenu. Analiza napak je pokazala, da je 40 % študentov ta dva izraza prevedlo neustrezno, kar kaže na površnost pri branju in razumevanju besedila v kontekstu komercialnega poslovanja ter neustrezno iskanje virov. Prevo-di izrazov »droits« in »verre« kot »pravice« in »kozarci« kažejo predvsem na neustrezno uporabo dvojezičnega slovarja in/ali na prisojanje najbolj splošnega in prevajalcu znane-ga pomena, brez razmisleka o pomenu in smiselnosti v konkretni (komercialni) situaciji.

Za razliko od Primera 1, ki je bil študentom vsebinsko nerazumljiv, sta se izraza »droits« in »verre« za nekatere študente izkazala za zavajajoča prav zato, ker na prvi pogled nista bila nerazumljiva in jima zato niso pripisali ustreznega strokovnega (komercialnega) pomena.

Primer 3:

Frais de port à votre charge

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	0
2001/2002 - III/2	4	2
2003/2004 - III/3	18	15

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
2005/2006 - III/4	16	11
2006/2007 - III/5	19	6
2007/2008 - III/6	12	3
2009/2010 - III/7	28	19
2010/2011 - III/8	12	8
2011/2012 - III/9	17	10
2012/2013 - III/10	22	8
2014/2015 - III/11	9	5
skupaj	160	87

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

dostava; stroški dostave; stroški prevoza; transportni stroški; prevozni stroški; stroški pošiljanja; stroški prevoza

Dostavo plačate sami. (III/2-2)

Stroške prevoza krijete sami. (III/5-10)

Primeri neustreznih prevodov:

poština, stroški poštine, stroški za poštino; potni stroški; pristanišče, pristaniška pristojbina

Poštino plačate sami. (III/10-1)

Potne stroške vam zaračunamo. (III/1-2)

Takojšni odvoz iz pristanišča na vaše stroške. (III/6-10)

Hitra dostava na dom po naročilu (III/4-1)

Analiza napak razkrije, da je imela približno polovica študentov težave pri izbiri ustreznega izraza. Pri neustreznih prevodnih rešitvah gre za več vrst težav:

- pri izrazu »poština« gre delno za površnost in neustrezno izbiro glede na situacijo, vendar pa tudi za prevzemanje iz slovenskih internetnih virov (spletne strani slovenskih podjetij), kjer se izraz »poština« dejansko pojavlja v pomenu »stroški prevoza«. To bi bil morda ustrezen izraz za manjše količine, pri večjih pošiljkah pa dostave ne bi izvajala pošta, zlasti ne v mednarodnem prometu;
- pri izrazu »potni stroški« gre za bodisi za nepoznavanje, predvsem pa za površnost, saj se izraz ne uporablja za stroške dostave oz. transporta blaga;
- pri izrazu »pristanišče« in »pristaniški« gre za nepremišljeno, avtomatsko pripisovanje najpogostejšega pomena (port = pristanišče) oz. pomena iz dvojezičnega slovarja ki pa v tej situaciji nima pomena (npr. III/4-1, III/5-4).

Primer 4:

Bon de transport SNCF à tarif réduit

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	1
2001/2002 - III/2	4	0
2003/2004 - III/3	18	3
2005/2006 - III/4	16	5
2006/2007 - III/5	19	6
2007/2008 - III/6	12	4
2009/2010 - III/7	28	9
2010/2011 - III/8	12	6
2011/2012 - III/9	17	5
2012/2013 - III/10	22	8
2014/2015 - III/11	9	4
skupaj	160	51

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

Sprejemamo bone za prevoz s SNCF po znižani ceni. (III/1-3)

Sprejemamo SNCF bone za transport po znižani ceni. (III/5-15)

Sprejemamo transportne vavčerje SNCF po znižani tarifi. (III/11-5)

Primeri neustreznih prevodov:

Sprejemamo kupone javnega prometa po znižani ceni. (III/1-1)

Sprejemamo zadolžnice za prevoz SNCF po znižani ceni. (III/5-6)

Sprejmemo subvencije za prevoz (SCNF – francoske železnice) po znižani tarifi. (III/5-7)

Obveznice železniškega prevoza sprejmemo po znižani ceni. (III/6-12)

Sprejemamo bone za popust pri prevozu. (III/9-13)

Sprejmemo bone podjetja SNCB za prevoz po nižji tarifi. (III/7-4)

sprejemamo bone agencije SCFN za prevoz po znižani ceni. (III/7-8)

Analiza napak in težav pokaže, da je le 30 % študentov ta izraz prevedla pomensko ustrezno.

Izraz »bon de transport SNCF« predstavlja obenem komercialni frazem in kulturno-specifični izraz. Kot komercialni frazem pomeni plačilno sredstvo, ki se uporablja v železniškem tovornem prometu, kot kulturno-specifični izraz pa plačilno sredstvo, ki se uporablja v Franciji, medtem ko pri nas tega plačilnega sredstva ne poznamo. Izraz

»vavčer«, ki so ga izbrali 3 od vseh študentov, se zdi smiseln, saj vavčer pomeni »dokument o vnaprejšnjem plačilu določenih storitev«. V Sloveniji ta izraz poznamo v poslovanju turističnih agencij kot potovalni vavčer, v prevodu bi bila torej smiselna rešitev »transportni vavčer« ali »vavčer za transport«.

Študenti vseh generacij so imeli s prevodom tega izraza veliko težav, saj razumevanje zahteva določeno poznavanje komercialne prakse. Prevodna rešitev »transportni boni«, za katero se je odločila približno tretjina študentov, se zdi smiseln kompromisni kalk. Pogovor s študenti je razkril, da so se nekateri študenti za to rešitev sicer odločili po liniji najmanjšega odpora, veliko študentov pa zato, ker kljub iskanju niso našli ničesar primerljivega ali ustreznega v slovenskem železniškem prometu. Ta vrsta kompromisnega kalka se zdi dobra rešitev predvsem v primerjavi z nekaterimi primeri neustreznih prevodov, pri katerih so se študenti hoteli izogniti dobesednemu posnemanju.

Pri neustreznih prevodih se pojavi več vrst težav. Z didaktičnega vidika so najbolj zanimive prevodne rešitve, pri katerih so se študenti hoteli izogniti dobesednemu prevodu (uporabi izraza »boni«), vendar so izbrali izraz, ki ima zelo specifičen pomen in točno določen pomen na drugem področju, npr. »obveznice«, »subvencije«, »tovorni listi«. Ta vrsta napake – izogibanje dobesednemu prevodu z izbiro napačnega in zavajajočega izraza – je pri mladih prevajalcih pogosta, zato je pomembna za ozaveščanje študentov. Druga didaktično zanimiva, pogosta in nevarna napaka je kombinacija nepoznavanja zunajbesedilne reference – v tem primeru SNCF – in površnost pri zapisu (npr. SNCB, SCFN), kar v prevodu pripelje do bralcu povsem neznanega in nerazumljivega pojma: »boni podjetja SNCB« ali »boni agencije SCFN« (III/7-8).

Primer 5: livreur

Dans l'intérêt de nos clients, nous leur conseillons de vérifier nos colis en présence du **livreur** et de faire immédiatement les réserves qui s'imposent en cas d'avarie ou de litige.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	1
2001/2002 - III/2	4	2
2003/2004 - III/3	18	12
2005/2006 - III/4	16	10
2006/2007 - III/5	19	10
2007/2008 - III/6	12	5
2009/2010 - III/7	28	22

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
2010/2011 - III/8	12	8
2011/2012 - III/9	17	9
2012/2013 - III/10	22	8
2014/2015 - III/11	9	5
skupaj	160	92

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

ustrezno: dostavljalca; osebe, ki jim jo je dostavila; izvajalca transporta; prevoznika
tudi: dostavljalca; dostavnika; dostavitelja; odgovornega za dostavo
 Strankam svetujemo, da preverijo vsebino pošiljk v prisotnosti dostavljalca ...
 (III/8-1)

Primeri neustreznih prevodov:

napačno ali neustrezno: dobavitelja; pošiljatelj; kurirja, raznašalca
 V interesu naših strank svetujemo, da preverijo vsebino paketov v prisotnosti dobavitelja ... (III/9-10)

Analiza pokaže, da je 40 % študentov izraz »livreur« prevedla napačno. Neustrezne prevodne rešitve pokažejo na več vrst težav:

- prevod »dobavitelj« pomeni hudo pomensko napako, ne glede na to, ali je vzrok neustrezno razumevanje odnosov med subjekti komercialnega poslovanja, površnost pri branju in preoblikovanju ali avtomatska uporaba dvojezičnega slovarja;
- pestra izbira variacij izraza »dostavljavce« kaže v nekaterih primerih na napačno uporabo dvojezičnega slovarja (»dostavitelj«) ali uporabo izraza, ki se je študentu zdel domač (»dostavnik«, »dostavljalec«, »raznašalec«) brez preverjanja. Vendar pa v vseh teh primerih pomen ostaja jasen, gre predvsem za neustrezno preverjanje v slovenski terminologiji.

Primer 6:

Agréées au départ de nos caves, les marchandises voyagent sous la responsabilité des transporteurs et destinataires.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	2
2001/2002 - III/2	4	2

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
2003/2004 - III/3	18	14
2005/2006 - III/4	16	8
2006/2007 - III/5	19	8
2007/2008 - III/6	12	5
2009/2010 - III/7	28	15
2010/2011 - III/8	12	6
2011/2012 - III/9	17	10
2012/2013 - III/10	22	12
2014/2015 - III/11	9	5
skupaj	160	87

Primeri pomensko ustreznih prevodov:

Po odobreni odpremi iz naših kleti potuje blago na odgovornost prevoznikov in naslovnikov. (III/3-15)

Po odpravi blaga iz naših kleti je dostava pošiljk v celoti odgovornost prevoznika in naslovnika. (III/4-10)

Primeri neustreznih prevodov:

Za registrirano blago so solidni prevozniki in naslovniki takoj po tem, ko ga odpelejo iz naših kleti. (III/1-2)

Odobrite prevoz naših zalog, trgovsko blago potuje na odgovornost prevoznikov in prejemnikov. (III/5-4)

Z našim dovoljenjem blago potuje na odgovornost prevoznikov in prejemnikov. (III/6-2)

Analiza prevodnih rešitev je pokazala, da je imela polovica vseh študentov težave s prevodom te povedi. Med pomensko ustrezne ali sprejemljive prevodne rešitve smo uvrstili vse prevode, iz katerih je razvidno, da so študenti razumeli pomen tega določila in so to izrazili na razumljiv način, čeprav ne vedno v primerno formalnem registru. Med sprejemljive smo uvrstili tudi prevode z izpustom dela povedi, če izpust ni prizadel pomena celotnega določila.

Glavna težava, ki smo jo pričakovali, je bilo razumevanje in ustrezno preoblikovanje pridevniškega polstavka na začetku povedi, ki je karakteristična za francosko skladnjo v formalnem in novinarskem načinu pisanja. Iz primerov prevodov smo lahko sklepali, da so težave z razumevanjem povezane predvsem s premalo pozornim in natančnim branjem in premalo vztrajnosti pri preoblikovanju. Nazorno je dejstvo, da je generacija 2003/2004 to besedilo prevajala za oceno (domači kolokvij): študenti so se

bolj potrudili in rezultati to potrjujejo: 14 prevodov od 18 je bilo pomensko ustreznih ali sprejemljivih.

Glede na to, da gre za pomemben del prodajnih pogojev, je odstotek neustreznih in napačnih prevodov pomembno opozorilo za študente.

Primer 7:

Dans l'intérêt de nos clients, nous leur conseillons de vérifier nos colis en présence du livreur et de faire immédiatement les réserves qui s'imposent en cas d'avarie ou de litige.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	0
2001/2002 - III/2	4	1
2003/2004 - III/3	18	10
2005/2006 - III/4	16	5
2006/2007 - III/5	19	7
2007/2008 - III/6	12	2
2009/2010 - III/7	28	20
2010/2011 - III/8	12	6
2011/2012 - III/9	17	7
2012/2013 - III/10	22	12
2014/2015 - III/11	9	4
skupaj	160	74

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

Strankam, v njihovo dobro, priporočamo, da preverijo naše pakete v prisotnosti dostavljalca in se v primeru nastale škode takoj pritožijo. (III/2-2)

Strankam svetujemo, da preverijo našo pošiljko v prisotnosti odgovornega za dostavo in v primeru morebitnih nepravilnosti ali poškodb nemudoma prijavijo reklamacijo. (III/4-10)

V dobro naših kupcev le-tem svetujemo, da pošiljke preverijo v prisotnosti dostavljalca in da v primeru poškodb ali drugih napak morebitne reklamacije podajo na licu mesta. (III/6-5)

Primeri neustreznih prevodov:

V dobro naših strank svetujemo, da v prisotnosti dobavitelja preverijo pakete in da v primeru nastale škode ob prevozu ali sporov takoj naročijo rezervno blago. (III/7-25)

- Prevoznikom, v interesu do naših kupcev, priporočamo, da v prisotnosti dobaviteljev pregledajo naše pakete ter da v primeru nastale škode ali spora takoj pripravijo novo zalogo (III/8-3)
- Naročnikom svetujemo, da po prejemu pošiljke, v prisotnosti dobavitelja pakete pregledajo in le-te v primeru škode ali drugih nepravilnosti takoj nadomestijo. (III/8-5)
- Zaradi interesa naših strank jim svetujemo, da pregledajo paket v prisotnosti dobavitelja ter naredijo rezervacije, ki se uveljavijo v primeru škode ali v primeru spora. (III/11-7)

Analiza napak pokaže, da je več kot polovica študentov to poved prevedla neustrezno ali celo povsem nesmiselno. Pričakovali smo, da bodo imeli študenti zaradi formalnega sloga in pravno-komercialnih formulacij pri preoblikovanju v slovenščino podobne težave kot pri Primeru 6. Celotna poved, predvsem njen drugi del, zahteva natančno branje, predvsem pa pozorno razčlenitev in natančno preoblikovanje. Čeprav gre za formalni slog, ta poved pomensko ne vsebuje kulturno specifičnih elementov ali pojmov, ki bi zahtevali posebno védenje, brez katerega študent – tudi potencialni kupec – ne bi mogel razumeti sporočila, vsekakor pa je treba v ustreznih virih preveriti pomen pravno-formalnih izrazov (npr. *faire les réserves, en cas d'avarie, en cas de litige*) in prevodne ustreznice.

Analiza prevodov pokaže, da so se študenti večinoma zadovoljili s hitrim in površnim branjem, ki ni pripeljalo do dovolj natančnega razumevanja, premalo truda pa so vložili tudi v redakcijo končne verzije prevoda. Iz nekaterih primerov (navedenih zgoraj) je tudi razvidno, da so študenti popolnoma zamešali vloge deležnikov v izpeljavi dostave in prevzema blaga. Del te povedi je tudi izraz »livreur« (Primer 5) – napačen prevod tega izraza dodatno vpliva na pomen in smiselnost te povedi.

Iz izkušenj in iz pogovora s študenti je mogoče zgolj kot pojasnilo (nikakor opravičilo) dodati, da je veliko število neustreznih in slabih prevodov te povedi povezano z dejstvom, da gre za predzadnjo poved v besedilu, ko je koncentracija in motivacija študentov pogosto bistveno manjša. Primeri neustreznih prevodov kažejo na to, da so se študenti premalo potrudili pri preoblikovanju, predvsem pa jih večina ni razmislila o ustreznosti besednih zvez in kolokacij v svojem prevodu ter o smiselnosti prevoda.

Primer 8:

Nous pouvons y joindre votre **carte**.

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
1999/2000 - III/1	3	0
2001/2002 - III/2	4	3

študijsko leto / skupina	število prevodov	pomensko ustrezni ali sprejemljivi prevodi
2003/2004 - III/3	18	9
2005/2006 - III/4	16	3
2006/2007 - III/5	19	5
2007/2008 - III/6	12	5
2009/2010 - III/7	28	12
2010/2011 - III/8	12	6
2011/2012 - III/9	17	5
2012/2013 - III/10	22	10
2014/2015 - III/11	9	6
skupaj	160	64

Primeri pomensko ustreznih ali sprejemljivih prevodov:

ustrezne in sprejemljive: vizitko; posetnico; sporočilo; kartico

Zraven lahko priložimo tudi vašo vizitko (III11-3)

Dodamo lahko tudi vašo kartico (III/9-6)

Paketu lahko priložimo tudi vaše sporočilo (III3-18)

Primeri neustreznih prevodov:

Pošiljki lahko priložimo vašo čestitko (III/3-1)

Paketu po želji dodamo še vaše voščilo. (III/4-1)

Dodamo lahko tudi vaše posvetilo (III/9-10)

Darilu lahko priložimo tudi vašo razglednico. (III/3-5)

Dopisnico lahko priložimo k paketu. (III/8-3)

Tja lahko priložimo tudi vašo karto. (III/11-1)

Po želji lahko priložimo tudi vašo darilno kartico. (III/4-5)

Priložimo lahko tudi vinsko karto (III/7-23)

Analiza prevodov pokaže, da je 60 % vseh študentov izraz »carte« prevedla neustrezno glede na kontekst dokumenta. Neustrezni prevodi so nazoren primer pripisovanja pomena na podlagi lastnih izkušenj, torej pomena, ki je prevajalcu najbližji in najbolj poznan. »Carte« je beseda, ki so poznajo vsi študenti, zato je intuitivno ne prepoznajo kot izraz, ki bi imel specifičen pomen. Pa vendar ima beseda veliko pomenov in prevod je neizogibno odvisen od konteksta in prevajalčeve presoje o ustreznosti. »Sporočilo«, »kartica«, »vizitka« ali »posetnica« ustrezajo široki paleti situacij, v katerih podjetje ali posameznik podari vino.

Pogovor s študenti je pokazal, da je večino študentov, ki so uporabili prevodno rešitev »voščilnica« in »čestitka« zavedlo to, da gre za »darilne pakete« in so pomislili

na darilo ob osebnem prazniku ali izjemnem dogodku (*rojstni dan, novo leto, zaključek študija*). Pri drugih napačnih prevodih gre bodisi za dobesedni prevod (karta) bodisi za površno ali nepremišljeno pripisovanje pomena (dopisnica, darilna kartica, vinska karta). Res je sicer, da noben od neustreznih prevodov ne predstavlja hude vsebinske napake, ki bi lahko imela resne finančne posledice, gre pa za pogosto napako pri mladih in neizkušenih prevajalcih in predvsem v vseh situacijah, kje prevajalec ne more zanesljivo razbrati pomena in konteksta.

Didaktično je to izredno zanimiv primer, saj pomaga študentom ozavestiti nevarnost, ki jo predstavljajo ustaljeni pomeni besed in izrazov ter površno posploševanje in prisojanje enega samega pomena brez natančnega in pozornega razumevanja pomena in sporočila.

6 INTERPRETACIJA REZULTATOV IN UGOTOVITVE

Analiza napak v prevodih besedila »Conditions générales de vente« je pri vseh generacijah študentov pokazala na težave pri prevajanju izrazov, stavčnih struktur in povedi, ki so značilne za komercialna besedila in pravno-komercialni slog.

Težave in napake se pojavljajo na treh ravneh:

1. **strokovni izrazi in specifični komercialni frazemi** - »Les prix s'entendent départ cave«, »droits, TVA, verre«, »frais de port«, »bons de transport«, »assorties selon commande«, »livreur«.

Analiza napak je pokazala, da večina študentov ni raziskala pomena in poiskala ustreznice v slovenskih strokovnih virih. Med napakami so vsi najpogostejši vzroki, od interference in dobesednega prevajanja (»Cene pomenijo odhod iz kleti«), napak iz strahu pred interferenco (»Kuponi za popust«), neustrezne uporabe slovarja (»pravice«, »kozarec«) in neustrezne uporabe splošnega znanja in lastnih izkušenj. Te napake pa so vsekakor povezane tudi z nepoznavanjem zunajjezikovne strokovne stvarnosti.

2. **povedi s pravno-komercialno skladnjo** - »Agréées au départ de nos caves, les marchandises voyagent sous la responsabilité des transporteurs et destinataires.«
»Dans l'intérêt de nos clients, nous leur conseillons de vérifier nos colis en présence du livreur et de faire immédiatement les réserves qui s'imposent en cas d'avarie ou de litige.«

Težave pri prevodih teh dveh povedi imajo številne vzroke, od nezadostnega znana francoskega jezika, nenatančnega branja izhodiščnega besedila, do površnosti pri preformuliranju ter nenatančnost pri pregledovanju končne verzije in nezadostno preverjanje sprejemljivosti (smiselnosti) izreka v slovenščini.

3. **»nekomercialni« izrazi**, ki jih študenti pomensko niso ustrezno umestili v komercialni kontekst - »carte«. Napake v prevodih kažejo na eni strani na premajhno

pozornost pri branju (in površno razumevanje), predvsem pa na napačno prisojanje enega pomena, bodisi najpogostejšega ali prevajalcu najbolj znanega, brez razmisleka o umeščenosti v sobesedilo in kontekst.

Prevajanje tega besedila pomeni za študente prvi stik z besedilom pravno-komercialne narave, zato so bile napake in težave pričakovane, analiza teh napak in povratna informacija za študente pa je v prvi vrsti namenjena ozaveščanje o vrstah napakah in posledicah teh napak. Če povzamemo misel Christiane Nord: »Translation is learned by translating.« (1991: 146), nam ta raziskava potrди, kako pomembno je, da študenti na lastnih napakah odkrivajo zakonitosti besedil in njihove sporočilnosti. Študenti so bili opozorjeni, da gre za specifično strokovno besedilo in čeprav so ga racionalno prepoznali in analizirali kot strokovno besedilo, prepoznali zahtevnost komercialnih formulacij in formalnega sloga ter vedeli, da prevajanje takega besedila zahteva raziskovanje in preučevanje strokovnih virov, ostaja njihov odnos pri prevajanju na splošni in literarni ravni, odkrito nezaupljivi so do komercialnih formulacij in besedišča (»franko klet«) in kritični do stila, ki ga ne poznajo (na vajah veliko študentov označi pravno-komercialni stil za »slab« in »nemogoč«), kar se v prevodih kaže v neformalnem stilu in načinu izražanja.

Večini študentov prevod tega besedila obenem pomaga ozavestiti njihove omejitve in osebnostne lastnosti. Omejitve v smislu nezadostnega znanja francoščine, težav pri preoblikovanju v slovenščino, pogosto tudi težav pri tvorjenju besedil v slovenščini. Na drugi strani pa tudi osebnostne lastnosti in kompetence, predvsem kar zadeva natančnost, vztrajnost, disciplino in motivacijo za spopadanje z različnimi vrstami besedil.

7 ZAKLJUČEK

Prevajanje avtentičnih besedil z različnih strokovnih področij je za študente izrednega pomena in jim pomaga ozavestiti naravo prevajalskega dela, pri katerem ne gre le za to, da besedilo razumejo in znajo povzeti njegovo sporočilo, ampak morajo besedilo tudi natančno, jezikovno in strokovno ustrezno prenesti v drug jezik. Prevajanje strokovnih besedil pomeni odmik od splošnega in literarnega jezika, kar je za mlade prevajalce praviloma vstop na področje, na katerem nimajo osebnih izkušenj in kjer morajo zaupati virom in prevodnim rešitvam, ki so jim tuje in nepoznane. Didaktična funkcija prevajanja strokovnih besedil zato temelji na premišljeni izbiri avtentičnih besedil in sistematičnem pregledovanju in komentiranju napak v prevodih študentov. Na podlagi lastnih napak lahko študent ozavešči težavnost prenosa iz enega jezika v drugega, predvsem pa izkustveno spozna, da pri prevajanju poslovnih besedil ne gre le za vprašanje razumevanja, ampak predvsem potrpežljivega in natančnega iskanja pravih virov, razumevanja odnosov in konteksta ter natančnost pri izražanju v ciljnem jeziku.

BIBLIOGRAFIJA

- BASTIN, Georges L. (2003) Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants. *Meta : journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 48 (3), 347–360.
- BEEBY, Allison (2000) Evaluating the development of translation competence. C. Schäffner in B. Adab (ur.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 185–197.
- DANCETTE, Jeanne (1997) Mapping Meaning and Comprehension in Translation. J. H. Danks (ur.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage Publications, 195–209.
- DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1993) Pédagogie raisonnée de la traduction. *Meta : journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal* 38 (2), 155–196.
- DOBNIK, Nadja (2011) *Analiza napak v prevodih študentov v funkciji načrtovanja in razvijanja predmetov francoskega jezika v okviru študijskega programa prevajalstva*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- EYCKMANS, June/Philippe ANCKAERT (2017) Item-Based Assessment of Translation Competence: Chimera of Objectivity versus Prospect of Reliable Measurement. *Linguistica Antverpiensia* 16, 40–56.
- GILE, Daniel (2005) *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- Francosko-slovenski slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1984.
- KIRALY, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KOCKAERT, Hendrik J./Winebert SEGERS (2014) Evaluation De La Traduction: La Méthode PIE. *Turjuman* 23, 232–250.
- KUSSMAUL, Paul (1995) *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- NORD, Christiane (1991) *Text analysis in translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- NORD, Christiane (1992) Text Analysis in Translator Training. C. Dollerup (ur.), *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 39–48.
- POKORN KOCIJANČIČ, Nike/Jason BLAKE/Donald REINDL/Agnes PISANSKI PETERLIN (2019) The influence of directionality on the quality of translation output in educational settings. *The Interpreter and Translator Trainer*, <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1594563>.
- PYM, Anthony (1992) Translation error analysis and the interface with language teaching. C. Dollerup (ur.), *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 279–288.

**PRILOGA:
CONDITIONS GENERALES DE VENTE**

Nos prix s'entendent départ cave. Droits, TVA, verre et emballage compris.

- Frais de port à votre charge.
- Expéditions en cartons de 12 bouteilles assorties selon commande.
- Nous acceptons les bons de transport SNCF à tarif réduit.
- Contactez vos amis pour réaliser un envoi groupé et bénéficier de conditions avantageuses.

Remise 2% à partir de 60 bout. -3% à partir de 120 bout. - 4% à partir de 240 bout. - 6% à partir de 360 bout. - 10% à partir de 480 bout. (Pour commande plus importante, veuillez nous consulter).

PORT GRATUIT à partir de 600 bouteilles.

- Les expéditions à partir de 200 bouteilles se font en palette, les frais de port étant nettement moins onéreux. Les bouteilles logées dans cette dernière sont mises dans des cartons de 12 bouteilles avec marquage sur chaque carton de son contenu.
- COLIS-CADEAUX : Nous expédions les cartons de votre choix directement à l'adresse que vous nous indiquez. Nous pouvons y joindre votre carte.

IMPORTANT : Agréées au départ de nos caves, les marchandises voyagent sous la responsabilité des transporteurs et destinataires.

Dans l'intérêt de nos clients, nous leur conseillons de vérifier nos colis en présence du livreur et de faire immédiatement les réserves qui s'imposent en cas d'avarie ou de litige.

PAIEMENT : par chèque bancaire ou virement postal CCP Strasbourg 304 05 J dès réception de la facture.

POVZETEK

Prevajanje avtentičnih besedil s področja ekonomije in komercialnega poslovanja je pomemben del izobraževanja bodočih strokovnih prevajalcev. Prevajanje strokovnih besedil pomeni za večino študentov prevajalstva prvi odmik od splošnega in literarnega jezika in vstop na področje, na katerem nimajo osebnih izkušenj in kjer morajo zaupati virom in prevodnim rešitvam, ki so jim tuje in nepoznane. Didaktična funkcija prevajanja strokovnih besedil temelji na premišljeni izbiri avtentičnih besedil in sistematičnem pregledovanju in komentiranju napak v prevodih študentov. Na podlagi povratne informacije o napakah lahko študent ozavešča težavnost prenosa iz enega jezika v drugega, predvsem pa izkustveno spozna, da pri prevajanju poslovnih besedil ne gre le za vprašanje razumevanja, ampak predvsem potrpežljivega in natančnega iskanja pravih virov, razumevanja odnosov in konteksta ter natančnost pri izražanju v ciljnem jeziku. Članek predstavlja rezultate empirične raziskave, narejene na prevodih komercialnega besedila - *Conditions de vente*, ki so ga prevajali študenti enajstih generacij med letoma 1999/2000 in 2014/2015. Rezultati razkrivajo težave in napake na več ravneh, tako pri prevajanju komercialnih izrazov in frazemov, pri razumevanju in prevajanju skladiškovskih struktur, kot tudi težave, značilne za študente in mlade prevajalce, od pomanjkanja splošne izobrazbe in neustreznega tvorjenja besedil v slovenščini do pomanjkanja vztrajnosti, natančnosti in motivacije za ustrezno izpeljavo prevoda.

Ključne besede: analiza napak, didaktika prevajanja, jezik stroke, prevajanje komercialnih besedil, strokovno prevajanje

ABSTRACT

The challenges of technical translation faced by young translators – examples of errors in the translations of a commercial text

The translation of authentic texts from economics and commerce is an important part of educating future professional translators. For most students, technical translation represents the first deviation from the general and literary languages, venturing into an area where they cannot resort to personal experience and have to trust resources and solutions they find foreign. The didactic function of specialized translation is rooted in the careful selection of authentic texts and a systematic review of student translations with error feedback. This allows students to grow conscious of the challenges of specialized translation as they experience first-hand that they need to not only comprehend the text, but also patiently and carefully look for the right resources, understand relations and contexts, and use precise target expressions. The article presents the results of an empirical study of student translations of the text "*Conditions de vente*" completed between 1999/2000 and 2014/2015. The results show issues and errors on multiple levels, for example with commercial expressions and idioms or the comprehension and translation of syntactic structures, as well as issues typical of

students and young translators, such as insufficient general knowledge, inadequate text formation in Slovene, and insufficient persistence, precision and motivation to produce a suitable translation.

Keywords: error analysis, didactics of translation, languages for specific purposes, translation of commercial texts, technical translation

RÉSUMÉ

Quelques difficultés des jeunes traducteurs dans les traductions de textes professionnels – analyse d'erreurs dans les traductions de texte commercial

La traduction de textes authentiques relevant du domaine de l'économie et du commerce est un élément essentiel dans la formation des futurs traducteurs professionnels. Pour la plupart des étudiants suivant cette formation, la traduction de textes professionnels représente un premier décalage avec la langue générale et littéraire, et en même temps, une entrée dans un domaine où ils n'ont aucune expérience personnelle et où ils doivent faire confiance à des sources et à des solutions de traduction qui leur sont étrangères et inconnues. La fonction didactique de la traduction de textes professionnels repose sur une sélection réfléchie de textes authentiques ainsi que sur les commentaires des erreurs produites par les étudiants. L'article présente les résultats d'une étude empirique basée sur les traductions d'un texte commercial portant sur les conditions de vente, traduit par onze générations d'étudiants entre 1999-2000 et 2014-2015. Les résultats révèlent des difficultés à plusieurs niveaux, à la fois dans la traduction de termes commerciaux, dans la compréhension et la traduction de structures syntaxiques, ainsi que des problèmes spécifiques aux jeunes traducteurs, du manque de culture générale et de rédaction en slovène au manque de persévérance, de précision et de motivation pour mener à bien leurs traductions.

Mots-clés: analyse d'erreurs, didactique de la traduction, langue de spécialité, traduction de textes commerciaux, traduction professionnelle

Jerneja Kavčič

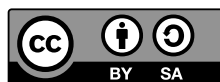
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slovenija

jerneja.kavcic@ff.uni-lj.si

UDK [811.124'02+811.14'02]:81'366.58

DOI: 10.4312/vestnik.11.29-47



IZRAŽANJE ČASOVNIH RAZMERIJ V LATINSKIH IN GRŠKIH ACI IN NCI STAVKIH: NEKAJ NOVEJŠIH SPOZNANJ IN NJIHOVI UPORABNI VIDIKI

1 UVOD

Tema pričujočega prispevka so AcI (*accusativus cum infinitivo*) in NcI (*nominativus cum infinitivo*) stavki v latinščini in stari grščini. Obravnavam nekaj novejših spoznanj, ki se tičejo izražanja časovnih razmerij (Bentein 2018, Kavčič 2016, Kavčič 2019, Orešnik 1999: 77) in opozarjajo na (delne) skupne značilnosti med omenjeno konstrukcijo v klasičnih in modernih jezikih (t.j. v angleščini in nizozemščini). Navajam študije, ki se osredotočajo na poklasično grščino in arhaično latinščino, dodajam podatke za klasični obdobji obeh jezikov (5. st. pr. Kr. v primeru grščine in 1. st. pr. Kr. v primeru latinščine) in predlagam razlago, zakaj se je v grščini postopoma v vlogi izražanja preddobnosti uveljavil infinitiv perfekta. Ob koncu obravnavane pojave osvetlim z vidika njihovega pomena za didaktiko klasičnih jezikov.

2 TRADICIONALNI POGLED

Stavki, ki jih obravnavam v pričujočem članku, se v slovnicaх klasičnih jezikov imenujejo tudi »deklarativni« ali »povedni« nedoločniški (pol)stavki. Ti stavki so – tako v latinščini kot v grščini – praviloma odvisni od glagolov govorjenja in mišljenja in po pomenu ustrezajo indikativu v finitnih stavkih. V tem smislu se razlikujejo od nedoločniških polstavkov, ki se nanašajo na potencialno zadobno dejanje; v stavku *volo abire* »hočem oditi« se denimo nedoločnik (*abire*) nanaša na dejanje, ki se bo morda zgodilo (v prihodnosti), takšni stavki pa se imenujejo tudi dinamični. Primer povednega nedoločniškega polstavka je spodnji (latinski) stavek, v katerem infinitiv prezenta glagola biti (*esse*) izraža dejstvo, da je nekaj povsem gotovo:

(1) *Putant id esse certissimum* (Cic., *Verr.* 2.1.141) Menijo, da je to povsem gotovo.

Ker imajo obravnavani stavki v skladenjskem smislu obliko AcI ali NcI stavkov, kar pomeni, da je osebek odvisnega (t.j. nedoločniškega) polstavka izražen s tožilnikom ali pa je izpušten (in sonanašalen z osebkom nadrednega stavka), zanje v nadaljevanju uporabljam izraz AcI/NcI stavki.¹

Tako v latinščini kot v stari grščini se v AcI/NcI stavkih lahko izražajo dejanja, ki so glede na čas, izražen v nadrednem stavku, istodobna, preddobna ali zadobna. Pri tem se infinitiv prezenta (v obeh jezikih) uporablja za izražanje istodobnosti, tako kot v zgornjem primeru (1): infinitiv prezenta *esse* izraža, da dejstvo, da je nekaj gotovo, velja v času, na katerega se nanaša tudi nadredni glagol (namreč *putant* »mislijo«). Infinitiv futura se nadalje v obeh jezikih uporablja v vlogi izražanja zadobnosti, medtem ko so bile nekoliko bolj zapletene razmere pri izražanju preddobnosti – tem je namenjen tudi večji del pričujočega članka.

Splošno sprejeto je, da se v latinščini v vlogi izražanja preddobnosti uporablja infinitiv perfekta; denimo v naslednjem stavku, kjer *venisse*, infinitiv perfekta glagola *venio* »pridem«, izraža dejanje, preddobno glede na čas nadrednega stavka:

(2) *Ait venisse illum in somnis ad se mortuom* (Plaut., *Most.* 490) Pravi, da je oni mrtev prišel k njemu v sanjah.

V stari grščini se po prevladujočem mnenju za izražanje preddobnosti uporablja infinitiv aorista. Ta prevzame vlogo, kakršno ima indikativ aorista v finitnih stavkih (prim. Rijksbaron 2006: 97). V naslednjem stavku tako infinitiv aorista glagola δρᾶω »storiti« (δρᾶσαι) izraža, da so bila dejanja, na katera se nanaša, preddobna glede na čas nadrednega stavka:

(3) ἄ φησι δρᾶσαι αὐτόν Ἡσίοδος (Plat., *Resp.* 377e) kar pravi Heziod, da je oni (bil) storil

Poleg infinitiva aorista je stara grščina poznala tudi infinitiv perfekta, ki mu večina slovníc namenja razmeroma malo pozornosti. Delni razlog je brez dvoma ta, da v klasični dobi perfekt, s tem pa tudi infinitiv perfekta, še ni izpričan pri vseh glagolih. Rijksbaron (2002: 98) tako zaključí, da je infinitiv perfekta v konstrukciji AcI/NcI redek in da izraža – kadar je v tej vlogi izpričan – stanja, istodobna z nadrednim stavkom.

Nekoliko drugačno je naziranje novejšé študije (Bentein 2018: 88–89): v klasični dobi naj bi infinitiv perfekta prevladoval v vlogi izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih, pri čemer je v isti vlogi izpričan tudi infinitiv aorista. Četudi trditev nasprotuje prej omenjenemu, prevladujočemu stališču, pa je skladna z danes vse bolj uveljavljenim

¹ Pri tem velja, da se konstrukcija AcI uporablja za aktivnimi nadrednimi glagoli (govorjenja in mišljenja) v grščini in latinščini v primeru nesonanašalnih osebkov glavnega in odvisnega stavka, v latinščini pa tudi v primeru sonanašalnih osebkov; sicer se uporablja konstrukcija NcI.

prepričanjem o vlogi perfekta v klasični grščini (5. st. pr. Kr.), po katerem naj bi se v tej dobi uveljavil perfekt, primerljiv s perfektom v modernih jezikih (na primer v angleščini in nizozemščini). Ta perfekt naj bi izražal preteklo dejanje, ki ostaja aktualno v sedanosti, in naj bi nadomestil t.i. rezultativen perfekt (Haspelmath 1992: 92). Slednji poudarja stanje kot posledico preteklega dejanja, grščina pa ga je poznala v najstarejših obdobjih (prim. loc. cit.). Če se postavimo na stališče, da se je v grščini klasične dobe pojavil perfekt, primerljiv s perfektom v modernih jezikih, kot sta angleščina in nizozemščina, je obenem treba upoštevati, da v slednjih infinitiv perfekta izraža preddobnost v (povednih) nedoločniških stavkih. Comrie (1981: 55) ugotavlja, da ima v spodnjem primeru infinitiv perfekta *to have been* enako vlogo kot angleški čas *simple past* v finitnih stavkih; ta čas se namreč uporabi, če se isti nedoločniški polstavek parafrazira z osebno glagolsko obliko:

(4) *The security officer believes Bill to have been in Berlin before the war.*
Uslužbenec varnostne službe verjame, da je bil Bill pred vojno v Berlinu.

To pomeni, da lahko v obravnavani konstrukciji (v angleščini) infinitiv perfekta prevzame vlogo tako angleškega časa *present perfect* kot vlogo angleškega časa *simple past* (loc. cit.). Enak pojav v nizozemščini opisujeta ter Beek (2011: 43) in Zwart (2014: 383). Slednji dodaja, da se infinitiv perfekta v omenjeni vlogi uporablja tako v dovršenem kot v nedovršenem pomenu (Zwart 2014: 383).

Posledično se izkaže za povsem mogoče tudi, da je v klasični grščini podobno vlogo opravljal, morda vzporedno z infinitivom aorista, infinitiv perfekta – četudi bi ta domneva, kot bo razloženo v nadaljevanju, zahtevala dodatno utemeljitev.

3 NOVEJŠA SPOZNANJA O ČASOVNIH RAZMERJIH V ACI/NCI STAVKIH

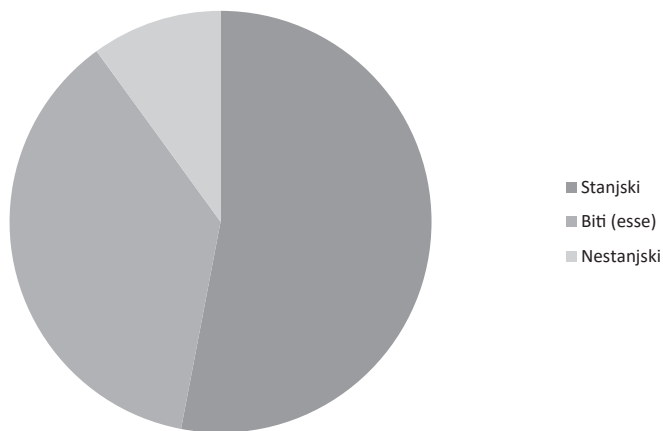
3.1 Težnja po stanjskosti in izražanje istodobnosti

Kot rečeno, se po tradicionalni razlagi infinitiv prezenta tako v latinščini kot v grščini uporablja za izražanje istodobnosti, pri čemer se domneva, da se v vlogi infinitiva prezenta, ki izraža istodobnost, lahko uporabi kateri koli glagol. S tega vidika je presenetljiva Thorleyeva ugotovitev, da se – vsaj v poklasični grščini – obravnavana konstrukcija uporablja tako rekoč izključno za izražanje istodobnih stanj (Thorley 1989: 295). Z drugimi besedami, uporabljali naj bi se zgolj stavki, kakršen je spodnji primer iz Nove Zaveze; v njem infinitiv prezenta glagola biti (εἶναι) izraža stanje (namreč obstoj kraja za molitev), ki je veljalo v času, na katerega se nanaša tudi nadredni glagol (ἐνομίζομεν »mislili smo«):

(5) παρὰ ποταμὸν οὗ ἐνομίζομεν προσευχῆν εἶναι (Acta 16.13) ob reki, kjer smo mislili, da je kraj za molitev

Podobne pojave so opazili tudi v modernih jezikih. Paul Postal je v monografiji *On raising* opozoril, da se v angleščini v AcI stavkih uporablja tako rekoč samo nedoločnik glagola »biti« (»to be«) ali nedoločnik katerega drugega stanjskega glagola. Pojav je bil posebne pozornosti deležen v okviru slovenske teorije naravne skladnje, ki se razvija pod vodstvom Janeza Orešnika. V tej teoriji je omejitev na stanjske glagole znamenje, da so stavki AcI šibka (oz. bolj naravna) dvojnica v primerjavi s finitnimi odvisniki, ki AcI stavke lahko nadomeščajo. V delih s tega področja naletimo tudi na natančnejše podatke v zvezi z rabo stanjskih glagolov v omenjeni latinski konstrukciji. Kot ugotavlja Orešnik (1999: 77), v arhaični komediji infinitiv glagola »biti« (*esse*) znotraj te konstrukcije močno prevladuje nad drugimi infinitivi: rabljen je v 59 % primerov, medtem ko se v isti konstrukciji za glagoli mišljenja pojavlja v 49 % primerov. Ob tem je glagol »biti« v finitnih stavkih precej manj pogost in predstavlja okrog 19 % vseh osebnih glagolskih oblik (loc. cit.).²

Kot kaže spodnja slika, lahko o podobni težnji govorimo tudi v klasičnih latinskih besedilih:



Slika 1: Konstrukcija AcI/NcI v klasični latinščini

Podatki se nanašajo na okrog 800 AcI/NcI stavkov, odvisnih od glagola *putare* (»mišliti«) v izbranih Ciceronovih delih, in kažejo, da v tej konstrukciji močno prevladujejo stanjski infinitivi prezenta, kakršen je *esse* (poleg denimo *posse*, *valere*, *habere*, *oportere* in *debere*); primer je zgornji stavek št. (1).³ Samo okrog 10 % infinitivov prezenta je

² Za starejši pogled na problematiko gl. Kavčič (2010: 209–214).

³ Analizirana dela: *In Verrem*, *In Catilinam*, *Pro Archia poeta*, *Brutus*, *Orator*, *De optimo genere oratorum*, *Epistulae ad familiares*, *Epistulae ad Atticum*.

nestanjskih (npr. *facere, dicere, scribere* itd.). Tudi v primeru izražanja zadobnosti in preddobnosti prevladujeta infinitiva glagola »biti«, to sta infinitiv futura *fore* in infinitiv perfekta *fuisse*. Kot že rečeno, je ta pogostnost nedoločnikov glagola biti bistveno višja od pogostnosti osebnih oblik tega glagola v finitnih stavkih.

Morda je naključje, da tudi najstarejši primer obravnavane konstrukcije v stari grščini – in v klasičnih jezikih na splošno – vsebuje stanjski glagol. To je infinitiv prezenta glagola imeti oz. *e-ke-e*, ki uteza klasičnemu infinitivu prezenta ἔχειν, stavek pa je izpričan na eni izmed tablic iz mikenskega obdobja (ok. 1200 pr. Kr.; prim. Duhoux 2000: 256):

(6) *i-je-re-ja e-ke-ke e-u-ke-to-qe e-to-ni-jo e-ke-e* (Py. Eb 297) Svečenica ima in trdi, da ima v lasti posest.⁴

Bistveno manj verjetno pa je, da je posledica naključja težnja po stanjskosti, ki jo izražajo ACI/NCI stavki v kasnejših starogrških besedilih. Statistični podatki kažejo, da je – vsaj v primerih, ko je v ACI/NCI stavku rabljen infinitiv prezenta – daleč najpogostejši infinitiv prezenta glagola biti (εἶναι); njegova relativna pogostnost dosega denimo 43 % vseh ACI/NCI stavkov pri Platonu, 35 % pri Homerju, 33 % pri Ksenofontu, 30 % pri Aristofanu, 47 % v Novi Zavezi (Kavčič 2010: 2011, 2017: 92).⁵ Tudi v tem primeru velja, da pogostnost nedoločnika glagola »biti« v ACI/NCI stavkih ne more odsliskavati razmer v stari grščini na splošno, ker je glagol »biti« v finitnih stavkih bistveno manj pogosten (Kavčič 2010: 211).

Med latinščino in grščino obstaja tudi manjši razloček. Za grščino je mogoče trditi, da težnja k rabi stanjskih glagolov obstaja, kolikor upoštevamo ACI/NCI stavke, ki vsebujejo infinitiv prezenta in torej izražajo istodobnost. Nekoliko manj opore pa ima trditev, da v teh stavkih na splošno, torej tudi v tistih, ki izražajo zadobnost ali preddobnost, prevladuje glagol »biti« (ali drugi stanjski glagoli). To je brez dvoma povezano z dejstvom, da v grščini nedoločniki, ki se uporabljajo za izražanje omenjenih časovnih razmerij, niso opisni in se torej – za razliko od latinščine, kjer se infinitiv futura ter infinitiv perfekta pasiva tvorita opisno z nedoločnikom *esse* – ne tvorijo z nedoločnikom glagola biti. Zastaviti si je mogoče tudi vprašanje, kaj bi v grščini sploh ustrezalo latinskemu infinitivu *fuisse* (oz. »preddobni« različici infinitiva prezenta glagola biti, lat. *esse* / gr. εἶναι); o tem bo več govora v naslednjem razdelku. V grščini je torej težnja po stanjskosti videti zlasti v primerih, ko se v ACI/NCI stavku uporablja infinitiv prezenta in se posledično izraža istodobnost. Ta zaključek je pomemben tudi z vidika pojava, ki bo obravnavan v nadaljevanju.

4 Ostale besede v istem stavku bi ustrezale naslednjim klasičnim (atiškim) oblikam, zapisanim z grškim alfabetom: *i-je-re-ja* = ἰέρεια, *e-ke-ke* = ἔχει τε, *e-u-ke-to-qe* = εἴχεται (oz. εἴχεται, če se upošteva, da bi se v atiščini uporabila končnica –ται); oblika *e-to-ni-jo* ni v celoti pojasnjena in se v strokovni literaturi pogosto ohranja v tej, prečrkovani obliki.

5 Podatki se nanašajo na več sto primerov ACI/NCI stavkov klasičnih piscev; prim. loc. cit.

3.2 Preddobnost v grščini

3.2.1 Infinitiv perfekta in preddobnost

Kot je bilo povedano že v uvodnem poglavju, Bentein (2018: 88–89) v nasprotju s tradicionalnimi slovnici, ki vprašanje rabe infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih ne obravnavajo podrobneje, trdi, da se je v klasični grščini infinitiv perfekta uporabljal v vlogi izražanja preddobnosti.

O pomembni vlogi infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih priča vrsta opažanj o poklasični grščini – ki vsaj deloma govorijo tudi v prid prej omenjenemu Benteinovemu stališču. Mandilaras (1973: 329) tako ugotavlja, da je v poklasičnih neliterarnih besedilih (ohranjenih na papirusu), infinitiv perfekta daleč najpogostejši infinitiv, ki se uporablja v AcI/NcI stavkih (za katere uporablja izraz ὄτι-nedoločnik). Podobno je stanje v Novi Zavezi, kjer je visoko pogostnost infinitiva perfekta v omenjenih stavkih opazil že Fanning (1990: 401–402).

Ista poklasična besedila po drugi strani kažejo, da je tako rekoč odsoten infinitiv aorista (ki bi se v isti konstrukciji uporabljal v vlogi izražanja preddobnosti). Odsotnost te konstrukcije v Novi Zavezi je opazil Burton (1898: 53), njegovo opažanje pa ponovijo – ne da bi zanjo ponudile razlago – nekatere novejšje študije (Fanning loc. cit., Thorley 1989: 295). V poklasičnih in zgodnjebizantinskih literarnih besedilih, ki so tako kot Nova Zaveza napisana v nižjem registru in torej v slogovnem smislu niso pod pomembnejšim vplivom klasične grščine, je infinitiva aorista sicer nekoliko več, pri čemer pa je njegova relativna pogostnost razmeroma nizka in praviloma ne presega 5 % vseh nedoločnikov v AcI stavkih (Kavčič 2017: 99; Kavčič 2019). Ta relativna pogostnost je nepričakovana, če se postavimo na stališče večine slovnice stare grščine, da namreč infinitiv aorista, tako kot drugi infinitivi, rabljeni znotraj konstrukcije AcI/NcI, v tej konstrukciji opravljajo vlogo, identično z vlogo indikativa v finitnih stavkih (prim. razdelek 2). Ker je indikativ aorista v indikativnih stavkih bistveno bolj pogosten čas – po podatkih, ki jih navaja Duhoux (2000: 155), je to celo najpogostejši starogrški čas –, bi pričakovali, da bo tudi infinitiv aorista v AcI/NcI stavkih pogostejši od drugih nedoločnikov. Stanje je drugačno: že v klasični dobi je (relativna) pogostnost infinitiva aorista v AcI/NcI stavkih razmeroma nizka, giblje se med 5 % vseh nedoločnikov (pri Ksenofontu) in 27 % (pri Herodotu), v prej omenjenih poklasičnih besedilih pa dodatno upade (prim. Kavčič 2017: 94; Bentein 2018: 89).⁶ Ta pogostnost je obenem nižja od pogostnosti infinitiva prezenta, v klasični dobi pa tudi od infinitiva futura; v poklasični dobi sicer pogostnost slednjega nekoliko upade zaradi postopnega izginjanja starogrškega sintetičnega futura, a večinoma ostane na primerljivih ravneh s pogostnostjo infinitiva aorista (Kavčič 2016: 284).

Kot rečeno, bi visoka pogostnost infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih lahko govorila v prid domnevi, da je ta infinitiv opravljal vlogo izražanja preddobnosti. A poudariti

6 Prim. op. 5.

velja, da za zgoraj omenjena dejstva velja tudi drugačna razlaga. Ta izhaja iz prej omenjene težnje, ki jo izpostavlja slovenska šola teorije naravnosti in je obenem v skladu s Thorleyevim opažanjem o poklasični grščini, da so namreč AcI/NcI stavki tako rekoč v celoti omejeni na izražanje (istodobnih) stanj. Odsotnost infinitiva aorista se v tem primeru pojasni z dejstvom, da infinitiv aorista stanjskih glagolov praviloma na izraža stanj, temveč ima inkohativni (ali začenjalni) pomen in torej izraža vstop v stanje. To je značilnost dovršnih glagolskih oblik v mnogih jezikih, med drugim tudi aoristovih oblik v stari grščini (prim. Fanning 1990: 96). Visoka relativna pogostnost infinitiva perfekta v isti konstrukcij se prav tako pojasni s težnjo po stanjskosti: povsem pričakovana je namreč, če se postavimo na v uvodu omenjeno Rijksbaronovo stališče, da infinitiv perfekta v AcI/NcI stavkih izraža istodobna stanja.

A omenjena razlaga naleti na vrsto težav ob obravnavi posameznih primerov, v delnem neskladju pa je tudi z domnevami o razvoju perfekta v poklasični grščini. Besedila, ki izpričujejo visoko relativno pogostnost infinitiva perfekta v AcI stavkih, obenem izpričujejo je stavke, kakršen je naslednji:

(7) γίνωσκ[έ] με τῆι τρίτῃ μῆνός κατηντηκέναι ε[ί]ς Ἀλεξάνδρειαν (P.Brem. 48 vv. 3–4, 118 po Kr.) Vedi, da sem tretjega v mesecu prispel v Aleksandrijo.

V tem primeru izraža infinitiv perfekta glagola *καταντῶ* (»prispeti«) dejstvo, da je avtor pisma prispel v Aleksandrijo. Težko trdimo, da AcI stavek izraža stanje in da je to stanje istodobno s časom nadrednega glagola; njegovo časovno nanašanje je jasno izraženo s prislovnim določilom časa *τῆι τρίτῃ μῆνός* (»tretjega dne v mesecu«), ki dejanja nedoločniškega polstavka postavlja v preddobnost glede na čas, izražen v nadrednem glagolu. Stavki, kot je prej omenjeni, na neliterarnih papirusnih najdbah niso redki in jih lahko vzporejamo z prej omenjenim angleškim stavkom (št. 4), v katerem ima angleški infinitiv perfekta (»to have been«) enako vlogo, kot jo ima v finitnih stavkih angleški *simple past*.

To obenem potrjuje domnevo, da se (vsaj v poklasični dobi) v vlogi izražanja preddobnosti, konkretnije v vlogi dovršnega preteklika (ali indikativa aorista), v AcI/NcI stavkih uporablja infinitiv perfekta. Odsotnost infinitiva aorista iz enake vloge pa se v tem primeru ne razloži s težnjo po stanjskosti teh stavkov, temveč kot posledica širitve perfekta v poklasični grščini. Splošno sprejeto je namreč že v uvodu omenjeno dejstvo, da je bil perfekt v klasični dobi razmeroma redek, a da se je njegova pogostnost povečala v poklasični dobi, preden je ob koncu antike iz jezika izginil (prim. Bentein 2016: 156); perfekt se je obenem po svoji rabi vse bolj približeval dovršnemu pretekliku ali (grškemu) aoristu – zato je razlaga, ki odsotnost infinitiva aorista in visoko pogostnost infinitiva perfekta v poklasičnih AcI/NcI stavkih povezuje s težnjo po stanjskosti teh stavkov, neskladna z domnevami o razvoju perfekta v poklasični dobi.

Po tej razlagi so bile razmere v AcI/NcI stavkih, vsaj kar se tiče izražanja preteklosti v poklasični grščini, drugačne kot v finitnih stavkih, podobno kot v prej omenjenih

modernih jezikih. Vendar pa razlike med nedoločniškimi in finitnimi stavki ni mogoče pojasniti na enak način kot v modernih jezikih: kot pravi Comrie (1981: 55), se v angleščini infinitiv perfekta uporablja v vlogi izražanja preddobnosti zato, ker »ni na voljo drugega infinitiva«. Stara grščina v tej vlogi namreč pozna še najmanj en infinitiv, to je infinitiv aorista.⁷ Razlika med starogrškimi nedoločniškimi in finitnimi stavki pa se kljub temu pojasni, če se upošteva dobro znano dejstvo, da se v stari grščini indikativ aorista tvori z avgmentom, ki je oblikoslovno sredstvo za izražanje preteklosti, in da infinitiv aorista avgmenta nima. Posledica je, da se infinitiv aorista, kadar je odvisen od glagolov govorjenja in mišljenja, ne nanaša nujno na dejanska pretekla dejanja – to velja za v tem članku obravnavano konstrukcijo –, ampak tudi na (potencialna) dejanja v prihodnosti ali celo na istodobna dejanja. Kot primer lahko navedemo novozavezni stavek διὰ τῆς χάριτος τοῦ κυρίου πιστεύομεν σωθῆναι (NT Acta 15.11), v katerem je mogoče infinitiv aorista σωθῆναι razlagati kot preddobnega, zadobnega ali istodobnega glede na čas nadrednega stavka (prim. Kavčič 2016: 293; Bentein 2018: 104). Stavek se zato lahko prevede kot »Verjamemo, da smo rešeni po gospodovi milosti« – tej interpretaciji sledi standardni slovenski prevod Nove Zaveze –, v vsaj teoretičnem smislu pa tudi kot »Verjamemo, da bomo rešeni po gospodovi milosti« ali »Verjamemo, da smo bili rešeni po gospodovi milosti«. Infinitiv perfekta je bil po drugi strani v primerjavi z infinitivom aorista v časovnem smislu bistveno bolj transparenten – vsaj če upoštevamo, da je bila njegova vloga že v klasični dobi podobna vlogi perfekta v prej omenjenih modernih jezikih – kar razloži težnjo po njegovem uveljavljanju v vlogi izražanja preddobnosti (prim. loc. cit.). Kot bo pokazal naslednji razdelek, so v skladu s to razlago tudi težnje, značilne za rabo infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti.

Čeprav se zdi zgoraj omenjeni pogled na vlogo infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih v nasprotju s prevladujočim pogledom na izražanje časovnih razmerij v AcI/NcI stavkih, pa je mogoče v njegovo podporo navesti tudi starejša opažanja. Harry (1906: 69) tako omenja, da se v poklasični dobi, deloma pa tudi že v mlajši prozi klasične dobe, v grščini uveljavi infinitiv, soroden latinskemu *fuisse*; slednji je preddobna različica infinitiva prezenta glagola biti (lat. *esse*, gr. εἶναι). Ker te vloge ni mogel prevzeti infinitiv glagola biti – ta ima namreč v grščini samo infinitiv prezenta εἶναι in infinitiv futura ἔσεσθαι – po njegovem mnenju latinskemu *fuisse* ustreza infinitiv perfekta glagola γίγνομαι, namreč γεγόνεσθαι. Domneva ima oporo v vrsti primerov iz – zlasti – poklasične grščine, med drugim v naslednjem:

- (8) Πότερον δοκεῖ σοι εἶναι ἄνθρωπος εὐδαίμων, εἰ δὲ μή, γεγόνεσθαι ἢ ἔσεσθαι, (D. Chr. 23.1) Ali se ti zdi, da je človek srečen, in če to ne drži, da je bil ali da bo srečen?

⁷ Občasno je v tej vlogi izpričan tudi infinitiv prezenta, pri čemer je tudi izražanje preddobnosti infinitiva prezenta omejeno na določene kontekste (prim. Kavčič v tisku).

Najbolj prepričljiva razlaga tega stavka je, da je stanje srečnosti izraženo z infinitivom prezenta εἶναι, ko se izraža istodobnost (»da je človek srečen«), z infinitivom futura ἔσεσθαι, ko se izraža zadobnost (»da bo srečen«), in z infinitivom perfekta γεγονέναι, ko se izraža preddobnost (»da je bil srečen«). Ta raba infinitiva perfekta je skladna z razlago, da se je v stari grščini postopoma uveljavljala v vlogi izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih infinitiv perfekta – in ostane nepojasnjena, če se postavimo na stališče, da je imel to vlogo infinitiv aorista.⁸ Obenem velja poudariti, da se infinitiv perfekta v zgornjem primeru uporablja v nedovršenem pomenu (stanje, ki ga izraža, ni bilo zaključeno), medtem ko je infinitiv aorista – tako kot vsaka aoristova oblika v grščini – dovršen. Zato se zdi smiselna domneva, da bi bil v zgornjem stavku infinitiv aorista (katerega koli) glagola nesprejemljiv. Primer tako priča, da je infinitiv perfekta (zlasti) v poklasični grščini soroden z infinitivom perfekta v modernih jezikih tudi v tem smislu, da se v AcI/NcI stavkih lahko uporablja tako dovršno kot nedovršno, to pa je bil morda dodaten razlog, zakaj je v poklasičnih dobi v omenjeni konstrukciji prevladal v vlogi izražanja preddobnosti.

3.2.2 Infinitiv aorista in preddobnost

Kot rečeno, tudi težnje v rabi infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti govorijo v prid domnevi, da se je v tej vlogi postopoma uveljavljala infinitiv perfekta. Te težnje obenem postavljajo v novo luč tradicionalni pogled na vlogo infinitiva aorista v AcI/NcI stavkih.

Vsaj za poklasično grščino velja, da se infinitiv aorista v vlogi izražanja preddobnosti povečini pojavlja v nedvoumnih kontekstih, ki implicirajo njegovo preddobnost. V literarnih besedilih je še posebej pogost tako imenovani mitološko-zgodovinski stavčni tip (Kavčič v tisku). To so stavki, v katerih je nadredni glagol v prezentu, medtem ko se odvisni AcI/NcI stavek nanaša na dejanje, povezano z dobro znanim mitološkim ali zgodovinskim junakom, tako kot v naslednjem primeru:

(9) τὴν Πασιφάην ἀπιστοῦσι βόδς ἐρασθῆναι (Plut., *Mor.* 139a) Ne verjamejo, da se je Pasifaja zaljubila v bika.

Kljub odsotnosti avgmenta kot znamenja za preteklost je infinitiv aorista mogoče v tem primeru interpretirati zgolj kot preddobnega glede na čas, izražen v nadrednem stavku. To postane jasno, če se upošteva, naj kaj se nanaša nadredni glagol mišljenja in na kaj se nanaša tožilniški osebek nedoločniškega polstavka (ali drugače povedano, če se upošteva semantični vidik). Present glagola mišljenja ἀπιστοῦσι (»ne verjamejo«), rabljenega v glavnem stavku, se namreč nanaša na t.i. čas govorenja, to je na čas, ko je avtor besedila (v tem primeru Plutarh) izrekel (ali natančneje, zapisal) omenjeni stavek.

⁸ Harry (loc. cit.) omenja tudi možnost latinskega vpliva na grščino, ki pa jo je primoran zavrniti, ker je pojav izpričan že v klasični grščini.

Odvisni stavek se nadalje nanaša na dobro znani mitološki dogodek, povezan s Pasifajo: povsem jasno je, da je tako dejanje mogoče postaviti samo v preddobnost glede na čas, izražen v nadrednem stavku (to je na čas Plutarhovega življenja). Tako smemo trditi, da kontekst ali, natančneje, čas, izražen v glavnem stavku, ter referent (nanosnik) oseba AcI stavka (t.j. Pasifaja) in ne avgment, ki je v primeru infinitiva aorista ἐρασθῆναι (»zaljubiti se«) odsoten, zagotavlja, da se odvisni nedoločniški polstavek interpretira kot preddoben glede na čas nadrednega stavka. Kot se zdi, ima pojav vzporednico v rabi injunktiva aorista v Vedah.⁹

Mitološko-zgodovinski stavčni tip ima več različic; včasih se v glavnem stavku ne uporablja indikativ prezenta, temveč indikativ aorista, pri čemer se slednji nanaša na trditve antičnih, povečini historiografskih piscev, medtem ko se odvisni AcI/NcI stavek nanaša na dejanja protagonistov teh besedil (Kavčič v tisku). Poudariti velja, da navedenim različicam mitološko-zgodovinskega stavčnega tipa ustreza velika večina AcI/NcI stavkov v poklasičnih literarnih besedilih, ki izpričujejo rabo infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti, in sicer kar 82,5 % (Kavčič v tisku).

Poklasična besedila odražajo tudi druge težnje v rabi infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti. V številnih primerih, ki ne sodijo v mitološko-zgodovinski stavčni tip, je infinitiv aorista rabljen v priredni zvezi s še enim infinitivom aorista (ali z infinitivom perfekta) (Kavčič 2019). Primer je naslednji stavek iz Pavzanija, v katerem se priredje dveh infinitivov aorista (namreč ἀμαρτεῖν »zgrešiti« in ἐξενεχθῆναι »biti zanešen«) nanaša na dva zaporedna preddobna dogodka:

(10) Ἐφη δὲ Εὐφῆμος Κὰρ ἀνὴρ πλέων εἰς Ἰταλίαν ἀμαρτεῖν ὑπὸ ἀνέμων τοῦ πλοῦ καὶ ἐς τὴν ἕξω θάλασσαν, ἐς ἣν οὐκέτι πλέουσιν, ἐξενεχθῆναι (Paus. 1.23.5) Karijec Evfem je rekel, da je na plovbi proti Italiji zaradi vetra zgrešil pot in da ga je zaneslo na odprto morje, do katerega se več ne pluje.

Tudi to težnjo je mogoče razložiti kot posledico odsotnosti avgmenta v primeru infinitiva aorista oz. njegove dovršnosti. Kadar stavek vsebuje več kot eno dovršno obliko, je, tako Comrie (1985: 28), najbolj »naravna« interpretacija ta, da so si dogodki, izraženi s temi dovršnimi oblikami, sledili drug za drugim; ni namreč mogoče, da bi se vsi odvili hkrati, glede na to, da so izraženi z dovršnimi oblikami in da gre posledično za zaključena dejanja. Zato ne moremo trditi, kot sklepa Comrie (loc. cit.), da je izražanje zaporednosti, v širšem smislu pa tudi časovnosti, del osnovnega pomena dovršnih oblik. Posledično lahko težnjo po tem, da se infinitiv aorista, kadar izraža preddobna dejanja, uporablja v prirednih konstrukcijah, ki se nanašajo na zaporedna pretekla dejanja, razumemo kot način, da glagolska oblika brez avgmenta dobi pomen preteklosti (oz. preddobnosti, kadar govorimo o njeni rabi v AcI/NcI stavkih).

9 Več o tem: Kavčič (v tisku).

Ta tip stavka je še posebej pogost v zasebnih pismih helenistične dobe, medtem ko se v literarnih besedilih priredje med najmanj dvema infinitivoma aorista pojavlja v 5 % AcI/NcI stavkov (Kavčič 2019; v tisku). Če upoštevamo, da je v literarnih besedilih dobrih 82 % primerov infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti rabljenih v t.i. mitološko-zgodovinskem stavčnem tipu, se na ta način dodatno poveča odstotek primerov iste konstrukcije, rabljenih v kontekstih, ki implicirajo njeno preddobnost.

Naslednja, nekoliko slabše izražena težnja v rabi infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti se tiče njegove rabe v (faktivnih) AcI/NcI stavkih, odvisnih od glagolov zaznavanja. Tudi v tem primeru kontekst implicira preddobnost AcI/NcI stavka, ker je infinitiv aorista za glagoli posrednega in neposrednega zaznavanja za razliko od infinitiva aorista, odvisnega od glagolov govorjenja in mišljenja, lahko samo preddoben; gl. Kavčič (2019). V drugih primerih je preddobnost infinitiva aorista nakazana z rabo ustreznega prislovnega določila časa, kar pa je – v tipološkem smislu – najobičajnejši način za izražanje časovnosti glagolskih oblik, ki izražajo vid in ne časa (prim. Smith 2008). Redkeje se preddobnost infinitiva aorista razbere iz širšega konteksta; niti ta možnost pa s tipološkega vidika ni nepričakovana (loc. cit.).

Za potrebe pričujočega članka naj dodamo, da razmere znotraj klasične grščine, kar se tiče rabe infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih, niso mogle biti v celoti drugačne kot v poklasičnih besedilih. O tem med drugim pričata dve Platonovi deli, *Apologija* in dialog *Evtifron*. V slednjem naletimo na zgolj dva preddobna infinitiva aorista (namreč na δῆσαι in ἐκτεμεῖν v *Evt.* 5e–6a). Oba se nahajata znotraj istega stavka in se nanašata na dejanja Zeusa in njegovega očeta; ker je v glavnem stavku rabljen sedanjik, ki se nanaša na čas trajanja dialoga, in ker se s tega vidika v stavku omenjeni mitološki dogodki lahko interpretirajo samo kot preddobni, gre za t.i. mitološko-zgodovinski stavčni tip.

Apologija vsebuje štiri primere infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti; eden izmed njih je primer mitološko-zgodovinskega stavčnega tipa (*Apol.* 28d), kar pomeni, da v obeh delih skupaj dva od šestih primerov ustrezata temu stavčnemu tipu. V nadaljnjih dveh primerih iz *Apologije* je preddobnost infinitiva aorista označena s časovnim prislovom (namreč *Apol.* 30a in *Apol.* 33b) in v samo enem primeru lahko trdimo, da se časovno nanašanje tega infinitiva razbere iz širšega konteksta (gl. *Apol.* 26e). Omenjenih šest primerov infinitiva aorista, rabljenih v vlogi izražanja preddobnosti, nadalje predstavlja zgolj okrog 5 % vseh AcI/NcI stavkov v omenjenih Platonovih delih; relativna pogostnost te konstrukcije je tako – v skladu s pričakovanji – nizka in bistveno nižja, kot bi pričakovali izhajajoč iz predpostavke, da ima infinitiv aorista v AcI/NcI stavkih enako vlogo kot indikativ aorista v finitnih stavkih. Obenem je skladna z domnevo, da se je infinitiv aorista v vlogi izražanja preddobnosti uporabljal v omejenih kontekstih.

Razmere v stari grščini se tako izkažejo za bolj zapletene kot v modernih jezikih, ker je infinitiv perfekta zgolj eden od nedoločnikov, ki se lahko uporabljajo v tej vlogi. Ker je infinitiv aorista izražal glagolski vid in ne relativnega časa (preddobnosti), je bila njegova

raba, kot kaže, omejena na predvidljive kontekste – kar je vidik, ki ga tradicionalne slovnice ne poznajo.¹⁰ Prav dejstvo, da se je infinitiv aorista v vlogi izražanja preddobnosti lahko uporabljal zgolj v omejenih kontekstih in – za razliko od infinitiva perfekta – v izključno dovršni rabi, pa je lahko pripomogla k postopnem uveljavljanju infinitiva perfekta v enaki vlogi. Zato težnje, značilne za rabo infinitiva aorista v AcI/NcI stavkih, dajejo dodatno oporo domnevi o uveljavitvi infinitiva perfekta v vlogi izražanja preddobnosti v teh stavkih. Ne gre izključiti niti možnosti, da je imel ta infinitiv enako vlogo že v klasični dobi in da je že tedaj lahko prevzel v tej konstrukciji vlogo indikativa aorista v finitnih stavkih (prim. 2). A v podkrepitev te teze bi bilo potrebno navesti prepričljive primere, v katerih bi se infinitiv perfekta povezoval z za to vlogo značilnimi prislovnimi določili časa, kakršni so izpričani v poklasični grščini (gl. primer 7). V nasprotnem primeru je bolj verjetno, da je bila vloga infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih v klasični grščini omejena na vlogo, kakršno ima v finitnih stavkih indikativ perfekta.

3.3 Izražanje istodobnosti in preddobnosti v AcI/NcI stavkih: zaključki

Če povzamemo, zasledimo pri izražanju časovnih razmerij v latinskih in grških AcI/NcI stavkih naslednje težnje. Prvič, oba jezika (tako kot nekateri moderni jeziki) v omenjenih stavkih izražata težnjo po stanjskosti. Ta težnja bi lahko razložila tudi proces, ki je, kot kaže, zajel grščino v poklasični dobi; namreč uveljavljanje infinitiva perfekta v AcI/NcI stavkih in izginjanje infinitiva aorista iz te konstrukcije. A spričo jasnih nestanjskih primerov konstrukcije AcI/NcI, izpričanih v poklasičnih besedilih, pa tudi zaradi težnje, da bi se perfekt v poklasični dobi uveljavil kot pretežno pretekli čas, je bolj prepričljiva razlaga, ki odsotnost infinitiva aorista povezuje s širitvijo infinitiva perfekta, ta pa je v konstrukciji prevzel vlogo izražanja preddobnosti.

Dodati velja, da omenjena razlaga temelji na predpostavki, da je infinitiv aorista izražal (dovršni) glagolski vid in ne relativnega časa. Čeprav je ta predpostavka dandanes široko sprejeta, je naleteti tudi na drugačno stališče, in sicer, da je aoristova osnova, s tem pa tudi infinitiv aorista v stari grščini, izražal relativni čas (natančneje, preddobnost). Kot argument v podporo temu stališču se navajajo prav stavki, o katerih je govor v pričujočem članku, namreč AcI/NcI stavki, v katerih ta infinitiv izraža (dejansko) preddobno dejanje. To stališče zavzameta (denimo) Miller (2002: 34) in Bary (2012: 43), ki nekoliko protislovno zatrjuje, da je treba starogrške povedne nedoločnike interpretirati, kot da bi imeli časovne morfeme, čeprav to ne velja za nobenega od infinitivov razen za infinitiv futura. A v tem primeru je težko razložiti, zakaj bi se infinitiv aorista uporabljal v prej omenjenih napovedljivih kontekstih, ki implicirajo njegovo preddobnost. Te težnje se lahko pojasnijo, če se predpostavi, da infinitiv aorista izraža (dovršni) vid in ne (relativnega) časa.

¹⁰ Nekaj podobnega velja za (še redkejši) infinitiv prezenta v vlogi izražanja preddobnosti; prim. op. 7.

Čeprav se zdi razlaga, ki povezuje umikanje infinitiva aorista iz vloge izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih s širitvijo infinitiva perfekta, v vsaj delnem nasprotju z idejo o stanjskosti in s tem tudi s teorijo naravnosti, pa tudi razmere v grščini slednji pritrjujejo v tem smislu, da je večina AcI/NcI stavkov, tudi če upoštevamo nestanjske primere z infinitivom perfekta v vlogi izražanja preddobnosti, stanjskih (prim. 3.2.1). V Novi Zavezi je denimo daleč najpogostejši nedoločnik v AcI stavkih infinitiv prezenta glagola biti (εἶναι), ki predstavlja 47 % vseh nedoločnikov v tej konstrukciji, primerljivo težnjo pa je opaziti tudi v drugih starogrških besedilih (gl. 3.1). Ti podatki imajo – poleg tega, da so skladni s predpostavkami teorije naravnosti – tudi nekaj uporabnih vidikov, ki so obravnavani v zadnjem delu članka.

4 UPORABNI VIDIKI IZRAŽANJA ČASOVNIH RAZMERIJ V ACI/NCI STAVKIH

4.1 Obravnava stanjskosti/istodobnosti v didaktičnem procesu

Zlasti kadar je govor o izražanju istodobnosti, se tako v latinščini kot grščini izraža težnja po rabi infinitiva prezenta stanjskih glagolov (prim. 3.1). Analiza učbenikov in priročnikov, ki se uporabljajo pri pouku klasičnih jezikov na Slovenskem, pričakovano pokaže odstopanja od te težnje. Prvi primer je temeljna slovenska šolska slovnica latinskega jezika (Kopriva 1989: 210–211). V tem prikazu naletimo ne le na primere s stanjskim infinitivom prezenta, temveč tudi na primer z nestanjskim glagolom *lego* »berem« (npr. *Dico puerum legere*). Podobni primeri – ki sicer niso v celoti nesprejemljivi, temveč v izvirnih besedilih redki – se najdejo tudi v drugih priročnikih.¹¹ Morda po naključju pa nestanjskih primerov za rabo infinitiva prezenta v AcI/NcI stavkih sploh ne najdemo v lekciji, ki je tej konstrukciji (v stari grščini) posvečena v učbeniku *Kanthalos* (Elliger et al. 1998). Vaje, v katerih se da-stavki pretvarjajo v konstrukcijo AcI (in obratno), denimo implicirajo rabo izključno stanjskih infinitivov prezenta (namreč εἶναι »biti«, ἔχειν »imeti« in ἦκειν »biti prisoten«). To je morda posledica dejstva, da ta učbenik začne z obravnavo konstrukcije AcI razmeroma zgodaj, to je v 3. lekciji, ko učenci razpolagajo z razmeroma pičlim besednim zakladom in ni pričakovati, da bi v konstrukciji lahko uporabili redkejša (in obenem nestanjske) glagole.

Naj gre za naključje ali ne, prav primer učbenika *Kanthalos* navaja k morda najbolj pomembnemu sklepu, ki izhaja iz težnje po rabi stanjskih glagolov znotraj AcI/NcI stavkov. Ker so v tej konstrukciji daleč najpogostejši ravno najpogostejši stanjski glagoli, ki se posledično praviloma pri pouku obravnavajo razmeroma zgodaj, ni razloga, da se ne

¹¹ Prim. Čepon (2008: 47), kjer je treba odvisni govor pretvoriti v AcI stavek z nestanjskih glagolom premikanja (namreč *appropinquare*), ali Mihevc-Gabrovec (2011: 20), kjer je treba v grščini prevesti AcI stavek z nestanjskim glagolom.

bi tudi obravnava te konstrukcije začela na razmeroma zgodnji stopnji, tako kot v omejenem učbeniku.

Ob obravnavi drugih časov se tej (»osnovni«) konstrukciji AcI/NcI s po večini stanjskimi infinitivi prezenta lahko dodajajo primeri z nedoločniki, ki izražajo druga časovna razmerja. Pri tem posebej v primeru stare grščine velja, da so nekoliko pomembnejši od primerov AcI/NcI stavkov z infinitivom aorista tisti, ki vsebujejo infinitiv futura. Kot rečeno, je bil slednji v klasični grščini pogostejši v AcI/NcI stavkih kot infinitiv aorista, medtem ko je v poklasičnih besedilih kljub postopnemu umikanju starogrškega sintetičnega futura njegova relativna pogostnost primerljiva z infinitivom aorista (prim. razdelek 3.2.1).

Medtem ko priročniki obravnavajo tako infinitiv aorista kot infinitiv futura znotraj AcI/NcI stavkov (oba v približno enaki meri), pa je drugače z infinitivom perfekta.

4.2 Obravnava infinitiva perfekta v grških AcI/NcI stavkih

Kljub temu, da vprašanje, ali je infinitiv perfekta imel že v klasični dobi prevladujočo vlogo izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih, ostaja odprto, so statistični podatki jasni. Že v klasični dobi je bil infinitiv perfekta v tej vlogi približno enako pogosten kot infinitiv aorista, njegova pogostnost pa naraste v poklasični dobi, ko je infinitiv aorista v tej vlogi zelo redek. Infinitiv perfekta (in ne infinitiv aorista), namreč γεγυvέναι, je, kot kaže, prevzel tudi vlogo, ki jo ima v latinščini infinitiv perfekta *fuisse*.

Spričo povedanega bi morala obravnava AcI/NcI stavkov namenjati rabi infinitiva perfekta vsaj enako pozornost kot rabi infinitiva aorista. Temu v obravnavanih učbenikih stare grščine ni tako: infinitivu aorista je namenjeno več pozornosti kot infinitivu perfekta, gotovo zaradi tradicionalnega prepričanja, da je infinitiv aorista sredstvo za izražanje preddobnosti v tej konstrukciji. V najpomembnejšem slovenskem učbeniku za staro grščino (Mihevc-Gabrovec 2011) se primeri AcI/NcI stavkov, ki vsebujejo infinitiv perfekta, najdejo v grških stavkih, kar je pričakovano, če se upošteva, da učbenik temelji na izvirnih starogrških primerih. V različnih lekcijah se najdejo štirje tovrstni primeri, ki so obenem številnejši od infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti – slednji se najde v zgolj enem stavku (gl. Mihevc-Gabrovec 2011: 89–90; 93). Drugače pa je v slovničnih vajah, ki ne temeljijo neposredno na izvirnih starogrških primerih in tovrstnih primerov sploh ne vsebujejo. Zato zlahka nastane vtis, da je bila vloga infinitiva perfekta v starogrških AcI/NcI stavkih povsem obrobna. Značilna in povsem v skladu s tradicionalnim pogledom na izražanje časovnih razmerij v AcI/NcI stavkih je tudi obravnava te konstrukcije v (angleškem) učbeniku, ki se prav tako uporablja v slovenskem prostoru (*Learn to Read Greek*). Ta vsebuje vajo (Keller in Russell 2012: 383), v kateri je treba prevesti starogrške primere poročanega govora in podčrtati primere konstrukcije AcI, med katerimi se najdejo naslednji:

(11) οἰόμεθα αὐτοὺς κακῶς πράττειν/πρᾶξαι/πράξειν
 οἰήθημεν αὐτὴν εὖ πράττειν/πρᾶξαι/πράξειν
 οἰήσεσθε αὐτοὺς κακῶς πράττειν/πρᾶξαι/πράξειν

Problem te in podobnih vaj je, da ne vsebuje primerov za infinitiv perfekta in tako ne upošteva pogostnosti in vloge, ki jo je imel infinitiv perfekta v tej konstrukciji (prim. zgoraj, 3.2.1 in 3.2.2). V nasprotju s prakso na tem mestu analiziranih učbenikov obravnava starogrških AcI/NcI stavkov prav tako ne bi smela obiti primerov z infinitivom perfekta γεγόνεναί.

4.3 Obravnava infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti

Težnje, značilne za rabo infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti, nadalje omogočajo, da se obravnava te konstrukcije v pedagoškem procesu osredotoča na nekatere tipe stavkov.

Kot rečeno, je v literarnih besedilih – ta pa so v središču pouka klasičnih jezikov – še posebej pogost tako imenovani mitološko-zgodovinski tip stavka (prim. 3.2.2). V tem članku obravnavani učbeniki (za staro grščino) občasno navajajo tudi tovrstne primere; denimo učbenik Keller in Russell (2012: 385), kjer se infinitiv aorista glagola νικάω («zmagati»), namreč νικήσαι, odvisen od nadrednega glagola (v prezentu) φασί, nanaša na Sokrata in njegovo vzgojo mladine:

(12) φασὶ Σωκράτη ἄλλους νικήσαι τοὺς νεανίας διδάσκοντα τὴν περὶ ἄνθρωπον σοφίαν Pravijo, da je Sokrat druge prekašal v poučevanju mladine o človeški modrosti.¹²

Na enak tip stavka naletimo tudi v grških primerih učbenika Erike Mihevc-Gabrovec (2011: 113):

(13) Πολλὰ δὲ δῶρα διαδοῦναι φασιν αὐτὸν (sc. τὸν Κῦρον) τοῖς ἡλυκιώταις Pravijo, da je vrstnikom razdelil mnogo darov.

V tem primeru je nadredni stavek govorjena φασίν («pravijo») v prezentu in se nanaša na čas govorjenja, to je na čas, ko je avtor besedila Ksenofont (431–354 pr. Kr.) stavek formuliral, medtem ko se odvisni AcI stavek nanaša na znamenitega perzijskega vladarja Kira (okr. 600–530 pr. Kr.). Ker se stavek nahaja v delu *Kirova vzgoja* (prim. Cyr. 1.4.26),

¹² Vprašanje je sicer, na kateri čas se v tem primeru nanaša prezent v nadrednem stavku (φασί «pravijo»). Ker ni videti, da bi šlo za stavek iz izvirnega grškega besedila, se zdi, da se prezent v tem primeru nanaša na sedanjost z vidika avtorjev učbenika.

posvečenem življenju že preminulega perzijskega vladarja, gre za dejanje, ki se lahko interpretira samo kot preddobno glede na čas, izražen v nadrednem stavku.

Še ena od značilnosti infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti je težnja po povezovanju v priredne zveze, ki se nanašajo na zaporedna preddobna dejanja (prim. 3.2.2). Ta težnja se odraža v enem od primeru učbenika *Kantharos* (Elliger et al. 1998: 171), sestavljenem iz priredja infinitivov aorista ἐντυχεῖν (»naleteti na«) ἐρέσθαι (»vprašati«) in εἰπεῖν (»reči«):

(14) Ἔφη γὰρ ὁ Ἀριστόδημος οἱ Σωκράτη ἐντυχεῖν λελουμένον τε καὶ τὰς βλαύτας ὑποδεδεμένον, ἃ ἐκεῖνος ὀλιγάκις ἐποίει· καὶ ἐρέσθαι αὐτόν, ὅποι ἴοι οὕτω καλὸς γεγενημένος. Καὶ τὸν εἰπεῖν ὅτι »Ἐπὶ δεῖπνον εἰς Ἀγάθωνος.« Aristodem je rekel, da je naletel na Sokrata, ki je bil umit in obut v šolne, kar je počel le redko; in vprašal ga je, kam gre tako lepo urejen, on pa je rekel: »Na večerjo k Agatonu.«

Kot pričakovano, je to citat iz izvirnega grškega besedila (Plat., *Symp.* 174a3–6), prav tako kot prej omenjeni stavek iz učbenika Erike Mihevc-Gabrovec. Po drugi strani pa primer stavka z infinitivom aorista, ki izraža preddobnost in se v istem učbeniku najde med slovničnimi vajami, ne sodi niti v ta niti v katerega izmed drugih prej omenjenih stavčnih tipov, značilnih za izvirna besedila; v grščino je namreč treba prevesti stavek »Pravi, da se je naučil sam« (Mihevc-Gabrovec 2011: 60). Ta kontrast ni presenetljiv; kot že rečeno, starogrški stavki v tem učbeniku za razliko od primerov v razdelku slovničnih vaj izhajajo iz izvirnih besedil.

Prav tako v neskladju s težnjami, značilnimi za izvirna starogrška besedila, je že prej omenjena vaja iz učbenika Keller in Russel (2012: 383–385), v kateri je treba poudariti in prevesti AcI stavke (gl. zgoraj, 4.2). Vaja temelji na predpostavki, da je mogoče kateri koli stavek AcI pretvoriti v soroden AcI stavek z drugačnim časovnim razmerjem med nadrednim in odvisnim stavkom – pri čemer pa zanemarja, kot že rečeno, obstoj infinitiva perfekta. Kar se tiče rabe aorista v vlogi izražanja preddobnosti, sta v omenjeni vaji z vidika izvirnih besedil problematična zlasti stavka οὐκ ἐπὶ πρᾶξαι ter οἰήσεσθε αὐτοὺς κακῶς πρᾶξαι, medtem ko je stavek iz οἰόμεθα αὐτοὺς κακῶς πρᾶξαι sicer sprejemljivejši, a bi ga v izvirnih starogrških besedilih pričakovali predvsem v določenih kontekstih, ki so bili opisani v razdelku 3.2.2.

Čeprav se tovrstne vaje zdijo smiselne z vidika utrjevanja slovničnih pravil, pa se prepričanje, da je mogoče katero koli konstrukcijo AcI pretvoriti v sorodno infinitivno konstrukcijo, ki izraža drugačno časovno razmerje med glavnim stavkom in nedoločniškim polstavkom, izkaže za zmotno: kot je pokazala razprava v prvem delu prispevka, pri izražanju istodobnosti močno prevladujejo stanjski glagoli, medtem ko je raba infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti omejena na kontekste, ki implicirajo njegovo preddobnost. Zato se velja stavkom, kot so navedeni, v učnem procesu izogibati.

5 ZAKLJUČKI

Novejše obravnave AcI stavkov v latinščini in grščini kažejo, da omenjena konstrukcija odraža (zlasti pri izražanju istodobnosti) težnjo k rabi stanjskih glagolov. Ta težnja bi lahko razložila tudi dejstvo, da se v vlogi izražanja preddobnosti v starogrških AcI/NcI stavkih infinitiv aorista uporablja razmeroma redko in da se je v isti konstrukciji postopoma vse bolj uveljavljal infinitiv perfekta. A v luči očitnih nestanjskih primerov za rabo infinitiva perfekta je bolj verjetna razlaga, da je slednji postopoma prevzemal vlogo izražanja preddobnosti v AcI/NcI stavkih. Skladna s tem je težnja infinitiva aorista, da bi se v primerih, ko izraža preddobnost dejanja, izraženega v AcI/NcI stavku, uporabljal v predvidljivih kontekstih, ki obenem implicirajo omenjeno časovno razmerje med glavnim stavkom in odvisno konstrukcijo.

Omenjeni pojavi so pomembni tudi z vidika didaktike klasičnih jezikov. Narekujejo, naj se v primeru izražanja istodobnosti (v latinščini in grščini) ter rabe infinitiva aorista v vlogi izražanja preddobnosti v grščini obravnava omeji na določene stavčne tipe, pri čemer se že na začetnih stopnjah učenja lahko obravnavajo AcI/NcI stavki z najpogostejšimi stanjskimi infinitivi prezenta (na primer »biti«, »imeti«, »moči«). V primeru starogrških AcI/NcI stavkov pa bi bilo treba v nasprotju z dosedanjo prakso pozornost posvečati tudi rabi infinitiva perfekta v teh konstrukcijah.

BIBLIOGRAFIJA

- BARY, Corien (2012) Tense in Ancient Greek Reports. *Journal of Greek Linguistics* 12, št. 1, 29–50.
- BENTEIN, Klaas (2016) *Verbal Periphrasis in Ancient Greek, Have- and Be- Constructions*. Oxford: Oxford University Press.
- BENTEIN, Klaas (2018) The Decline of Infinitival Complementation in Ancient Greek. A Case of Diachronic Ambiguity Resolution? *Glotta* 94, 82–108.
- BURTON, Ernest de Witt (1898) *Syntax of Moods and Tenses in New Testament Greek*. Edinburgh: The University of Chicago Press.
- COMRIE, Bernard (1981) *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, Bernard (1985) *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUHOUX, Yves (2000) *Le verbe grec ancien: Éléments de morphologie et de syntaxe historiques*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- ELLIGER, Winfried/Gerhard FINK/Günther HEIL/Thomas MEYER (1998) *Kantharos*. Prevod: Aleš Učakar. Ljubljana: interna izdaja.
- ČEPON, Robert (2008) *Usus II*. Ljubljana: Modrijan.
- FANNING, Buist M. (1990) *Verbal Aspect in New Testament Greek*. Oxford: Clarendon Press.

- HARRY, Joseph E. (1906) The Perfect Forms in Later Greek from Aristotle to Justinian. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* 37, 53–72.
- HASPELMATH, Martin (1992) From Resultative to Perfect in Ancient Greek. *Función* 11–12, 187–224.
- KAVČIČ, Jerneja (2010) O prispevku slovenskega jezikoslovja k zgodovini starogrškega perfekta. *Keria, Studia Latina et Graeca* 12, št. 2–3, 201–216.
- KAVČIČ, Jerneja (2016) The decline of the aorist infinitive in Ancient Greek declarative infinitive clauses. *Journal of Greek Linguistics* 16, št. 2, 266–311.
- KAVČIČ, Jerneja (2017) A diachronic perspective on the semantics of AcI clause in Greek. L. Jędrzejowski in U. Demske (ur.), *Infinitives at the syntax-semantics interface: a diachronic perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 81–111.
- KAVČIČ, Jerneja (2019) Examining a hypothesis about the past-oriented aorist infinitive in Post-Classical Greek. *Transactions of the Philological Society*. 2. november 2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-968X.12164>.
- KAVČIČ, Jerneja (v tisku) The past-oriented aorist infinitive in Post-Classical literary texts: A parallel with the use of the aorist injunctive in Vedic Sanskrit? *Glotta, Zeitschrift für griechische und lateinische Sprache* 96, 82–118.
- KELLER, Andrew/Stephanie RUSSEL (2012) *Learn to read Greek. Workbook, Part 1*. New Haven/Haven in London: Yale University Press.
- KOPRIVA, Silvo (1989) *Latinska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- MANDILARAS, Basileios G. (1973) *The Verb in Greek Non-Literary Papyri*. Athens: Ministry of Education.
- MIHEVC-GABROVEC, Erika (2011) *Grščina. Teksti in vaje za pouk klasične grščine*. 5. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- MILLER, Gary D. (2002) *Nonfinite Structures in Theory and Change*. Oxford: Oxford University Press.
- OREŠNIK, Janez (1999) *Krepke in šibke dvojnice v skladnji*. Ljubljana: SAZU.
- POSTAL, Paul M. (1974) *On Raising*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- RIJKSBARON, Albert (2006) *The Syntax and Semantics of the Verb in Classical Greek*. 3. izd. Chicago: University of Chicago Press.
- SMITH, Carlotta S. (2008) Time with and without Tense. J. Géron in J. Lecarme (ur.), *Time and Modality*. Dordrecht: Springer, 227–249.
- TER BEEK, Janneke (2011) Two Futures in Infinitives. J.-W. Zwart in M. de Wries (ur.), *Structures Preserved: Studies in Syntax for Jan Koster*. Amsterdam: John Benjamins, 41–48.
- THORLEY, John (1989) Aktionsart in New Testament Greek: Infinitive and Imperative. *Novum Testamentum* 31, 290–315.
- ZWART, Jan-Wouter (2014) The Tense of Infinitives in Dutch. J. Hoeksema in D. Gilbers (ur.), *A Festschrift in Honor of Frans Zwarts*. Groningen: University of Groningen, 363–387.

POVZETEK

Latinski in starogrški stavki AcI in NcI izražajo težnjo po stanjskosti in so v tem smislu primerljivi z nedoločniškim polstavki v modernih jezikih (na primer v angleščini). Vzporednica med modernimi jeziki in staro grščino se nadalje kaže pri izražanju preddobnosti v obravnavanih nedoločniških polstavkih: zdi se, da je v stari grščini to vlogo postopoma (od klasične dobe dalje) prevzemal infinitiv perfekta, kar je skladno z domnevo o istovetnosti med perfektom v grščini v omenjenem obdobju in v modernih jezikih, kakršna sta angleščina in nizozemščina (Haspelmath 1992). Razmere v grščini pa so posebne v tem smislu, da se v isti vlogi uporablja tudi infinitiv aorista (in redkeje, infinitiv prezenta) – pri čemer pa je raba omenjenih infinitivov v vlogi izražanja preddobnosti, kot se zdi, omejena na specifične, predvidljive kontekste. Eden od teh kontekstov je tako imenovani mitološko-zgodovinski stavčni tip, znotraj katerega se nadredni glagol govorjena ali mišljenja (praviloma) nanaša na čas govorjenja, medtem ko se infinitiv aorista, rabljen znotraj odvisnega nedoločniškega polstavka, nanaša na dogodek v povezavi z dobro znano mitološko ali zgodovinsko osebo (Kavčič, v tisku). Vse navedene težnje pri izražanju časovnih razmerij znotraj AcI in NcI stavkov dopolnjujejo tradicionalni pogled na te stavke v klasičnih jezikih in omogočajo izboljšavo didaktičnega procesa.

Ključne besede: klasični jeziki, AcI, NcI, preddobnost, stanjskost

ABSTRACT

Expressing temporal relations in Latin And Greek AcI and NcI clauses: Some recent findings and their applicative aspects

Latin and Greek AcI and NcI clauses display a tendency towards stativity, a tendency that is also observed in modern languages such as English. Furthermore, it appears that in Ancient Greek, the perfect infinitive gradually tended toward adopting the function of conveying anteriority in these constructions. This view is consistent with the assumption that Ancient Greek saw the emergence of the perfect that had much in common with the perfect in modern languages (e.g., English and Dutch) (Haspelmath 1992). Nevertheless, the situation in Ancient Greek appears to have been different in that the aorist infinitive (and rarely, the present infinitive) could convey anteriority as well – although it seems that this applies mostly in specific, predictable contexts. For instance, this was the case within the so-called mythological-historical clause type (Kavčič forthcoming). In this clause type, the governing verb of saying or thinking typically refers to the speech time, whereas the dependent infinitive clause refers to an event concerning a well-known mythological or historical hero. In addition to shedding new light on the traditional view concerning expressions of the temporal distinctions in AcI/NcI clauses (in Classical languages), these tendencies should also be taken into account in the teaching process.

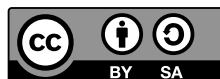
Keywords: Classical languages, AcI, NcI, anteriority, stativity

Blaž Istenič

Študent Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani
Slovenija
blazistenic1@gmail.com

UDK 81'366.573:81'362

DOI: 10.4312/vestnik.11.49-64



NEKAJ OPOMB K PRISLOVNODOLOČILNEM TRPNIŠKEM VRŠILCU DEJANJA V SLOVENŠČINI S POGLEDOM NA FRANCOŠČINO IN RUŠČINO

1 UVOD

V sodobnem jezikoslovju je glagolski način pogosto pojmovan kot oblika diateze. Sleđnja predstavlja »različne ubeseditvene zmožnosti oz. različne stavčnočlenske izraženo-
sti iste pomenske podstave (tj. povedja in udeležencev) in z ohranitvijo istega sporočilne-
ga smisla« (Žele 2010a: 129). Toporišič (2004: 502) govori o postavljanju udeležencev
in povedja »na bolj ali manj ugledna mesta«.

Trpnik je (kot opisujejo Hamma *et al.* 2017: 1) običajno opredeljen kot rezultat
pretvorbe, ki preuredi nevtralni red delovalnikov. Gre za neke vrste »tematizacijo«, kjer
predmet prevzame položaj slovničnega osebk, slednji je v novi povedi običajno fakul-
tativen. Toporišič (2004: 358) tvornik/aktiv¹ in trpnik/pasiv loči tako, da je pri prvem
»osebek tudi (iz)vršilec dejanja in nosilec stanja, pri drugem pa je osebek od dejanja
prizadeti«.

V članku bomo prevzeli definicijo, ki jo za francoščino med drugim zagovarja La-
miroy (1993). Povezana je s Tesnièrejevim pojmovanjem »recesivne diateze« (*diathèse
récessive*), ki se za razliko od zgoraj opisane »tematizacije« osredotoči na osebek, ne
na predmet (*ibid.*: 59). Gre za *récession actancielle*² (kar bi lahko prevedli kot *umik
delovalnika*), kjer gre za zmanjšanje števila argumentov; v primeru trpnika gre za po-
vršinski umik vršilca, glagolska oblika pa je spremenjena ali s trpnim deležnikom ali z
obliko povratnega glagola. Prejšnji predmet, če obstaja, običajno zasede osebkovo mesto
(*ibid.* 62). Lamiroy (*ibid.*: 56–63) poudarja, da je zdaj pri trpniku ključna možnost pred-
stavitve situacije brez opredelitve vršilca dejanja (posledica tega je večja vloga (prejšnje-
ga) predmeta oz. dejanja samega). To tudi pojasni, zakaj velika večina trpniških stavkov
ne izraža vršilca dejanja. Poleg tega lahko tako kot trpne opredelimo tudi brezosebkovne
trpnike, kot je slovenski *Išče se Uršo Plut* (*cf.* razdelek 2.1), saj je, kot rečeno, za nas

1 V članku bomo uporabljali izraza tvornik in trpnik.

2 Seveda je bil tudi trpnik kot *récession actancielle* deležen kritik (*cf.* Muller 2000, Di Sciullo 1997); nam bo defi-
nicija služila zlasti kot določilo, katere oblike uvrstiti med trpne.

pomemben predvsem umik vršilca, dogajanje s predmetom pa je drugotno, ni nujno, da se zgodi dekvazacija³. Pri brezosebkovnem trpniku s trpnim deležnikom, npr. *Na vprašanje je bilo odgovorjeno*, se slednje niti ne bi moglo zgoditi, saj je glagol neprehoden že v tvornem stavku.

Tu lahko omenimo še delo jezikoslovcev Leningrajske tipološke šole, kjer je pomembna zlasti vloga Holodoviča (npr. 1974) in Hrakovskega (npr. 1978). V tej šoli, ki se je vseskozi precej posvečala glagolskemu načinu, diateza pomeni (Kulikov 2010: 369–71) vzorec prenašanja pomenskih udeležencev (torej udeleženskih vlog, npr. vršilca dejanja, prizadetega itd.) na slovnične odnose (osebek, premi predmet itd.), glagolski način pa je na podlagi tega definiran kot regularno kodiranje diateze s pomočjo glagolske morfologije, npr. v eni od možnosti v slovenščini z glagolom *biti* in trpnim deležnikom. Pri trpniku gre za podobno pojmovanje kot pri naši definiciji, saj je vršilec degradiran ali pa je povsem odstranjen (cf. Kulikov 2010).

Čeprav Orešnik (2015: 60) opozarja, da imajo trpniki glede na jezik predvsem wittgensteinovske »družinske podobnosti« (cf. Wittgenstein 2016: 277 seq., PU §§ 66–67), komaj pa skupnega imenovalca, lahko na začetku povemo, da gre pri trpnikih pri obravnavanih jezikih za dokaj sorodne sheme. Povsod bomo ločili po dve glavni skupini trpnikov (prvo s trpnimi deležniki, drugo z oblikami povratnih glagolov); različico tovrstne delitve običajno sprejemajo tudi ostala jezikoslovna dela.

V nadaljevanju bo namen članka predstaviti tvorbo ter rabo trpnika v slovenščini, francoščini in ruščini ter podrobneje opozoriti na vprašanja in možnosti površinskega izražanja vršilca dejanja v teh konstrukcijah.

2 SLOVENŠČINA

V slovenščini se trpnik klasično deli na dve obliki – prvo z deležnikom na *-n/-t* in drugo s *se*. Prva se rabi v vseh glagolskih osebah, druga pa domala le v tretjih (Orešnik 2007: 33). Kljub temu Čibej in Orel Kos (2015: 249) za pravna besedila ugotavljata, da je oblika na *se* celo nekoliko pogostejša.

2.1 Tvorba in raba trpnika v slovenščini

Toporišič (2004: 354) omejuje v trpnik pretvorljive glagole na direktno prehodne z nepredložnim dopolnilom v tožilniku, pri razmerju tvornika in trpnika pa gre pri njem (*ibid.*: 358) za pretvorbo, kjer se besedna zveza, ki je bila osebek tvornega stavka, v trpnem opusti ali postane prislovno določilo vršilca glagolskega dejanja, tista, ki je bila

3 V izvorniku je uporabljen glagol *détransitiver*: narediti glagol neprehoden (iz prehodnega).

prej predmet tvornega stavka, pa je zdaj osebek; glagolska oblika se zamenja s preteklim trpnim deležnikom ali pa se doda *se*.

Tako pojmovanje, kot že nakazano, po zgoraj navedenih kriterijih ni ustrezno. Poleg tega, da sta tvornik in trpnik v veliki večini primerov zamenljiva le teoretično in v metalingvističnih kontekstih (cf. Hamma *et al.* 2017, Lamiroy 1993: 55 *seqq.*), tako pojmovanje iz vrst trpnikov izključuje nekatere oblike, ki so po našem mnenju evidentno trpne (kot rečeno, je naš glavni kriterij umik vršilca) in prisotne tudi v standardnem/knjižnem jeziku. Gre za primere (tu bomo prevzeli terminologijo iz Orešnik 2015: 60) brezosebkovnega trpnika s trpnim deležnikom (npr. *[J]e bilo na sporno pravno vprašanje s strani Vrhovnega sodišča že odgovorjeno ...*, tudi *Govorjeno je bilo o človekovih pravicah*), brezosebkovnega trpnika na *se* (*Išče se Uršo Plut*, tudi *Namreč zadevno cesto se uporablja tudi pri sečnji gozda ob tej cesti*) ter trpnika na *se* neprehodnih glagolov (*Veliko se je plesalo*, tudi *V nesrečnem mestu se je umiralo na najbolj žalosten in surov način*).

Sama raba trpnika je bila sicer v slovenskih normativnih delih pogosto kritizirana⁴ kot »neljudska« in izvirajoča iz tujih jezikov; tudi v strokovnih, poljudnih ali znanstvenih besedilih (kjer naj bi bil običajnejši) da ga »ni dobro preveč uporabljati« (Toporišič 2004: 359).

Logar *et al.* (2015: 241) v korpusni analizi ugotavljajo, da je sicer pojavnost trpnika (analizirajo le tistega na *-n/-t*) večja v strokovnih besedilih (ki jih zajema Kas – korpus akademske slovenščine) kot v običajnih (zajetih v splošni korpus Kres): splošno razmerje je 1,32 : 1 v prid korpusu akademskih besedil, kar je opazna, a ne izjemna razlika, nekatere trpniške oblike so v korpusu Kres celo pogostejše (konkretno tiste v prihodnjiku, pogojniku in velelniku).

Kot rečeno, smo, sledeč Orešniku (2015: 60), trpnik na *se* razdelili na običajni trpnik na *se* (*Išče se Urša Plut*), brezosebkovni trpnik na *se*⁵ (*Išče se Uršo Plut*) in trpnik na *se* neprehodnih glagolov (*Veliko se je plesalo*). Nasploh je vprašanje klasifikacije glagolov (ne samo trpnih) s prostim morfemom *se* precej zapleteno; v slovenskem jezikoslovju so bile predstavljene številne razdelitve; povzema jih Tomišič (2011). Trpnik je le ena od možnosti, ki jih izražajo glagoli s *se* (cf. *ibid.*: 156–178), najbolj očiten (in jasno netrpnški) je pomen, ki so ga slovnice do Toporišiča običajno uvrščale kot medij⁶. Prav nejasnosti zaradi večpomenskosti oblik na *se* so med razlogi za dvome glede (ne)uvrščanja tega trpnika.

V normativnih delih so kritike že od Breznika naprej letele zlasti na omenjeni brezosebkovni trpnik na *se*, ki naj bi bil rezultat tujega vpliva (cf. Breznik 1934: 139, kjer govori o »italijanski posebnosti«), a nasprotna stran opozarja na možno dvoumnost

4 Za povzetka obravnavanja trpnika v slovenskih jeziko(slov)nih delih cf. Šek Mertük 2013 in Leskovec 2016.

5 Za značilnosti rabe tovrstnih zgradb cf. Uhlik in Žele 2018: 103–105.

6 Medij oz. srednjik je eksplicitno prisoten npr. v stari grščini, od koder navajamo tudi običajno definicijo, da »izraža dejanje, pri katerem je vršilec dejanja, ki ga izraža stavčni osebek, hkrati tudi (posredno ali neposredno) predmet dejanja.« (Babič 2015: 182). V slovenščini, kot navaja avtor, se takšno razmerje izraža s povratnimi glagoli, npr. *umivam se*.

običajnega trpnika na *se*, saj v (znanem) primeru *Išče se Urša Plut* ni jasno, ali Uršo Plut iščejo drugi ali se sama; pri brezosebkovni različici (torej *Išče se Uršo Plut*) te dileme ni. Danes je odnos do teh oblik pogosto manj kritičen (cf. npr. Dobrovoljc 2015).

2.2 Trpniški vršilec dejanja v slovenščini

V slovenščini po Toporišiču (2004: 358) v trpniku vršilec glagolskega dejanja »namesto da bi bil osebek tvornega stavka, postane v najboljšem primeru prislovno določilo vršilca ali pa je sploh izpuščen«; izpustimo ga, kadar »ni važen ali pa ga nočemo ali ne moremo ugotoviti«.

Že Bohorič je v *Zimskih uricah*, prvi slovnici slovenskega jezika, navedel možnost izražanja vršilca dejanja (torej t. i. dolgi trpnik) tako pri trpniku na *-n/-t* kot tistem na *se* (Šek Mertük 2013: 137). Enako je bilo tudi pri Pohlinu v prvi izdaji slovnice, v drugi pa je zveze s predlogom *od* z neživim osebkom prišteval kar k tvorniku. Z Vodnikom se je začelo (zaradi podobnosti z nemško obliko) dolgo zavračanje zvez s predlogom *od* z rodilnikom (*ibid.*: 138 *seq.*); kritika se je jasneje prekinila šele s t. i. *Slovnico štirih* (1954). Še v 20. stoletju so se pojavljali glasovi, da »slovenščina ravno tega popolnega trpnika ne ljubi« (Jesenovec 1965: 95) in, kot je zapisal Breznik v slovnici iz leta 1934, naj trpnik uporabljamo »le tedaj, če ne govorimo o povzročitelju dejanja« (Breznik 1934: 138).

Občutno redkejšo rabo dolgega trpnika (vsaj kar se tiče standardnega jezika) med redkimi raziskavami, ki to omenjajo, potrjujeta tudi Čibej in Orel Kos (2015), ki sicer ugotavljata, da je trpnik v slovenščini precej pogosteje rabljen v strokovnih (v njunih primerih pravnih) besedilih kot v leposlovju. Primerjata prevode iz angleščine v slovenščino in švedščino in opažata še zlasti veliko razliko pri t. i. dolgem trpniku, kjer je prisoten vršilec dejanja: angleški dolgi trpni stavki iz pravnih besedil v slovenščino so bili v skoraj 75 odstotkih prevedeni s tvornikom, pri literarnih delih pa je bilo takih primerov skoraj 93 odstotkov. Razlog naj bi bil po mnenju avtorjev možnost izražanja iste funkcije s pomočjo besednega reda, ki je v slovenščini fleksibilnejši, tako da je lahko vršilec dejanja uvrščen na konec stavka brez skladenjskih sprememb (*ibid.*: 249).

Kot edina možnost za uvajanje vršilca dejanja je v *SS* naveden predlog *od* z rodilnikom; omenjen je še predlog *po* s samostalnikom v mestniku, ki je izrecno označen za napačnega (Toporišič 2004: 358).

Tega primata predloga *od* sicer podatki ne potrjujejo. Iskra (2013: 81) ob robu svoje raziskave, temelječe na gradivu časnika *Delo*, ugotavlja, da vršilec dejanja ni bil »niti enkrat uveden s predpisanim predlogom *od*, ampak so ga pisci raje uvedli s predlogoma *s* in *s strani*«. Leskovec (2016: 11) navaja, da primerov trpnika z izraženim vršilcem dejanja v svoji analizi časopisov *Dela* in *Dnevnika* sploh ni našla.

Prav predložna zveza *s strani* je zanimiv primer. Ne navaja je nobena od navedenih slovnice, če pregledamo pretekle trpne deležnike, ki se najpogosteje pojavljajo eno mesto

pred njo v korpusih Kres in Gigafida 2.0, pa lahko sklepamo, da je lastna zlasti publicističnim in pravnim besedilom (npr. primeri tipa *STA umika vest /.../, ker je bil komentar popravljen s strani Večera* in *[N]jaročnik navaja, da so bili vsi dokumenti podpisani s strani pooblaščenih oseb*). Tudi v korpusu Kres, ki je glede izvora besedil uravnotežen (Erjavec in Logar Berginc 2012), so namreč deležniki, ki se največkrat pojavljajo na mestu pred *s strani*, naslednji: *potrjen, podpisan, vložen, sofinanciran, financiran, izdan*. Odstotek pojavitev deležnikov skupaj s predložno zvezo *s strani* je sicer glede na število njihovih ostalih pojavitev povečini majhen (običajno nekaj odstoten), a npr. pri *sofinanciran s strani* znaša celo 17 % vseh pojavitev (25 od sicer skupaj le 147 v korpusu Kres; npr. *Projekt je sofinanciran s strani Evropskega sklada za regionalni razvoj (ESRR)*), a so si vse pojavitve izjemno podobne, kar kaže, da gre pri tem konkretnem deležniku za ustaljeno rabo zlasti (evropskih) institucij; poleg tega prej izražajo stanje. Dobrovoljc (2017) sicer navaja terminologinje, ki opažajo, da »v pravnem jeziku tudi zveza *s strani* dobiva nezaznamovan pomen«, kar kaže, da je vsaj v nekaterih kontekstih že prevzela vlogo izražanja vršilca dejanja predlogu *od*.

Pri trpniku na *se* se običajno (cf. Toporišič 2004: 503) navaja, da izraža splošnega vršilca, zaradi česar bi pričakovali njegovo neizraženost s prislovnim določilom (čepprav je Bohorič že v *Zimskih uricah* navedel možnost njegovega izražanja (Šek Mertuk 2013: 137)), kar v veliki meri drži, a ne popolnoma, saj v jeziku najdemo primere, kot sta (običajna trpnika na *se*) *Doplačila po ceniku se plačajo na blagajni s strani člana kluba* in *Cesta se uporablja s strani udeležencev v prometu, ki niso lastniki zemljišča ...*, kjer torej spet srečamo predložno zvezo *s strani*. Izraženega prislovnodoločilnega vršilca dejanja na spletu sicer pri brezosebno-trpniku na *se* in trpniku neprehodnih glagolov na *se* nismo našli, kar kaže na še večjo redkost.

Neizražanje eksplicitnega vršilca dejanja je seveda pri vseh oblikah trpnika povezano s komunikacijsko funkcijo, saj (npr. po Testelcu (2001: 411)) pomembno vlogo pri trpniku igra prav to, da je sporočilo oz. dejanje v ospredju, vršilec pa je potisnjen v ozadje. To kažejo tudi podatki iz drugih jezikov, saj nekateri (npr. arabščina, kot navaja Lamirov 1993: 63) tovrstnega izražanja vršilca dejanja sploh ne omogočajo.

3 FRANCOŠČINA

Francoščina ima po klasičnem pojmovanju (npr. v Riegel *et al.* 2009;) eno »pravo« obliko trpnika (t. i. *passif périphrastique*, sestavljen iz oblik preteklega deležnika). Gaatone (1993) podrobneje razlikuje dve obliki, ki sta si zelo blizu, saj gre pri eni za običajni trpnik (primer je npr. *Une enquête a été menée (par les autorités compétentes)* 'Preiskava je bila vódena (s strani pristojnih oblasti)'), pri drugi pa za njegovo neosebno obliko (npr. *Il a été mené une enquête (par les autorités compétentes)* 'Vódeno je bilo preiskavo (s strani pristojnih oblasti)'). Druga običajno navajana vrsta trpnika je sestavljena iz oblik

povratnih glagolov, trpni pomen pa (lahko) izražajo tudi npr. konstrukcije z glagoli *se faire, se voir, se laisser*, npr. *Ils se sont fait cambrioler* 'Pri njih je bilo vlomljeno'. Te Le Bellec (2014) klasificira kot tretjo obliko trpnika, lahko pa dodamo, da pri njih lahko izrazimo tudi prislovnodoločilni vršilec dejanja (*Elle s'est fait agresser par Sam* 'Napadena je bila od Sama'). Mi bomo v razmišljanjih sledili Lamiroy (1993), ki ločuje dve trpniški obliki, torej *passif périphrastique* in trpnik iz oblik povratnih glagolov (ter ustrezajoče neosebne oblike).

3.1 Tvorba in raba trpnika v francoščini

V *passif périphrastique* je v francoščini pretvorljiva velika večina (tvornih) povedi s premim predmetom. Po Riegel *et al.* 2009: 730 (klasično pojmovanje, blizu Toporišičevemu za sln.) ga določajo naslednje značilnosti: predmet tvorne povedi je postal osebek; glagol v preteklem deležniku se sprega s pomožnikom *être* 'biti' in se postavi v čas in naklon, v katerih je spregana oblika glagola v tvorniku; osebek tvorne povedi je lahko v trpni izražen kot prislovno določilo (točneje poimenovan *complément d'agent*⁷), uvedeno s predlogoma *par* ali *de*; osebek in predmet tvorne povedi se zamenjata, a ohranita svoji udeleženski vlogi.

Na splošno so v trpnik pretvorljive le t. i. povedi SVO (osebek – glagol – predmet), čeprav v trpniku ne morejo nastopati frazni glagoli in nekateri prehodni glagoli v vseh ali določenih pomenih (mdr. *avoir* 'imeti' in *mesurer* 'meriti, biti velik' v slednjem pomenu, **Deux mètres trente sont mesurés par le géant* '*Dva metra trideset sta merjena od velikana'). V trpniku pa lahko nastopajo nekateri glagoli z nepremim predmetom (npr. *répondre à* 'odgovoriti na'); gre za neosebne konstrukcije (npr. *Il sera répondu à chaque lettre* 'Odgovorjeno bo na vsako pismo') ali glagole, ki lahko v trpniku (zastarelo) nastopajo v knjižnem jeziku (npr. z glagolom *obéir à* 'ubogati (nekoga)'). Nekateri glagoli pa se uporabljajo le v trpniku (npr. *réputer* 'imeti za', *Les enfants nés de l'union d'un citoyen avec une étrangère étaient réputés bâtards* 'Otroke, ki so bili rojeni iz razmerja med družavljanom in tujko, so imeli za pankrte' (povzeto po *ibid.*: 731 *seqq.*).

V francoščini obstajajo konstrukcije, ki so zelo podobne slovenskim *se*-zgradbam (torej tvorjene z oblikami povratnih glagolov, npr. *Ce sport se pratique en plein air* 'Ta šport se izvaja na prostem'), a jih normativne slovnice povečini označujejo le kot konstrukcije, ki so trpniku blizu po pomenu, ne pa tudi formalno trpne (*cf.* Riegel *et al.* 2009: 742; v svoji monografiji Gaatone (1998: 9–10) kot formalna kazalnika trpnika navaja sekvenci *être* + pretekli deležnik in predlog *par* s prislovnim določilom), prav zaradi

7 V francoščini se za aktanta/delovalnika, ki je v trpnih povedih izražen s prislovnim določilom, uporablja izraz *complément d'agent*, česar pa ne smemo, kot opozarja tudi Gaatone (1998: 176), jemati preveč dobesedno, torej da gre za vsakem primeru za striktnega vršilca dejanja. Najpreprostejša definicija je, da gre preprosto za prvi argument glagolskega leksema (čeprav tudi taka definicija povzroči številne zagate, *cf. ibid.*: 186). V članku bomo za *complément d'agent* uporabljali poimenovanje (prislovnodoločilni) trpniški vršilec dejanja.

oblik, iz katerih so sestavljene. Tudi v francoščini obstaja brezosebkovni trpnik z oblikami povratnih glagolov (npr. Lagae (2002) navaja *Il se construit beaucoup de nouveaux immeubles dans le quartier* 'V tej četrti se gradi veliko novih zgradb').

Zanimiva je opazka Lamiroy (1993: 70), ki sicer leti na primerjavo med francoščino, italijanščino in španščino, a je po našem mnenju relevantna tudi za slovenščino: po njenem ta jezika (tudi brezosebkovne) oblike s povratnimi glagoli veliko uporabljata, ker za razliko od francoščine nista razvili neosebnega izražanja z *on* (npr. *On a tout essayé* 'Vse smo poskusili/Vse se je poskusilo').

3.2 Trpniški vršilec dejanja v francoščini

Kot v slovenščini je tudi v francoščini velika večina trpnih povedi brez izraženega vršilca dejanja (Riegel *et al.* 2009: 738; Attal (1985) navaja število, ki kaže na to, da je več kot dve tretjini trpnikov brez izraženega vršilca dejanja, Hamma (2017: 313) pa za govorjeni jezik na podlagi podatkov iz govornega korpusa govori kar o okoli devetdesetih odstotkih krajših trpnikov), ki je torej glede površinskega izražanja fakultativen, čeprav nekateri (*cf.* Yannick Mathieu 1993, Grevisse 2011: 400) navajajo primere, v katerih naj bi bil obvezen. Nekaj primerov, npr. neustreznost povedi *?Ce bâtiment a été construit* '(Ta) stavba je bila zgrajena', iz del ostalih raziskovalcev navaja Gaatone (1998: 183 *seqq.*), a lahko po njegovem večina takih povedi kljub temu postane sprejemljivih ob ustreznih pragmatičnih okoliščinah. V slovnica (cf. npr. Grevisse 2011: 401–2; Delatour *et al.* 2004: 106–7) je kot glavni predlog naveden *par*, poleg njega v nekaterih primerih tudi *de*.

Kot navajajo Riegel *et al.* (2009: 734), se je v klasični francoščini 17. in 18. stoletja za uvajanje trpniškega vršilca dejanja najpogosteje uporabljal predlog *de*, ob njem sporadično tudi *à* (ostanki danes v besednih zvezah, kot je *être mangé aux mites* 'biti pojejen od moljev'). Danes prevladuje *par*, še vedno se uporablja tudi *de*, a je v povedi, kjer se pojavita oba, kot tisti, ki uvaja vršilca dejanja, interpretiran *par*. *De* je zaznamovan, slovnice ga dovoljujejo, ko določilo, ki ga predlog uvaja, ni »pravi« vršilec dejanja; tu gre zlasti za glagole, ki označujejo občutke, spoznavne procese/operacije in lokalizacije (npr. *aimer* 'ljubiti', *connaître* 'poznati', *suivre* 'slediti', *Le disparu était aimé et estimé de tout ceux qui le connaissaient* 'Izginuli je bil ljubljen in spoštovan od vseh, ki so ga poznali'), ni ga mogoče uporabiti z dinamičnimi glagoli (povzeto po Riegel *et al.* 2009: 733–5).

Kar se tiče primerjave pogostnosti rabe predlogov *par* in *de*, Gaatone (1998: 194) navaja, da je glagolov (s premim predmetom), ki v trpnih konstrukcijah zahtevajo uporabo predloga *de*, le okoli 2 odstotka glede na tiste, ki zahtevajo predlog *par*, prvi je tudi neproduktiven. Če obstajajo konteksti, v katerih se zdi *de* ustrenejši od *par*, je prvi na drugi strani izključen iz večine primerov, kjer se uporablja drugi. Ob tem Gaatone navaja, da je le *par* možen pri omenjeni neosebni obliki trpnika (*cf.* razdelek 3), pa tudi druge

omejitve uporabe predloga *de* (cf. Gaatone 1998: 195 *seqq.* za celotno taksonomijo rabe obeh predlogov).

Gaatone (*ibid.*: 210) nazadnje ob povzemanju ugotavlja, da je pri samih predlogih *par* in *de* podobno kot pri pretvorbi iz trpnika v tvornik: niso namreč vsi stativni glagoli taki, da ne omogočajo pretvorbe v trpnik, so pa vsi glagoli, ki ne omogočajo pretvorbe v trpnik, stativni. Pri predlogih *par* in *de* pa gre za to, da stativni glagoli, ki dopuščajo trpno rabo (npr. *devoir* 'morati'), zahtevajo *par*.

Kar se tiče trpnika na *se* iz oblik povratnih glagolov, jezikoslovna dela (cf. Mel'čuk in Milićević 2014: 135; Riegel *et al.* 2009: 742, Lagae 2002, Lamiroy 1993: 67) pogosto navajajo, da pri njih prislovnodoločilnega vršilca dejanja ni mogoče izraziti. Na drugi strani npr. Hamma (2017: 319) navaja (redke) primere, v katerih je (prislovnodoločilni) vršilec dejanja izražen, npr. *Le saké se boit chaud par la grande majorité des japonais* 'Sake se s strani velike večine Japoncev pije topel'. Pri tem ugotavlja, da je izraženost vršilca dejanja v teh primerih povezana s splošnostjo, nereferenčnostjo vršilcev.

4 RUŠČINA

V sodobni ruščini literatura običajno (npr. Švedova *et al.* 1980) loči dve vrsti trpnika, analitično (z dovršnimi glagoli, tvorjeno iz deležnika) in sintetično (s povratnimi oblikami nedovršnih glagolov). Kot navaja Kolomacki⁸ (2009: 54), nekateri (npr. Bondarko) analitično obliko označujejo za »pravi«, »izvorni« trpnik (med drugim poudarjajo večpomenskost postfiska *-ся*), sintetična pa naj bi bila drugotna; drugi (npr. Veyrenc) so nasprotnega mnenja (med drugim opozarjajo, da se trpni deležnik ne uporablja v sedanjiku, ki je nezaznamovana, slovarska oblika).

V slovenščini omejitve glede vida niso tako stroge, kar je verjetno povezano tudi z nekoliko drugačnim delovanjem glagolskega vida (npr. pri ponavljanju lahko v slovenščini uporabimo dovršnik, v ruščini izrecno ne). Tako je mogoče v slovenščini obliko na *se* uporabiti pri glagolih obeh vidov, npr. *Z natisnjeno vlogo /.../ se obišče Avtobusno postajo Ljubljana ...* in *Zelo intenzivno se išče ustrezne gene*, v ruščini pa načeloma le pri nedovršnikih, čeprav raziskave kažejo tudi prisotnost dovršnih oblik (izčrpno stanje raziskav in priporočil povzema Percov 2013).

4.1 Tvorba in raba trpnika v ruščini

V ruščini je za prehodne dovršne glagole značilno izražanje trpnika s kratko obliko preteklega trpnega deležnika (*Художник написал портрет — Портрет написан*

8 cf. Kolomacki 2009: 186 *seqq.* za kritiko tradicionalnih (površinskih – v generativnem smislu) pristopov k delovalniku pri trpniku.

художником ‘Slikar je naslikal portret’ – ‘Portret je bil naslikan s strani slikarja’). Pri prehodnih nedovršnikih je trpnik s kratko obliko preteklega trpnega deležnika redek; poleg tega lahko ti glagoli trpnik oblikujejo tudi s kratko obliko sedanjih trpnih deležnikov⁹. Gre zlasti za glagole, ki označujejo razmerja med udeleženci (za podrobno obdelavo teh deležnikov *cf.* Saj 2015), npr. *Николай был уважаем, но не любим в обществе* ‘Nikolaj je bil spoštovan, a ne priljubljen v družbi’, a je ta način knjižen in prav tako redek ter ob enem ni mogoč pri vseh glagolih (povzeto po Švedova *et al.* 1980: 613–615).

Letučij (2011) v poglavju Ruske korpusne slovnice o neosebni konstrukcijah poučarja, da se trpne oblike v ruščini običajno uporabljajo osebno, obstaja pa razred brezosebno trpnikov, ki se oblikujejo zlasti iz glagolov rekanja, npr. *Может быть, это лучшее, что /.../ было сказано о самобытной силе красоты* ‘Lahko, da je to najboljša, kar je bilo rečeno o samobitni sili lepote’.

Nedovršniki trpnik običajneje izražajo z oblikami povratnih glagolov (dodajanje postfiksa *-ся*). Tako nastane razmerje med prehodnim nedovršnikom v tvorniku in trpniško konstrukcijo z obliko povratnega glagola (npr. *Уборщица моет полы – Полы моются уборщицей* ‘Čistilka pomiva tla’ – ‘Tla so pomivana od čistilke’). Gre zlasti za rabo v 3. osebi ednine, druge oblike so redke (prav tako tudi tovrstna tvorba trpnika pri dovršnih glagolih, čeprav *cf.* Percov 2013). V vseh omenjenih primerih je lahko trpnik izražen tudi s trpnim sedanjim deležnikom, če glagol njegovo tvorbo dopušča (povzeto po Švedova *et al.* 1980: 613–615). Vinogradov (1986: 493) navaja, da je uporaba trpnika s *-ся* sicer zelo omejena, Letučij (2014) v poglavju Ruske korpusne slovnice o povratnosti omenja, da gre najpogosteje za glagole »poklicne aktivnosti« (*строить* ‘graditi’, *асфальтировать* ‘asfaltirati’ ipd.).

Sicer Letučij (*ibid.*) predstavi obširno razdelitev povratnih glagolov (ter podrobneje tistih s trpnimi pomeni); naj omenimo le brezosebno trpnik (*безличный пассив*) iz oblik povratnih glagolov, npr. *Здесь намекается на то, что автор предыдущей статьи ошибается* ‘Tu se namiguje na to, da se avtor prejšnjega članka moti’). T. i. modalnega trpnika, kjer gre za doživljajca, ne vršilca dejanja, ne bomo obravnavali.

4.2 Trpniški vršilec dejanja v ruščini

Tudi v ruščini je prislovnodoločilni trpniški vršilec dejanja (gre za t. i. *косвенное оз. агентивное дополнение*) izražen ali ne. Če da, potem je z brezpredložnim orodnikom (npr. *Полы моются уборщицей раз в неделю* – ‘Tla so tedensko pomivana s strani čistilke’). Ponavadi, ne pa izključno, gre za živo (enako kažejo podatki, ki jih navaja Kolomacki 2009: 236). Ti dolgi trpniki so značilnost knjižnega jezika, kratki trpniki so precej pogostejši. Funkcija izraženega vršilca dejanja služi tudi jasnemu izrazu, da gre za trpno

⁹ Slovenščina termina sedanji trpni deležnik ne pozna, njegov ustreznik je najpogosteje slovenski deležnik na *-n*, npr. *bran* : *читаемый*.

poved, zlasti pri povratnih glagolih, kjer je sicer pomen trpnosti oslabiljen in imajo lahko v nekaterih primerih dvojno (trpno in tvorno) interpretacijo. Odsotnost izražane vršilca dejanja pa pri dovršnikih (ki trpnik tvorijo s preteklim trpnim deležnikom) pomeni, da pomen stanja prevlada nad pomenom dejanja (*Магазин был открыт продавцом в 10 часов – Магазин открыт* ‘Trgovina je bila ob desetih odprta s strani prodajalca’ – ‘Trgovina je odprta’) (skupaj s primeri povzeto po Švedova *et al.* 1980: 614–615).

V staroruskem jeziku (stari vzhodni slovanščini), kar je zanimivo za primerjave s slovenščino, se je ob orodniku za izražanje trpnega vršilca dejanja uporabljal predlog *от* ‘od’ z roditeljskim. Poleg tega nekateri navajajo tudi primere izražanja trpnega vršilca dejanja z drugimi skloni (povzeto po *ibid.*: 231). Že Bondarko in Bulanin (1967: 173) poudarjata, da so dolgi trpniki precej redki.

Ugotovitev Kolomackega (2009: 242 *seq.*), ki je kljub vsemu v precejšnji meri v skladu z navedbami Švedove *et al.* (1980: 614–16) ter Bondarka in Bulanina (1967: 178), je, da orodnik služi (predvsem) kot »sredstvo dodatnega poudarka trpnosti v primerih, kjer je to potrebno« in da ni izražen, če je trpnost stavka jasna.¹⁰

Kar se tiče (orodniškega) izražanja vršilca dejanja pri trpniku iz oblik povratnih glagolov v ruščini, Letučij (2014) navaja, da se redko pojavlja v pogovornem jeziku ali umetniški prozi, pogosteje v publicistiki in znanstveni literaturi, največkrat, ko je neživ (kar se razlikuje od zgoraj navedenega splošnega poudarka, da običajno izraža živo).

Letučij (*ibid.*) še navaja, da se pri omenjenem brezosebno trpniku iz oblik povratnih glagolov vršilec dejanja običajno ne izraža (čeprav so slovnično pravilni stavki tipa *Им объявляется о заключении сделок* ‘Od njega se sporoča o sklenitvi poslov’), na drugi strani je to pri analitičnem brezosebno trpniku pogosteje (*Об этом было объявлено председателем Совета* ‘To je bilo sporočeno s strani predsednika sovjeta’), čeprav gre večinoma za starejše primere.

5 ZAKLJUČEK

Sopostavitev slovenščine, francoščine in ruščine je pokazala, da slovnice in raziskave v vseh treh jezikih navajajo občutno manjšo rabo dolgega trpnika glede na kratki trpnik (npr. Čibej in Orel Kos 2015; Riegel *et al.* 2009: 738; Švedova *et al.* 1980: 614–15). To se glede na našo začetno definicijo zdi pričakovano. Poleg tega ob slovenščini (mdr. glede na ugotovitve v Čibej in Orel Kos 2015) tudi francoščina (to v primerjavi z angleščino ugotavljata Mel'čuk in Miličević 2014: 139) preferira rabo tvornika.

Kar se tiče primerjave trpniških oblik, ki so tvorjene z deležniki, in tistih na *se*, je, kot navajajo tudi jezikoslovna dela (slovenska te možnosti pri oblikah na *se* običajno

¹⁰ Razlago gre po njegovem mnenju iskati zlasti v načelu ekonomičnosti, saj je pogostnost uporabe orodnika največja pri deležnikih na *-m-*, pri katerih ni vedno jasno, ali gre za izražanje trpnika; če je trpnost očitna (npr. pri deležnikih na *-n/-m-*), pa običajno dopolni ne srečamo (Kolomacki 2009: 245).

sploh ne omenjajo, sami smo našli le nekaj primerov), pri slednjih izražanje prislovnodoločilnega vršilca dejanja redkejše, kar se zdi pričakovano, saj (kot piše Lagae 2002) je pri oblikah na *se* že vršilec že nekako impliciten, človeški (Lamiroy (1933: 66) piše, da je »arbitraren«, splošen, a je lahko, kot kažejo primeri rabe, tudi zožen.

Hamma (2017: 311 *seq.*) poudarja pomembno podrobnost: vsaj v govoru (pa tudi v pisnih besedilih) je za odsotnost trpniškega vršilca dejanja pogosto razlog njegova impliciranost, zlasti če gre za npr. (v francoščini) rabo z nedoločnim členom. Navaja primer *Un hamster a été soigné par un vétérinaire* '(Nek) hrček je bil oskrbljen od (nekega) veterinarja', kjer je v običajni komunikaciji samoumevno, da je bil veterinar tisti, ki je oskrbel hrčka. V običajni komunikaciji izražanje trpniškega vršilca dejanja razumemo predvsem kot neke vrste kontrast, presenetljivo dejstvo, npr. poved *La vase a été cassé par Marie* 'Vaza je bila razbita s strani Marije' uporabimo, ko hočemo poudariti, da je vazo razbila Marija, ne pa nekdo drug, ki npr. sicer velja za nerodnega in za katerega bi pričakovali, da jo je razbil (povzeto po Hamma 2017: 316–7).

Ob tem je seveda treba razlikovati tudi samo naravo uporabe trpnika, ki se pri splošnih govorjenih besedilih (na katere se osredotoča Hamma) ali na drugi strani npr. pri pravnih (pisnih) besedilih precej razlikuje. Pri slednjih zaradi njihove narave lahko predpostavimo večjo pogostnost rabe dolgega trpnika; ekonomičnost (ki jo omenja Kolomacki 2009: 245) tam ni na prvem mestu, pomembna je namreč prav natančnost in tudi samoumevno mora biti ubesedeno. Lahko predpostavimo, da so razlogi za slovničarske kritike dolgega trpnika vsaj delno povezani prav z željo, »da ni nobene besede niti preveč niti premalo«, kot sta pred stoletji pisala že Arnauld in Lancelot [1676] 2016: 150).

Seveda so o trpniku potrebne nadaljnje študije (zlasti na korpusnem gradivu in, kot opozarjajo tudi Logar *et al.* (2016: 243), brez omejitev na rigidno določeno kategorijo), ki bi pokazale popolnejšo sliko njegove rabe (za dober primer *cf.* Kolomacki 2009) – skupaj z osvežitvijo pristopa in opisa trpniškega vršilca dejanja; tudi zato ker dozdajšnji pristopi (gre zlasti za štetje ne prav velikega števila naključnih povedi) niso ustrezni za resnejši opis. Tu lahko samo napotimo na Hamma (2017: 322–23), ki na koncu svojega članka govori o uspešni rehabilitaciji »tega dopolnila, ki ga imajo običajne metalingvistične glase za 'ohlapnega' in drugorazrednega«.

BIBLIOGRAFIJA

- ARNAULD, Antoine/Claude LANCELOT [1676] (2016) *Grammaire générale et raisonnée*. Pariz: Éditions Allia.
- ATTAL, Pierre (1985) Le passif : étude de corpus. *L'Information Grammaticale* 27, 10–13. <https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_27_1_3396> (dostop 18. 7. 2019).

- BABIČ, Matjaž (2015) *Grška slovnica*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- BONDARKO, Aleksandr. V./Lev. L. BULANIN (1967) *Russkij glagol*. Leningrad: Prosveščenie.
- BREZNIK, Anton (1934) *Slovenska slovnica za srednje šole*. Celje: Družba sv. Mohorja.
- CREISSELS, Denis (2001) Remarques sur la notion de passif et l'origine des constructions passives. *Linx* 45, 71–82.
- ČIBEJ, Jaka/Silvana OREL KOS (2015) Slovene and Swedish translation equivalents of the English passive in two discourse types. BREZAR SCHLAMBERGER, Mojca/ David LIMON/ Ana GRUNTAR JERMOL (ur.) *Contrastive analysis in discourse studies and translation*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. <<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/20/79/823-1?inline=1>> (dostop 18. 7. 2019).
- DI SCIULLO, Anna-Maria (1997) *Projections and Interface Conditions. Essays on Modularity*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- DOBROVOLJC, Helena (2015) Raba trpne glagolske oblike. *Jezikovna svetovalnica*, <<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/944/raba-trpne-glagolske-oblike>> (dostop 18. 7. 2019).
- DOBROVOLJC, Helena (2017) Ujemanje povedka in priredno zloženega osebka, povezanega z »in«/»ali« ter uporaba zveze »s strani«. *Jezikovna svetovalnica*, <<https://svetovalnica.zrc-sazu.si/topic/2065/ujemanje-povedka-in-priredno-zlo%C5%BEenega-osebka-povezanega-z-in-ali-ter-uporaba-zveze-s-strani>> (dostop 5. 11. 2019).
- ERJAVEC, Tomaž/Nataša LOGAR BERGINC (2012) Referenčni korpusi slovenskega jezika (cc)Gigafida in (cc)KRES. ERJAVEC, Tomaž/Jerneja ŽGANEC GROS (ur.) *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan. 57–62.
- GAATONE, David (1993) Les locutions verbales et les deux passifs du français. *Langages* 109, 37–52. <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1993_num_27_109_1090> (dostop 19. 7. 2019).
- GAATONE, David (1998) *Le passif en français*. Pariz, Bruselj: De Boeck & Larcier.
- GREVISSE, Maurice (2011) *Le bon usage*. Bruselj: Duculot.
- Gigafida 2.0: Korpus Gigafida 2.0. <<https://viri.cjvt.si/gigafida/>> (dostop 20. 7. 2019).
- GOLDEN, Marija (2001) *Teorija opisnega jezikoslovja. 1, Skladnja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- GORJANC, Vojko/Darja FIŠER (2013) *Korpusna analiza*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- HAMMA, Badreddine (2017) Tentative de classification des « compléments d'agent » dans les phrases passives achevées et dans les énoncés longs à sens passif. *Ela. Études de linguistique appliquée* 187, 311–324.
- HAMMA, Badreddine/Amélie TARDIF/Flora BADIN (2017) Le passif à l'oral. <halshs-01465258v1> (dostop 7. 11. 2019).

- HOLODOVIČ, Aleksander A. (ur.) (1974) *Tipologija passivnyh konstrukcij. Diatezy i zalogi*. Moskva: Nauka.
- HRAKOVSKI, Viktor S. (ur.) (1978) *Problemy teorii grammatičeskogo zaloga*. Leningrad: Nauka.
- ISKRA, Lorena (2015) *Spremembe tendenc pri rabi trpnega glagolskega načina v času med drugo polovico 20. stoletja in začetkom 21. stoletja* (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- JESENOVEC, France (1965) Raba trpnika v slovenščini. VURNIK, France (ur.) *Jezikovni pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 94–9.
- Kres: Korpus Kres. <<http://www.korpus-kres.net>> (dostop 21. 7. 2019).
- KOLOMACKI, Dmitrij I. (2009) *Distribucija ruskih passivnyh form: korpusnoe issledovanie* (disertacija). Moskva: Moskovska državna univerza. <<https://iling-ran.ru/kolomatsky/thesis.pdf>> (dostop 23. 7. 2019).
- KULIKOV, Leonid (2013) Voice Typology. SONG, Jae Jung (ur.) *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford: Oxford Press.
- LAGAE, Véronique (2002) Le passif pronominal: une forme complémentaire du passif périphrastique? *Cahiers Chronos* 10.
- LAMIROY, Béatrice (1993) Pourquoi il y a deux passifs. *Langages* 109, 53–72.
- LE BELLEC, Christel (2014) La construction passive en ‘se faire’: une forme concurrente et complémentaire du passif canonique. *French Language Studies* 24, 203–222.
- LESKOVEC, Mojca (2016) Jezikoslovni pogled na trpnik v zgodovini slovenskega jezika. *Jezik in slovstvo* 1, 3–13.
- LETUČIJ, Aleksandr B. (2011) Bezličnost'. *Materialy dlja proekta korpusnogo opisanija ruskoj grammatiki* (<http://rusgram.ru>). Na prava rukopisi. Moskva.
- LETUČIJ, Aleksandr B. (2014) Vozvratnost'. *Materialy dlja proekta korpusnogo opisanija ruskoj grammatiki* (<http://rusgram.ru>). Na prava rukopisi. Moskva.
- LOGAR, Nataša/Špela ARHAR HOLDT/Tomaž ERJAVEC (2016) Slovenski strokovni jezik: korpusni opis trpnika. KRŽIŠNIK, Erika/Miran HLADNIK (ur.) *Toporišičeva obdobja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 237–45.
- MARUŠIČ, Franc/Rok ŽAUCER (2015) Slovenska slovnica. AHAČIČ, Kozma (ur.) *Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes*. Različica 1.0., <<https://fran.si/slovnice-in-pravopisi/46/1976-toporisic>> (dostop 19. 7. 2019).
- MELČUK, Igor/Jasmina MILIĆEVIĆ (2014) *Introduction à la linguistique* (volume 2). Pariz: Herman Éditeurs.
- MULLER, Claude (2000) Le passif processif et ses concurrents. Définition et quelques particularités. SCHØSLER, Lene (ur.) *Le passif*. Études Romanes 45. København: Museum Tusulanum Press. 49–69.
- OREŠNIK, Janez (2007) Slovenski trpnik na se (v naravni skladnji). *Slavistična revija* 55/1–2, 31–39.

- OREŠNIK, Janez (2015) *Naravna skladnja*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- PERCOV, Nikolaj V. (2003) Vozvratnye stradatel'nye formy russkogo glagola v svjazi s problemoj suščestvovanija v morfologiji. *Voprosy jazykoznanija* 4, 43–71.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (2009) *Grammaire méthodique du français*. Četrta izdaja. Pariz: Presses Universitaires de France.
- SAJ, Sergej S. (2015) Dejstvitel'noe pričastie nastojaščego vremeni. *Materialy dlja projekta korpusnogo opisanija ruskoj grammatiki* (<http://rusgram.ru>). Na pravah rukopisi. Moskva.
- ŠEK MERTÜK, Polonca (2013) Obdobja preučevanja trpnega glagolskega načina v slovnicaх slovenskega jezika (od A. Bohoriča, 1584, do J. Toporišiča, 2004). *Časopis za zgodovino in narodopisje* 49/1, 133–51.
- ŠVEDOVA, Natalija J. (ur.) et al. (1980) *Russkaja grammatika*. Moskva: Nauka.
- TESTELEK, Jakov G. (2001) *Vvedenie v obščij sintaksis*. Moskva: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet.
- TOMIŠIČ, Mojca (2011) *Oprostite, zaspal sem se! Glagoli s se v slovenščini*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- TOPORIŠIČ, Jože (1965) O slovenskih glagolskih načinih. VURNIK, France (ur.) *Jezičkovni pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba. 100–5.
- TOPORIŠIČ, Jože (2004) *Slovenska slovnica (SS)*. Četrta prenovljena in razširjena izdaja, 2. natis. Maribor: Obzorja.
- UHLIK, Mladen/Andreja ŽELE (2018) Brezosebne zgradbe v slovenščini: kontrastiva z drugimi južnoslovanskimi jeziki in ruščino. *Jezikoslovni zapiski* 24/2, 99–112.
- VINOGRADOV, Viktor V. (1986) *Russkij jazyk. Grammatičeskoe učenie o slove*. 3. izdaja. Moskva: Vysšaja škola.
- WADE, Terence (2010) *A Comprehensive Russian Grammar*. Oxford; Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2016) *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen (PU)*. 22. izdaja. Berlin: Suhrkamp.
- YANNICK MATHIEU, Yvette (1993) Quelques passifs avec agent obligatoire. *Langages* 109, 35–36. <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1993_num_27_109_1089> (dostop 23. 7. 2019).
- ŽELE, Andreja (2010a) Diateza v slovenščini. *Riječ: časopis za filologiju* 16/3, 128–152.
- ŽELE, Andreja (2010b) Elipsa med glagolsko intenco in besedilno koherenco. *Slavistična revija* 58/1, 117–131.

POVZETEK

Nekaj opomb k prislovnodoločilnem trpniškem vršilcu dejanja v slovenščini s pogledom na francoščino in ruščino

Članek se ukvarja z vprašanjem izražanja trpnika in posebej z možnostmi izražanja trpniškega vršilca dejanja v vlogi prislovnega določila v slovenščini, čemur doda tudi pogleda na isto vprašanje v francoščini in ruščini (povsod glede na standardni oz. knjižni jezik). Najprej so na kratko predstavljeni sodobnejši jezikoslovni pristopi k trpniku (glagolski način kot oblika diateze), potem pa je tematika razdeljena po jezikih. Pri vsakem je najprej orisana klasična delitev trpnih konstrukcij, njihova tvorba in splošne značilnosti. V splošnem sta pri vsakem jeziku obravnavana trpnik s trpnim deležnikom in trpnik z oblikami povratnih glagolov ter njune brezosebne ustreznice. Posebna pozornost je posvečena izražanju vršilca dejanja v teh konstrukcijah in opisu njegove rabe ter predlogov, ki ga uvajajo (slovenščina, francoščina; v ruščini je brezpredložen), pri slovenščini je zlasti izpostavljena vloga predložne zveze *s strani*. V pisnem jeziku je največja raba trpnika zabeležena v strokovnih besedilih, izražanje trpniškega vršilca dejanja pa je v vseh treh jezikih razmeroma redko, posebej maloštevilni so tovrstni primeri pri trpniku z oblikami povratnih glagolov. Normativne slovnice povečini sicer izražanju vršilca dejanja v trpnih konstrukcijah niso preveč naklonjene. Področje je v slovenščini slabo raziskano.

Ključne besede: trpnik, pasiv, vršilec dejanja, prislovno določilo, dolgi trpnik, primerjava

ABSTRACT

Some remarks on expressing the agent in long passive constructions in Slovenian with a perspective from French and Russian

The paper discusses the means of expression of the passive voice and, primarily, of the agent in long passive constructions (i.e. in the role of an adjunct) in Slovenian. The analysis is further developed by perspectives from French and Russian on the same question (regarding the standard varieties of the three languages). First, the paper presents a summary of contemporary approaches to the passive voice (voice as a form of diathesis), followed by a description, structured according to the language, of the types, formation, and general characteristics of these constructions. In general, the passive formed with a participle and the one constructed by means of pronominal verb forms are distinguished and considered for each language (in addition to their impersonal counterparts). Particular attention is paid to the means of expressing the agent, especially to the prepositions used (in Slovenian and French; it is used without a preposition in the Russian language). Special focus is given to the prepositional phrase *s strani* in Slovenian. In written language, the passive voice is most widely used in the expert literature; the expression of the agent is quite rare in all three

languages (least often used in the passive constructions with pronominal verb forms) and has been often criticized in (prescriptivist) grammars. As it pertains to the Slovenian language, the topic is under-researched.

Keywords: passive voice, agent, adjunct, long passive, comparison

Jonace Manyasa

Dar es Salaam University College of Education,

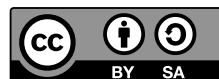
Faculty of Humanities and Social Sciences

Tanzania

jmanyasa@yahoo.fr

UDK 811.133.1'366.52:378(678)

DOI: 10.4312/vestnik.11.65-86



ANALYSIS OF FRENCH GRAMMATICAL GENDER ERRORS COMMITTED BY LEARNERS IN TANZANIAN UNIVERSITIES

1 INTRODUCTION

Studies on French as a foreign language in Tanzania indicate that learners have difficulties related to the learning of French. Revealing some of the phonological difficulties that learners face when learning French at the university level, Neckemiah (2012:96) gives the following remarks:

« Nous avons, à partir des résultats de l'enquête et de l'analyse de la situation sociolinguistique et du système éducatif de la Tanzanie, constaté que les difficultés de prononciation du français sont dues à la différence entre les systèmes phonologiques du français et celui du swahili et des autres langues bantoues et au manque d'exposition à la langue française ».

Our Translation:

We have, from the findings of the study and the analysis of the sociolinguistic situation and from the Tanzanian education system, established that the pronunciation difficulties in French are due to the difference between French phonological systems and Swahili/other Bantu languages and lack of exposure to French language.

Neckemiah's remarks show that learners of French in Tanzania experience difficulties that arise from the differences that exist between their languages – Kiswahili or ethnic community languages and the target language system (French). Archibald and Libben (1995) contend that learners of a foreign language have a starting point when they start learning, their L1 grammar. During the learning process, one expects learners to master the grammar of the target language. However, learners face problems when trying to learn the grammar of the target language since they sometimes transfer the rules of

their L1 into the target language, leading to errors. It is important to point out that, apart from the errors that are due to language transfer, learners may also face difficulties when learning the grammatical rules that are inherent in the target language since languages do not necessarily share the same grammatical patterns. According to Perdue (1980), the learning of a second or foreign language entails the making of errors since learners are in a cognitive activity that includes testing hypotheses on the structure of the target language. Errors, therefore, may occur because learners are not fully aware of the grammatical patterns that are inherent in the target language.

Another study by Omary (2002) examined pronunciation problems faced by Tanzanian learners when learning French. The study focused on secondary school students and teachers as well as University of Dar es Salaam students. The findings indicate that some French sounds posed pronunciation problems to Tanzanian learners.

Murekatete (2012) focused on the analysis of French lexical representations by teachers with a goal to examining how French vocabulary is taught in the context of Tanzania. The findings show that French teachers do not put much emphasis on the teaching of French vocabulary, making it impossible for learners to learn this language aspect. These earlier studies focus on phonology and vocabulary, while the current study focuses on French grammatical gender errors.

2 PRESENTATION OF THE RESEARCH CONTEXT

This section presents the research context, focusing on the sociolinguistic situation in Tanzania.

2.1 The Tanzanian linguistic situation

Rubagumya (1991) posits that the linguistic situation in Tanzania is triglossic. There are three language clusters that come into play in the context of Tanzania: ethnic community languages, Kiswahili and English. As far as the education system is concerned, Tanzania has two languages as medium of instruction: Kiswahili and English. Other languages are also taught in both private and public schools. These are French and Arabic. At present, there are other foreign languages such as German (at the Goethe Institute), Chinese (at the Confucius Institute) and Turkish (at Feza Schools).

2.2 Ethnic community languages

Tanzania has different ethnic community languages, and the number of these has been reported differently by different researchers. For instance, according to Rubagumya (1990),

there are 120 ethnic community languages, while Maho and Sands (2003) claim there are 126. The most recent survey of the Tanzanian linguistic situation by the Languages of Tanzania Project (2009) found 150 ethnic community languages in the country. Such languages are typically spoken in rural areas and function as medium of communication in a particular ethnic community.

2.3 Kiswahili and English

Kiswahili serves as a lingua franca in the context of Tanzania. Therefore, many Tanzanians can speak or communicate in Kiswahili at different levels. It brings together different ethnic community languages in terms of day-to-day communication. Apart from being a lingua franca, Kiswahili in Tanzania has various functions. First, it is the first (L1) or second (L2) language for many Tanzanians. Likewise, it is the national and official language in Tanzania. At present, Kiswahili plays a key role as the language of inter-ethnic trade and job opportunities. For example, it is commonly used in the Democratic Republic of Congo where it was adopted as the language of migrant workers in the mineral-rich Shaba Province (Mazrui and Mazrui, 1998). It is now also one of the official languages that are used in regional integration summits in Africa, and in July 2004 the African Union's Council of Ministers endorsed Kiswahili as one of the official languages of the AU. It was also declared one of the official languages of the Southern African Development Community (SADC) during its 39th Ordinary Summit of Heads of States, held in Dar es Salaam from the 5th to the 18th of August, 2019. English, on the other hand, is a second official language after Kiswahili (Rubagumya 1990). As an official language, it has different functions: the language used in the high court, diplomacy and international trade. Additionally, it is used as a language of instruction at secondary school and the university level. However, in practice it is confined to official usage as it is not spoken by many Tanzanians.

2.4 French in Tanzania

In Tanzania, French is a foreign language. The first encounters between French speakers and Kiswahili speakers date back to the 16th century, when Europeans (including the French) arrived in East Africa. These French speakers included explorers (such as Charles Guillain,) and missionaries, especially from the Holy Ghost and White Fathers (Mtavangu 2013). The introduction of French in the Tanzanian educational system dates back to 1958. French was intended to meet communication needs in trade and regional integration between Tanzania and neighbouring countries. Currently, it is an important language because it is used by other members of regional integration bodies of which Tanzania is a member, including the East African Community (EAC) and the Southern

African Development Community (SADC). Some members of these regional organizations use French as an official language (Burundi, Rwanda, Democratic Republic of Congo, Comoros and Seychelles). Consequently, learning French in Tanzania makes it possible for Tanzanians to interact with people from other countries in Africa. Furthermore, the influx of refugees from neighbouring countries, such as Burundi and the Democratic Republic of Congo, necessitates the teaching and learning of French in Tanzania. Moreover, and irrefutably, the presence of international refugee agencies such as UNHCR (United Nations High Commission for Refugees) has created job opportunities for Tanzanians who speak French.

Given the factors above, the teaching of French in Tanzania is important. The Tanzanian sociolinguistic situation indicates that French does not have the same social privileges as Swahili or English, and the status of French as a foreign language cannot be compared to that of English. Unlike French, English is widely used as a medium of instruction at secondary and tertiary levels of education. This status makes it possible for English learners to get better exposure as compared to French learners. French is mostly confined to the classroom situation, and is taught in selected public secondary schools and some private schools as a compulsory subject in the first two years (Form One and Form Two). It then becomes an optional subject when students enter Form Three. French is also taught in some universities such as the University of Dar es Salaam and in some private primary schools like the International School of Tanganyika.

At the University of Dar es Salaam, French is taught in the following bachelor's degree programs: BA¹ with Education, BED² and BA Language Studies (BALS). At DUCE (a constituent University College of the University of Dar es Salaam), there are two bachelor programs in which French is taught (BA with Education and BED). Students who are enrolled in these programs take French as a major course for three years. Normally, a major course is taught for three hours a week. There are a total of 15 weeks of teaching and evaluation in a semester (with a total of 45 hours). At UDOM, bachelor's programs in which French is taught include the BA in Education, BED and BA French. At Makumira, a bachelor's program with French also includes the BA in Education.

3 LITERATURE REVIEW

3.1 Gender marking in French

In French, grammatical gender is either masculine or feminine. Guillaume (2010) contends that French native speakers assign grammatical gender using certain indicators such as context, adjective forms, pronouns or structural properties of nouns (including

1 Bachelor of Arts

2 Bachelor of Education

derivational morphemes). Hellinger and Bussmann (2001) point out that grammatical gender types vary according to a given language. For example, in Latin, German or Russian, all three gender types are present. Languages such as French, Spanish or Italian have lost the neutral grammatical gender. Other languages such as Dutch or Scandinavian languages have other gender aspects, such as the neuter, then another form, which replaces the masculine and the feminine. Thus, grammatical gender is binary or ternary in a given language. Hellinger and Bussmann give the example of the word “sun”, whose gender varies according to language, confirming the semantically arbitrary aspect of the grammatical gender: Thus, the word “sun” is grammatically feminine in German, masculine in Greek, in Latin and in Romance languages (such as French: *Le soleil*/the sun). Arrivé (1997) posits that grammatical gender categorization in French refers to animate and inanimate nouns. According to Corbett (1991), assigning gender in French may be determined by semantic and morphological properties. Corbett posits that assigning grammatical gender in French depends greatly on the form of nouns. For example, in the word *éducation* (education), the derivational morpheme – *tion* indicates that the noun is feminine. On the other hand, nouns such as *demoiselle* (miss), *fille* (girl) and *femme* (woman) are feminine in nature, following their semantic properties.

Studies have shown that learners of French as a first language seem to acquire grammatical gender naturally and unconsciously (Tucker, Lambert and Rigault 1977). Observations show that native speakers make gender assignments correctly, even though they do not know why or how they make these choices. On the other hand, non-native speakers, even those who have learned French for a long time (as is the case with the respondents in this study) are consistently incompetent and undecided when it comes to the assigning of grammatical gender. Following this observation, it is important to point out that the learning of grammatical gender in a second or foreign language environment is not the same as in a first language environment, and this process seems to be baffling for native speakers. Thus, although native speakers are highly skilled at making grammatical gender assignments, they are unable to explain this ability. Franceschina (2005) argues that since learners of French as a second or foreign language seem not to acquire grammatical gender naturally and intuitively, there should be learning strategies to enable them to learn grammatical gender more easily.

3.2 Interlingual errors

Interlingual errors are generally related to language interference, due to the learners' first language or any previously studied languages. Füsün (2009) contends that when learning a second or foreign language, everyone is influenced positively or negatively by another language. This influence may come from the learner's first language and/or previously acquired languages. Positive influence occurs when the learner's language or languages

and the target languages are similar in terms of grammatical aspects. On the other hand, negative influence occurs when the learner's language(s) and the target language are different. Selinker (1972) posits that interlingual errors can occur in several language aspects, such as phonology, lexicology and morpho-syntax. This study deals with the morpho-syntactic aspect.

Singleton (1987) discusses the learning of French as a foreign language in the context where there are three source languages. He describes a learner whose transfer to French as a foreign language came more often from his non-native Spanish than English, which was his first language (L1). He examines the source languages' influence on French as a foreign language regarding French beginners who previously acquired Spanish, Irish and Latin. It turns out that Spanish is the most preferred language as a source of influence. In this case, the perception of the learner with regard to the typological proximity between Spanish and French is important. This interpretation is reinforced by retrospective feedback provided by the learner after the completion of a given task. According to Singleton, the general knowledge of the language includes the relationships that are typological and classified according to several grammatical criteria and language patterns. In this regard, knowledge of French, a Romance language, makes it possible to better learn Spanish, a Romance language.

According to Ahukanna et al. (1981), learners of French and English who are native speakers of non-Indo-European languages tend to more spontaneously transfer vocabulary and other language structures of an Indo-European language they know than other languages previously acquired. In this case, the meaning of language transfer depends on the language that has been studied more recently or more frequently used. That is, the most commonly used language tends to affect the less frequently used. These scholars contend that the general examples of language transfer show a greater trend of language transfer from English (L2) to French (L3) rather than the transfer of other ethnic languages. This is also the case of the appearance of the order of the English words in Swedish and German for some Finish learners, according to Ringbom (1987). In another study, Meisel (1983) contends that a learner is typically influenced by the learning of their previous foreign language, and not by their mother tongue, because it is not sufficiently foreign to disturb them.

On the other hand, it has been observed that among bilingual learners of other language, the influence of L1 is greater and leads to more language transfer than L2. This shows evidence that first languages (L1) may also be sources of language transfer, especially when L1 and the language being acquired are typologically close. For example, it has been observed that learners may use their L1 at the lexical and syntactic levels when they acquire another European language as a third language if this is typologically close to their first one (Bartelt 1989; Ringbom 1987; Singh and Carroll 1979).

3.3 Intralingual errors

Öztoğat (1993) points out that intralingual errors are those which directly concern the acquisition of the target language. From a cognitive point of view, it is a question of error sources in the target language itself. If the learner is not familiar with the rules of the foreign language that he is learning, he may commit errors based on another form or rule that resembles the already acquired grammatical rules. Lindsay and Norman (1972) consider the wrong generalization of rules to be among the important sources of learners' errors in second or foreign language learning. In this case, the learner creates his own structures of the target language. Thus, the learner, after learning some rules of the target language, generalizes them to other rules that have common characteristics. The learner even creates his own rules when learning the target language.

3.4 Conceptual framework

This study was guided by interlanguage theory and the error analysis approach. Error analysis has a long tradition. It was propounded for the first time by the British applied linguist Pit Corder in 1967, and before error analysis emerged, contrastive analysis was the only approach to the study of errors. However, contrastive analysis only focuses on errors that are due to negative transfer from the learner's first language, while error analysis examines all possible sources of errors. While contrastive analysis compares the target language with the source language, error analysis compares the target language with the learner's interlanguage. This is what is called the applied comparative study. Moreover, the possibility of analysing errors without knowing the language is presented as an advantage against analysing errors using the contrastive approach. Thus, error analysis not only deals with errors that are due to language interference, but also errors due to difficulties that are strictly internal to the target language. Such errors appear as a reflection of the level of competence of learners in the language learned at a given time, and the illustration of some general characteristics of the process of foreign language acquisition. In other words, error analysis cannot replace contrastive analysis, but it offers additional solutions that the latter does not bring to light. The interlanguage theory and the error analysis approach are relevant to this study since they are important in addressing the research objectives. With the interlanguage theory, the researcher could have a clear understanding of the cognitive processes that a learner goes through when learning a target language (Selinker 1972). Such processes include language transfer, transfer of training, overgeneralization, strategies of second language learning and strategies of second language communication. Understanding these processes is important, as this enables the researcher to uncover the reasons why learners committed the errors encountered. With regard to the error analysis approach, the researcher analyses the errors using

the following steps: identification, description, explanation, evaluation and correction of errors (Corder 1981).

4 METHODS

4.1 The study population and sample

A sample of 61 respondents was selected from four institutions. It consisted of first-, second- and third-year students who were studying French as a foreign language in their respective universities in the 2017/2018 academic year: the University of Dar es Salaam (UDSM), the Dar es Salaam University College of Education (DUCE), the University of Dodoma (UDOM) and Makumira University (Arusha). The respondents included in the study were selected using the following criteria: having studied French from Form One to the university level and being willing to participate. The study adopted a purposive sampling procedure (Creswell 2009). Purposive sampling, alternatively known as non-probability sampling, involves the deliberate selection of units of the universe for constituting a representative sample, convenient to the researcher. In this case, the study involved first-, second- and third-year students with a prior knowledge of French since they learned this language at both ordinary and advanced levels of secondary education. We found this type of sampling suitable for this study because we intended to select only those French language learners who have learned this language for a long time, that is, from Form One to the university level. The choice of these learners over others is highly influenced by the need to examine their competence after learning French for a long time. We therefore did not intend to include those students who started learning French at university as a basic course.

4.2 Study design and approach

This study is descriptive. It used both quantitative and qualitative approaches. Creswell (2009) contends that quantitative research is used to quantify a given problem by way of generating numerical data or data that can be transformed into statistics. Thus, it is used to quantify attitudes, views and other defined variables and give a generalization of results from a larger population sample. This approach was employed in this study because the researcher wanted to grasp the extent to which grammatical gender errors are quantified. That is, to account for their gravity. On the other hand, a qualitative approach was also used. Creswell (op. cit.) posits that a qualitative approach is appropriate in the analysis of certain phenomena. In this context, the qualitative approach was needed in the analysis of the grammatical gender errors. For example, the use of a qualitative approach in this study is justified in the data collection, whereby the researcher used

open-ended topics from which learners wrote compositions. In addition, the researcher gave an explanation about the occurrence of the grammatical gender errors that were encountered.

4.3 Data collection methods

To collect data, the researcher relied on a corpus of language from learners' written texts on given subject matters (Ellis 1995). The language corpus was derived from the learners' written productions with a focus on the grammatical gender errors. These written productions were produced by 61 respondents in their respective universities.

4.4 Data analysis

The data analysis was qualitative and quantitative. For the qualitative data analysis procedures, the proposed study entailed the five successive steps stipulated by Corder (1981), which are identification, description, explanation, evaluation and correction of errors. Identification is the first stage, which must focus on the correct recognition of errors. This stage is purely a linguistic activity since the researcher focuses on judgments of grammar with respect to the target language rules. The description of error is essentially a comparative process. The data to be compared are the incorrect and correct forms. In this respect, the researcher compared French interlanguage to Standard French and highlighted the areas of difference. The explanation of errors is about accounting for why and how errors come about. It is at this stage that an explanation on the causes of errors was sought and given.

4.5 Ethical issues

Prior to undertaking the study, the researcher took into consideration all the ethical issues including obtaining informed consent from the institutions and respondents without any pressure being applied. Informed consent is a procedure in which an individual chooses whether to participate in research after being informed of any information that would be likely to influence their decision. In addition, the researcher sought clearance from the University of Dar es Salaam. Once in the field, the researcher clearly explained to the respondents the purpose of the study to clear up any confusion that may have existed.

5 FINDINGS AND DISCUSSION

This section discusses the findings in relation to the following objectives: (i) to identify grammatical gender errors, (ii) to account for their sources and (iii) to propose a corrective treatment.

5.1 Identified grammatical gender errors

The findings in this study show that the assigning of grammatical gender is a problem to learners in the selected higher learning institutions. They indicate that learners' grammatical gender errors are mainly found in five categories: the wrong use of possessive adjectives, the feminine indefinite article, masculine indefinite article, feminine definite article and masculine definite article.

5.1.1 Wrong use of possessive adjectives

Examples:

- (i) **Mon carrière d'enseignement*
- (ii) *Prendre *son responsabilité*
- (iii) **Ma travail*

The examples above indicate that some learners had errors related to the use of possessive adjectives. In French there are different possessive adjectives, used according to person, number and gender. These possessive adjectives include *mon/my*: used for singular masculine nouns in the first person singular as in “*mon père/my father* or singular feminine nouns, starting with a vowel or an aspirated h as in ‘*mon arme*’ (my weapon) and *mon habitude* (my habit). *Ma/my*: used for singular feminine nouns in the first person singular as in “*ma mère/my mother*. *Mes/my*: used for plural nouns in the first person singular as in “*mes parents/my parents*. *Ton/your*: used for singular masculine nouns in the second person singular as in “*ton père/your father* or singular feminine nouns, starting with a vowel or an aspirated h as in ‘*ton école*’ (your school) and *ton habitude* (your habit). *Ta/your*: used for singular feminine nouns in the second person singular as in “*ta mère/your mother*. *Tes/your*: used for plural nouns in the second person singular masculine and feminine as in “*tes parents/your parents*. *Son/his/her*: used for singular masculine nouns in the third person singular as in “*son père/his/her father* or singular feminine nouns, starting with a vowel or an aspirated h as in ‘*son école*’ (his/her school) and *son habitude* (his/her habit). *Sa/his/her*: used for singular feminine nouns in the third person singular as in “*sa mère/his/her mother*. *Ses/his/her*: used for plural nouns in the third person singular as in “*ses parents/his/her parents*. *Notre/our*: used for singular masculine and feminine nouns in the first-person plural as in “*notre père/our father*. *Notre mère/our*

mother. *Nos/our*: used for plural masculine and feminine nouns in the first-person plural as in “*nos chaises/our chairs*.”

Votre/your: used for singular masculine and feminine nouns in the second person singular as in “*votre père/your father. Votre mère/your mother. Vos/your*: used for plural masculine and feminine nouns in the second person plural as in “*vos enfants/your children. Vos filles/your daughters*.”

Other possessive adjectives include *leur(s)/their*: used for singular (plural) masculine and feminine nouns in the third person plural as in “*leur père/their father. Leurs oncles/their uncles. Leurs tantes/their aunts*.”

By examining the examples above, we notice different contexts in which respondents wrongly used possessive adjectives.

In (i), the learner uses a masculine possessive adjective *mon* (my) with a feminine noun *carrière* (profession) instead of using a feminine possessive adjective *ma* (my). In (ii), the learner uses a masculine possessive adjective *son* (his/her) with a feminine noun *responsabilité* (responsibility) instead of using a feminine possessive adjective *sa* (his/her). Finally, in (iii), the learner uses a feminine possessive adjective *ma* (my) with a masculine noun *travail* (work) instead of using a masculine form *mon* (my).

5.1.2 Wrong use of the feminine indefinite article

Examples:

- (i) **Une programme*
- (ii) **Une emploi*
- (iii) *C'est *une mouvement de peuples.*
- (iv) **Une petite village*
- (v) *Une démocratie est *une système*
- (vi) **Une bonne gouvernement*
- (vii) **Une processus*

The examples above show that some respondents wrongly used the feminine indefinite article. In French there are two indefinite articles: *un* and *une*.

Thus, indefinite articles form a category of determiners in which one finds all entities that are not known or definite. *Un* (a) is used for singular masculine nouns as in *un garçon* (a boy) and *une* (a) is used for singular feminine nouns as in *une fille* (a girl)

In (i), the learner uses a feminine indefinite article *une* (a) with a masculine noun *programme* (program). The right indefinite article is *un* (a). In (ii), the learner uses a feminine indefinite article *une*, instead of using a masculine indefinite article *un* since the noun *emploi* (employment) is a masculine noun. In (iii), the learner uses a feminine indefinite article *une*, instead of using a masculine indefinite article *un*. In this context, the noun *mouvement* (movement) is a masculine noun. In (iv), the learner uses a feminine

indefinite article *une* with a masculine noun *village* (village) instead of using a masculine indefinite article *un*. Moreover, in (v), the learner uses a feminine indefinite article *une* with a masculine noun *système* (system) instead of using a masculine indefinite article. In (vi), the learner uses a feminine indefinite article *une* with a masculine noun *gouvernement* (government) instead of using a masculine indefinite article *un*. Finally, in (vii), the learner uses a feminine indefinite article *une* to a masculine noun *processus* (process). The correct indefinite article is *un*.

5.1.3 Wrong use of the masculine indefinite article

Examples:

- (i) **Un personne*
- (ii) **Un grand chance*
- (iii) **Un langue étrangère*
- (iv) **Un clé*
- (v) **Un embauche*

In (i), the learner uses a masculine indefinite article form *un* (a) instead of using *une* since the noun *personne* (person) is feminine. In (ii), the learner uses a masculine indefinite article *un* with a feminine noun *chance* (chance). The learner also uses a masculine adjective form *grand* (big). In this context, the learner should use a feminine indefinite article *une* and a feminine adjective form *grande* (big). In (iii), the learner uses a masculine indefinite article *un* instead of using a feminine indefinite article *une*. The noun *langue* (language) is a feminine noun. In (iv), the learner uses a masculine indefinite article *un* instead of using a feminine indefinite article *une* because *clé* (key) is a feminine noun. Finally, in (v), the learner uses a masculine indefinite article *un* with a feminine noun *embauche* (employment/work) instead of using a feminine indefinite article *une*.

5.1.4 Wrong use of the feminine definite article

Examples:

- (i) **La continent*
- (ii) **La domaine économique*
- (iii) **La système*
- (iv) **La commerce*
- (v) *Dans* **la contexte de communication*
- (vi) **La tourisme*
- (vii) **La facteur d'emploi*

The examples above show that some respondents wrongly used the feminine definite article. Definite determiners indicate that the noun referent is clearly known to both the

speaker and addressee in a given context. In French, definite determiners are either masculine or feminine, as presented below:

- a) *Le/the*: for singular masculine nouns as in “*le soleil*” (the sun)
- b) *La/the*: for singular feminine nouns as in “*la lune*” (the moon)
- c) *Les/the*: for plural feminine and masculine nouns as in “*les Tanzaniens*” (Tanzanians) or *les Tanzaniennes*.

In (i), the learner uses a feminine definite article *la* (the) with a masculine noun *continent* (continent). The correct definite article is *le* (the). Indeed, the same rule applies to (ii), (iii), (iv), (v), (vi) and (vii). In (ii), the learner uses a feminine definite article with a masculine noun *domaine* (domain). In (iii), the learner uses a feminine definite article with a masculine noun *système* (system). In (iv), the learner uses a feminine definite article with a masculine noun *commerce* (commerce). In (v), the learner uses a feminine definite article *la* (the) instead of using a masculine definite article *le* (the), since the noun *context* (context) is a masculine noun. In (vi), the learner uses a feminine definite article instead of using a masculine definite article. This is wrong because the noun *tourisme* (tourism) is a masculine noun. In (vii), the learner uses a feminine definite article with a masculine noun *facteur* (factor) instead of using a masculine definite article.

5.1.5 Wrong use of the masculine definite article

Examples:

- (i) **Le culture*
- (ii) **Le personne qui étudie la langue française*
- (iii) **Le route d'Ubungo*
- (iv) *Il donne *le paix*
- (v) **Le démocratie*
- (vi) **Le relation*
- (vii) **Le langue*
- (viii) **Le chance*
- (ix) **Le compagnie qui se trouve dans l'Afrique*
- (x) **Le Belgique*

The examples above indicate that the respondents also wrongly used the masculine definite article. In (i), the learner uses a masculine definite article form *le* (the) instead of *la* (the), which is relevant in this context since the noun to be qualified *culture* (culture) is a feminine noun. The same thing applies to the other examples. In (ii), the learner uses a masculine definite article with a feminine noun *personne* (person) instead of using a feminine definite article. In (iii), the learner uses a masculine definite article with a feminine noun *route* (way) instead of using a feminine definite article. In (iv), the learner uses a

masculine definite article with a feminine noun *paix* (peace) instead of using a feminine definite article. In (v), the noun *démocratie* (democracy) is a feminine noun. In this case, the use of the masculine definite article is wrong. In (vi), the learner uses a masculine definite article instead of using a feminine definite article with the noun *relation* (relationship). In (vii), the learner uses a masculine definite article instead of using a feminine definite article with the noun *langue* (language). In (viii), the use of a masculine definite article *le* (the) with a feminine noun *chance* (chance) is wrong. In (ix), the learner uses a masculine definite article with a feminine noun *compagnie* (company). Finally, in (x), the learner uses a masculine definite article *le* (the) with a feminine country name *Belgique* (Belgium). The right definite article is *la* (the).

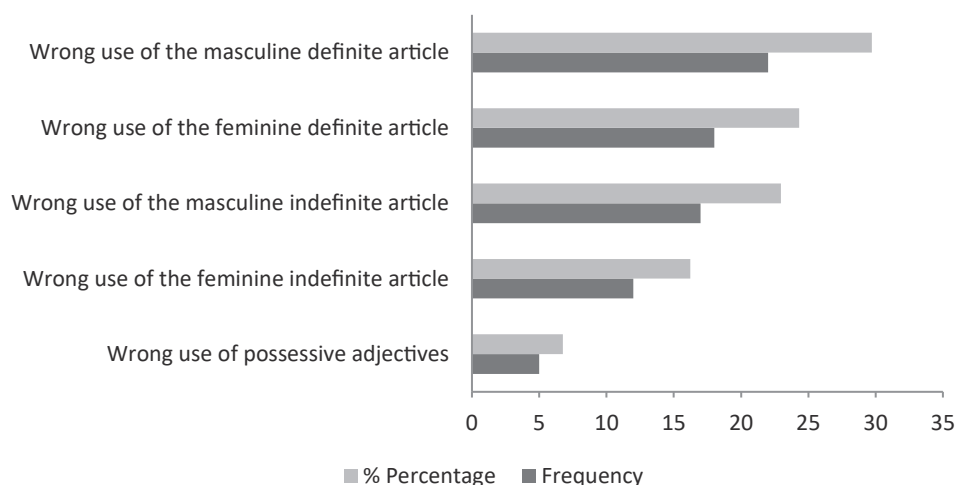


Figure 1. Frequency and percentage distribution of grammatical gender errors

The findings presented above (Figure 1) show that errors with regard to the wrong use of the masculine definite article accounted for 29.73% of the total, with a frequency of 22. The findings further show that 24.32% of all errors were for the wrong use of the feminine definite article, with a frequency of 18. Errors on the wrong use of the masculine indefinite article accounted for 22.97% of the total with a frequency of 17. Errors on the wrong use of the feminine indefinite article took up 16.22% of the total, with a frequency of 12. Finally, errors on the wrong use of possessive adjectives accounted for 6.76% of the total, with a frequency of 5.

5.2 Sources of errors

Unlike other studies that have looked into assigning grammatical gender in French (Alagra 2015; Gareau 2008), this work included learners whose previously acquired languages do

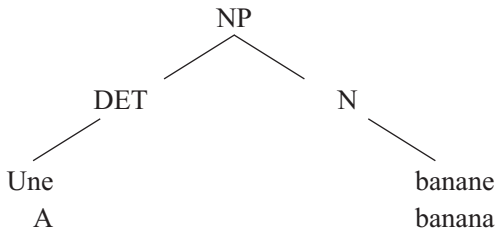
not have grammatical gender markers, as is the case with French. Indeed, learners in the context of Tanzania may face difficulties when learning aspects of grammatical gender in French because this does not exist in Kiswahili or other ethnic community languages spoken by Tanzanians. While French uses determiners (definite or indefinite) to qualify nouns, Kiswahili and other ethnic community languages do not use any determiners, as shown in the following examples:

Examples:

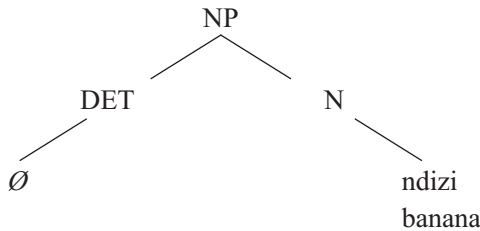
- | | |
|---|-------------|
| 1. Ni na kula \emptyset^3 <u>ndizi</u> | [Kiswahili] |
| 1SG ⁴ PRES ⁵ eat banana | |
| ‘I am eating banana.’ | |
| 2. <i>Je mange <u>une</u> banane</i> | [French] |
| I eat INDF ⁶ a banana | |
| ‘I am eating a banana.’ | |

Therefore, the noun phrases are different, as presented below⁷:

(a) [French]



(b) [Kiswahili]



3 We use the symbol \emptyset to denote the absence of an element.

4 Singular

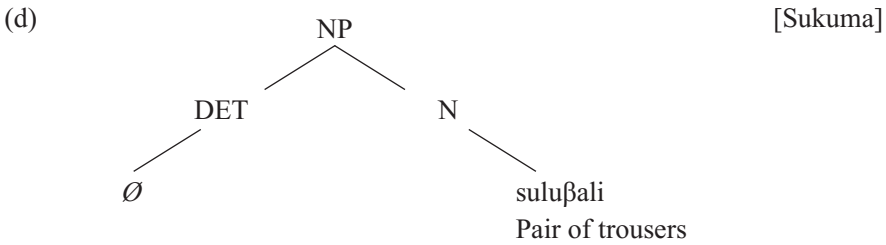
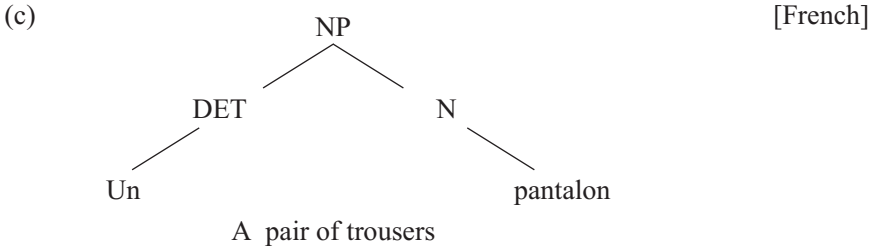
5 Present

6 Indefinite

7 NP (noun phrase), DET (determiner), N (noun), 3SG (third person singular), PST (past), AUX (auxiliary), PP (Past Participle), INDF (indefinite) and 1PL (first person plural).

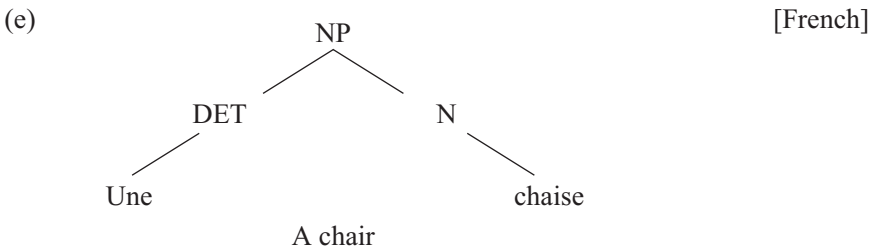
3. A ka gula Ø suluβali [Sukuma]
 3SG PST buy pair of trousers
 ‘He/she bought a pair of trousers.’
4. Il/elle a acheté un pantalon [French]
 He/she AUX has PP bought INDFa pair of trousers
 ‘He/she bought a pair of trousers.’

Noun phrases:

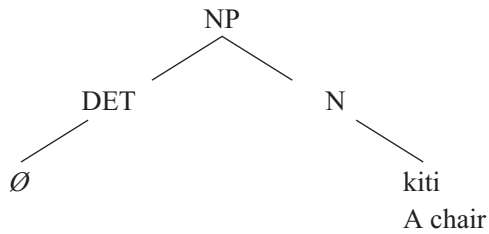


5. Tu li chukua Ø kiti [Kiswahili]
 1PL PST take a chair
 ‘We took a chair.’
6. Nous avons pris une chaise [French]
 We AUX have PP took INDFa chair
 ‘We took a chair.’

Noun phrases:



(f)



[Swahili]

Indeed, the NP formation rules above apply in (7), (9) and (11) where noun phrases in learners' languages do not require the attachment of articles.

7. Na la guze imodoka [Hangaza]
 1SG PST buy car
 'I bought a car.'
8. *J' ai acheté une voiture* [French]
 I AUX have PP bought INDF a car
 'I bought a car.'
9. Nda la guze imodoka [Ha]
 1SG PST buy car
 'I bought a car.'
10. *J' ai acheté une voiture* [French]
 I AUX have PP bought INDF a car
 'I bought a car.'
11. N guzire emotoka [Lunyambo]
 1SG PAST buy car
 'I bought a car.'
12. *J' ai acheté une voiture* [French]
 I AUX have PP bought INDFa car
 'I bought a car.'

Moreover, Kiswahili, the language commonly used by our respondents, also does not make a grammatical gender distinction in the use of possessive adjectives, since this distinction is not made for nouns, as shown in the following examples:

13. *Hii ni kalamu yake* [Kiswahili]
 This is pen his/her
 'This is his/her pen'
14. *C' est son stylo* [French]
 This is his/her pen
 'This is his/her pen'

15. *C' est son père* [French]
 This is his/her father
 'This is his/her father'
16. *C' est sa mère* [French]
 This is his/her mother
 'This is his/her mother'

The examples above show that there is a difference between Kiswahili and French when it comes to the use of possessive adjectives. By examining these, we find that in the third person singular Kiswahili uses only one form, 'yake' (his/her), while French uses two, *son* and *sa* (his/her). The same applies to other forms such as 'yangu' (my), which is presented by two forms in French (*mon/ma*), and 'yako' (your), which is also presented by two forms in French (*ton/ta*). As a result, this may be confusing to Kiswahili learners of French because gender assignment requires learners to differentiate between masculine and feminine nouns. Since such aspects do not exist in Kiswahili, some learners end up with false assumptions on noun gender, and this eventually leads to grammatical gender errors.

The findings in this study thus suggest that learners' errors are intralingual, and directly concern the acquisition of the target language. These findings imply that learners are not familiar with the rules of the foreign language, and may be due to a defective or partial learning of the target language (French).

5.3 Corrective treatment

Difficulties pertaining to grammatical gender can only be minimized through rigorous practice of the target language (French, in this context). Since these errors may be due to a defective or partial learning of the target language, we recommend that suitable strategies be adopted that may enable learners to internalize grammatical gender in French. We therefore recommend that the teacher should first use morphological clues to enable learners to identify nouns that are masculine or feminine in French, such as using suffixes like *-ment/-ation*.

Moreover, for nouns whose grammatical gender cannot be determined morphologically, different texts can be used to familiarize learners with grammatical gender in French. Through continued reading, learners can then be able to associate grammatical gender markers (determiners, possessives and demonstratives) with noun forms. Finally, the teacher should correct learners' errors on grammatical gender and provide different exercises on this subject in French.

6 CONCLUSION

In this paper, we attempted an analysis of the grammatical gender errors in French. The researcher chose to focus on this grammatical aspect since it is an important aspect in the mastery of French as a foreign language. Indeed, failure to assign grammatical gender in French was found to be a problem among learners in the selected higher learning institutions in Tanzania. The paper went further to examine the causes of the grammatical gender errors. The findings indicated that learners in the context of Tanzania had grammatical gender errors in French due to intralingual sources. That is, these errors directly concern the acquisition of the target language. This implies that learners are not familiar with the rules of the target language (French). Consequently, lack of familiarization with French grammatical gender aspects leads to the wrong assigning of grammatical gender elements. The paper went further to suggest strategies that can be used by French language teachers so as to assist learners with such problems.

BIBLIOGRAPHY

- AHUKANNA, Joshua/Nancy LUND/Ronald GENTILE (1981) Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, n° 65, 281–287.
- ALAGRA, Aziz (2015) *Contribution à une étude des dysfonctionnements morphosyntaxiques en français chez un groupe d'enseignants et d'étudiants yéménites*. Unpublished PhD thesis. Univ. Cergy-Pontoise.
- ARCHIBALD, John/Gary LIBBEN (1995) *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- ARRIVE, Michel (1997) Coup d'œil sur les conceptions du genre grammatical. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres* 141.1, 81–96.
- BARTELT, *Guillermo* (1989) The interaction of multilingual constraints. H. W. Dechert and M. Raupach (eds.), *Interlingual processes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 151–177.
- Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse, 1994.
- CORBETT, Greville (1991) *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, Stephen Pit (1967) The significance of learners' errors. J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- CORDER, Stephen Pit (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRESWELL, John W. (2009) *Research Design*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- FRANCESCHINA, Florencia (2005) *Fossilized second language grammars: The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FÜSUN, Şaraç (2009) Interférences lexicales entre deux langues étrangères. Anglais et français. *Synergies Turquie*, n° 2, 179–184.
- GAREAU, Frédéric (2008) *L'assignation du genre grammatical en français langue seconde: transfert ou terminaisons des noms?* Unpublished Master's Thesis. Montreal: Université de Québec à Montréal.
- GUILLAUME, Jeanmaire (2010) L'identification du genre grammatical en français. *Langue française*, vol. 42, n° 168, 71–86.
- HELLINGER, Marlis/Bussmann HADUMOD (2001) *Gender across languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- LANGUAGES OF TANZANIA PROJECT (2009) *Atlasi ya Lugha za Tanzania*. Dar es Salaam: Mradi wa Lugha za Tanzania, Chuo Kikuu cha Dar es Salaam.
- LINDSAY, Peter. H./Donald A. NORMAN (1972) *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MAHO, Jouni F./Bonny SANDS (2003) *The languages of Tanzania: a bibliography*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- MAZRUI, Ali A./Alamin M. MAZRUI (1998) *The Power of Babel: Language and Governance in the African Experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEISEL, Jürgen (1983) Transfer as a Second Language Strategy. *Language and Communication*, n° 3, 11–46.
- MTAVANGU, Norbert (2013) *La contribution des Français à l'étude du Swahili: le cas de Charles Sacleux (1856-1943)*. Unpublished PhD Thesis. Paris: INALCO-PARIS – LANGUES.
- MUREKATETE, Jeanne (2012) *Représentations du lexique par les formateurs et les enseignants en vue de son enseignement : cas de la Tanzanie*. Unpublished Master Thesis. Grenoble: Université Stendhal, Grenoble 3.
- NECKEMIAH, Nelius (2012) *L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie*. Unpublished Master Thesis. Grenoble: Université Stendhal, Grenoble 3.
- OMARY, Shan (2002) *Pronunciation Problems that Tanzanians learners encounter in learning French*. Unpublished Master Thesis. Dar es Salaam: University of Dar es Salaam.
- ÖZTOKAT, N. (1993) Analyse des erreurs/analyse contrastive. *Grammaire et Didactique des langues, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın*, n° 590, 66–76.
- PERDUE, Clive (1980) L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages* 57, 87–94.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (2006) *Grammaire méthodique du Français*. Paris: Quadriège/PUF.
- RINGBOM, Haykan (1987) *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- RUBAGUMYA, C. M. (1990) *Language in education in Africa: a Tanzanian perspective*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- RUBAGUMYA, C. M. (1991) Language promotion for educational purposes: the example of Tanzania. *International review of education* 37/1, 67–87.
- SELINKER, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–241.
- SELINKER, Larry (1975) The interlanguage hypothesis extended to Children. *Language Learning* 25 (1), 139–152.
- SINGH, Rita/Susanne CARROLL (1979) LI, L2 and L3. *Indian Journal of applied Linguistics*, n° 5, 51–63.
- SINGLETON, David (1987) The fall and rise of language transfer. J. Coleman and R. Towell (eds.), *The Advanced Language Learner*. London: CILT.
- TUCKER, Richard D./William E. LAMBERT/André A. RIGAUULT (1977) *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behaviour*. The Hague: Mouton.

POVZETEK

Analiza napak tanzanijskih študentov pri določanju slovničnega spola v francoščini

Namen prispevka je analiza napak študentov pri določanju slovničnega spola v francoščini. V raziskavo so bili vključeni študenti, ki se francoščino učijo kot tuji jezik, obiskujejo pa eno od naslednjih tanzanijskih univerz: Univerzo v Dar es Salaamu (UDSM), Univerzo v Dodomi (UDOM), Visoko šolo za izobraževanje v Dar es Salaamu (DUCE) in Univerzo Makumira. Cilj prispevka je (i) prepoznati napake študentov pri določanju slovničnega spola, (ii) pojasniti vzroke zanje in (iii) predlagati ukrepe za njihovo odpravo. V raziskavo smo vključili 61 respondentov, katerih pisne sestavke v francoščini smo zbrali v korpusu. Raziskovalno delo smo zasnovali na metodi analize napak in na teoriji vmesnega jezika. Podatke smo analizirali kvantitativno in kvalitativno. Rezultati analize so pokazali, da študenti slovnični spol napačno določajo pri rabi določnega člana za moški spol (29,73 %), pri rabi določnega člana za ženski spol (24,32 %), pri rabi nedoločnega člana za moški spol (22,97 %), pri rabi nedoločnega člana za ženski spol (16,22 %) in pri rabi svojilnih pridevnikov (6,76 %). Izsledki raziskave kažejo, da tanzanijski študenti, ki se francoščino učijo kot tuji jezik, pri učenju jezikov potrebujejo pomoč. V prispevku so zato predstavljene tudi strategije, ki bi učitelje usmerjale pri nadaljnjem pedagoškem delu na tem področju.

Ključne besede: analiza napak, vmesni jezik, slovnični spol, tuji jezik, ciljni jezik

ABSTRACT

This paper analyses the grammatical gender errors committed by learners of French as a foreign language in four Tanzanian universities: UDSM, UDOM, DUCE and Makumira (University of Dar es Salaam, University of Dodoma, Dar es Salaam University College of Education and Makumira University). The paper has three specific objectives: (i) to identify grammatical gender errors, (ii) to account for their sources and (iii) to propose a corrective treatment. The study included a total of 61 respondents. The data was collected through learners' written texts in French from which a corpus was developed. The study was guided by the error analysis approach and interlanguage theory. The data was analysed qualitatively and quantitatively. The findings show that grammatical gender errors were found with regard to the masculine definite article (29.73%), the feminine definite article (24.32%), the masculine indefinite article (22.97%), the feminine indefinite article (16.22%) and possessive adjectives (6.76%). These findings show there is a need to help learners of French as a foreign language in the context of Tanzania using the recommended strategies.

Keywords: error analysis, interlanguage, grammatical gender, foreign language, target language

Mirjana M. Kovač

University of Split,
Faculty of Humanities and Social Sciences
Croatia
mirjana@ffst.hr

UDK 811.111'342.9:378(497.5)

DOI: 10.4312/vestnik.11.87-102

Gloria Vickov

University of Split,
Faculty of Humanities and Social Sciences
Croatia
gvickov@ffst.hr

THE INFLUENCE OF PRE-TASK PLANNING ON SPEED AND BREAKDOWN FLUENCY

1 INTRODUCTION

Previous research considers two principal types of task-based planning that are distinguished in terms of when the planning takes place, i.e. pre-task planning and within-task planning (Ellis 2005). The former occurs before the task has been performed, while within-task planning occurs during its performance.

The focus of this study is pre-task planning, which has proven to be a rich vein for empirical study and attracted considerable interest among researchers over the past few decades. There are various definitions of what a task actually is. Based on an action-oriented approach, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR 2001: 10) considers a task within a wider social context and defines it as “any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved”. Being defined in this way, tasks refer to actions which are not exclusively language-related even though they involve language activities and make demands upon the individual's communicative competence (e.g. moving a wardrobe, writing a book, ordering a meal in a restaurant etc.). However, the broadly adopted definition among researchers determines a task as “an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective” (Bygate et al. 2001: 11). Numerous studies have already shown the favourable impact of pre-task planning on the overall discourse quality in L2 (e.g. Foster and Skehan 1996; Ortega 1999; Wendel 1997; Yuan and Ellis 2003; Götz 2013). Moreover, pre-task planning has been acknowledged as a significant process in

task-based language teaching, where the tasks based on the theories of speech production are constructed to measure L2 cognitive abilities.

Pre-task planning usually involves focused or unfocused instructions being given to learners to help them plan before task performance (e.g. Foster and Skehan 1996; Ellis 2005). The opportunity to plan before speaking provides the learners with some time to test their own capabilities and maximize the use of their existing linguistic repertoire, which is often insufficiently active and thus prone to loss.

In a comprehensive synthesis of the previous research, Suzuki (2017: 10-11) compares a number of quantitative studies conducted between 1995 and 2016. The author investigates over 200 quantitative studies relevant to pre-task planning based on the six criteria: a) the study is published between 1995 and 2016; b) the study is experimental in nature, aiming to explore the impact of pre-task planning on L2 learners' task performance; c) the study measures oral variables through the comparison of identical participants' performance across different conditions; d) the participants in the study are L2 or foreign language learners aged 18 years or older; e) the tasks in the study are monologic or dyadic oral communication tasks; and f) the study thoroughly describes the characteristics of pre-task planning (e.g. guided or unguided, length of planning time, type of planning) and main tasks (e.g. task complexity). However, some studies have been excluded from the comparison because of the following reasons: a) the study is a review of past studies, without new empirical data; b) the study analyses data from reports that are already included in the synthesis; c) the study is based on performance scores marked by raters; d) the study uses a descriptive research design; and e) that study includes additional treatment or instructions given during the main tasks. Suzuki points out that this range of studies demonstrates that there are numerous ways to assess the learners' oral performance, for this reason, only 40 out of 200 are taken for comparison. In his view, one of the reasons for the inconsistent results may also be due to the different approaches in measuring various aspects of performance.

Fluency is, unlike other elements referring to the learners' interlanguage knowledge, i.e. complexity and accuracy, a performance phenomenon, pointing to the efficient, smooth and unproblematic ongoing psycholinguistic processes of speech production. Due to the different understandings of the concept, researchers have proposed various ways of measuring verbal fluency, sharing the view that fluency is an important skill to be evaluated in second language testing. It can be associated with objective temporal variables such as speech rate, mean length of runs, phonation-time ratio, articulation rate, silent pauses and the like (e. g. Kormos and Dénes 2004; Prefontaine 2010).

According to Lennon (1990), fluency can be viewed as broad or narrow. Broad fluency can be regarded as general language proficiency, whereas narrow fluency is solely a temporal phenomenon. Segalowitz (2010) distinguishes among three aspects of L2 fluency: utterance, cognitive and perceived fluency. Firstly, L2 utterance fluency includes temporal speech variables indicating the operation of the underlying cognitive processes.

Thus, utterance fluency is described by the variables which are the result of the pressure caused by planning in real time. As such, it can be objectively defined by measuring temporal aspects of the speech samples (de Jong et al. 2013). Secondly, L2 cognitive fluency refers to the fluid operation of the cognitive processes responsible for L2 production, i.e. a nearly simultaneous execution of the underlying processes involved in speech production (Segalowitz 2010). Contrary to this definition, which describes fluency in terms of skill performance, perceived fluency is defined as “an impression on the listener's part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently” (Lennon 1990: 391). A similar distinction made between utterance and cognitive fluency, as proposed by Segalowitz (2010), is adopted by Požgaj Hadži et. al. (2012), who assume that fluency refers to the learner's control over the linguistic knowledge, which is reflected in the speed and ease of retrieving relevant information in real time. Finally, Götz (2013) introduces another vital concept of fluency, including nonverbal behaviour as an important criterion in measuring it.

To date, most of the studies have examined utterance fluency according to three different aspects, i.e. speed fluency, breakdown fluency, and repair fluency (Tavakoli and Skehan 2005; Skehan 2003). Speed fluency generally refers to the speed with which speech is delivered and can be measured by calculating the speech rate, such as the number of syllables per second. Breakdown fluency examines the ongoing speech flow and is usually measured by counting the number and length of filled and unfilled pauses. Repair fluency measures how often learners make repetitions in their speech, false starts, self-repairs (Kovač and Milatović 2013) and the like.

A number of studies investigate variables which might be regarded as good fluency predictors, i.e. which aim to find out the relationship between utterance fluency and perceived fluency. De Jong et al. (2011) report that despite the differences in investigated measures used across different studies, the majority report that some temporal measures are connected with a good perception of fluency. For instance, Kormos and Dénes (2004) conclude that not only the speech rate but also the mean length of runs, phonation-time ratio, and the number of stressed words per minute are the best predictors of fluency. The authors emphasize that the articulation rate should not necessarily be identified with fluency. In their view, fluency is about pausing at the right places. Other researchers (e.g. Lennon 1990; Riggensbach 1991; Freed 2000) also indicate that these sets of variables are good fluency predictors. In an extensive study, De Jong et al. (2013) try to identify the measures of utterance fluency that are indicators of L2 cognitive fluency, and discover that some measures of utterance fluency cannot be regarded as indicators of L2 cognitive fluency, such as the mean duration of silent pauses. Cucchiari et al. (2002) rate experts' opinions concerning perceived fluency, and the strongest correlation is found between their ratings and the speech rate as well as the mean length of runs, whereas other temporal parameters, such as articulation rate, phonation-time ratio, number and duration of pauses, result in lower values of the correlation coefficient.

Prefontaine (2010) investigates the viability of using a computer programme to automatically measure temporal variables of utterance fluency for language evaluation purposes. She emphasizes that fluency research using the PRAAT script to detect pauses and syllables automatically is relatively new. This work follows the work of De Jong et al. (2007), who investigate the impact of task complexity on L1 and L2 Dutch speaking performance, using the PRAAT software to measure the phonation time ratio and syllables per second. However, in Prefontaine's study PRAAT is used to measure other temporal variables of fluency as well. Her idea is not new, but it represents one of the first attempts to use automatic speech rate measurements to assess tasks designed for language evaluation. An important conclusion is that the obtained results point to a strong connection between the PRAAT temporal fluency measurements and perceived fluency based on the raters' interpretation of data.

However, the findings on the influence of pre-task planning on accuracy, complexity and fluency yield mixed results, due to various factors such as task type, the kind of instructions given prior to planning, learner proficiency and age, length of planning time, etc. For instance, as observed by Ortega (2005), surveys conducted in different countries and different contexts show that adult speakers produce more fluent and complex speech if they have time to plan the utterance before speaking. In her study, the respondents often emphasize the benefit that planning time enables them to organize their thoughts and identify any potential linguistic difficulties in advance. However, the greatest benefit of pre-task planning as a problem solving activity is reflected in the greater possibility of retrieving lexical items from the mental lexicon and solving lexical difficulties.

According to Foster (1996), Foster and Skehan (1996), Wendel (1997), Ortega (1999), Skehan and Foster (1997), pre-task planning leads to increased fluency, i.e. the speech rate increases and the occurrence of different forms of disfluent speech decreases. Foster (2001) also records a positive impact of pre-task planning on the temporal fluency variables, especially the increased number of words per minute. However, the authors emphasize that the beneficial effects of pre-task planning are mostly connected with cognitively complex tasks such as decision-making tasks and difficult narratives. According to Robinson (2011), planning simplifies the task so that the speaker can reduce the amount of attention to the grammatical form and focus more on the automated approach to stored knowledge, resulting in greater fluency. In another study, referring to Kormos (2006), conscious awareness and working memory capacity are limited, hence some factors, such as the possibility to plan the task, may mitigate the processing requirements at certain levels of speech production and positively affect overall speech performance.

Kawauchi (2005: 162) investigates the correlation between language proficiency and pre-task planning. In his view, advanced speakers benefit the least from planning because they have obviously reached a "ceiling point", assuming that their L2 knowledge is sufficiently proceduralized, which makes it easier for them to retrieve the required lexical units and grammatical forms under the constraints of time pressure.

Notably, a vital aspect is the amount of time required to plan a speech task, and consequently the existence of correlations between fluent speech and planning time. Mehnert (1998) conducts research in which three groups of subjects are provided with one, five, ten, and zero minutes for planning. The most significant difference is observed between the speakers without any planning time and those who get only a few minutes to plan their performance. Mehnert establishes that a shorter planning time exhibits the same effect as longer planning time.

With respect to guided or unguided planning, Foster and Skehan (1996) investigate the impact of directed planning, i.e. the effects of planning where the subjects are advised on how to pay attention to the content, syntax, and lexis. Interestingly, the effect of directed and guided planning points to a positive impact on fluency in the case of narrative tasks, but not other task types.

As cited before, in an overview of the existing pre-task planning studies, Suzuki (2017) reveals that at the present stage of research a relatively small number of task and planning variables have been investigated in a consistent way. For instance, a comparison of the data reveals that tasks tend to be monologic, asking participants to retell a story based on series of pictures, and that most studies are unguided, requiring participants to take notes. Ellis (2009) emphasizes that note-taking is a very common practice, yet the shortcoming is that the notes do not reveal what participants actually do during the planning time.

Finally, the task type plays a major role for L2 skill development and therefore must be designed carefully in order to trigger all or just certain aspects of speech performance, i.e. speech accuracy, language complexity, and fluency. In general, theories explaining speech production in L2 emphasize the necessity of introducing speech tasks (e.g. narratives, instructions, decision-making, opinion-giving, personal information, etc.) and different performance conditions (e.g. unguided, guided, teacher-led planning, within-task planning, etc.) into curricula based on Levelt's model of speech production (e.g. Bygate and Samuda 2005; Kormos 2006; Skehan 2009; Skehan et al. 2012; Kovač 2016; Suzuki 2017). In addition, monitoring, which is often neglected in many L2 curricula, should assume a central position in language teaching since it is involved in almost every level of speech production, which directly influences the quality of speech performance.

Taking into consideration the fact that the studies in the field have so far resulted in contradictory findings, we have conducted research aimed at shedding additional light on determining the relationship between pre-task planning and speech fluency. The study described below is an attempt to find out whether the planning stage significantly enhances speech fluency by investigating speed and breakdown fluency. The present findings are thus expected to extend the current knowledge about the influence of planning on EFL learners' speech fluency.

The following hypothesis is formulated:

Pre-task planning will result in greater fluency, being reflected in fewer and shorter pauses as well as in an increased speech and articulation rate compared to speech produced without pre-task planning.

The research design of the study and the results are outlined in the following sections. The paper ends with pedagogical implications and concluding remarks, which also opens new avenues for further research.

2 THE PRESENT STUDY

2.1 Participants

Our participants were a total of seventy-four Croatian EFL learners (first-year students of electrical engineering). The study was conducted in the academic year 2016/2017 at the Faculty of Electrical Engineering, Mechanical Engineering and Naval Architecture at the University of Split. These students were selected according to their English Matura Exam results (the State Matura Exam is a secondary school-leaving examination in Croatia). According to an interview which preceded the recordings, all the participants scored excellent or very good grades in the English State Matura Exam at the highest level (A level). Also, all of them had had a similar language learning history, namely, all of them had learned English at primary school and grammar school, for at least nine years. None of them had spent more than ten days in an English-speaking country.

2.2 Instruments, procedure and analysis

The participants were divided into two groups and instructed to respond to a narrative speech task including a picture description. The cartoon was taken from a popular English course book which has already been used in similar research (e.g. Kormos and Dénes 2004; Riazantseva 2001). The description consisted of six pictures which were chronologically ordered. The story was highly structured, with a clear beginning, middle part and predictable ending. The content of the story was familiar to the participants and the vocabulary contained high frequency words and frequent, formulaic expressions. The pictures depicted two people meeting in a park, talking to each other, spending some time together, and eventually getting married. The participants were asked to shape the story based on the presented pictures. They were advised to make at least four sentences for each picture and to include their views, comments, previous experiences, anything that might make the story more interesting and more informative for the listener. They were not time constrained.

One group of 37 participants was provided with 10 minutes for planning, whereas the other group of 37 participants was given no planning time at all and were asked to

start speaking immediately upon seeing the pictures. The recordings were conducted in an office at the Faculty.

As to the temporal fluency variables, these were extracted by means of the PRAAT speech analysis program in order to be automatically measured for evaluation purposes. In the present study, the following automatically quantifiable speed (a, b) and breakdown (c, d) fluency performance variables are taken into account:

- a) The unpruned speech rate is expressed as the total number of produced syllables over the total duration (including pauses) expressed in seconds, including repetitions, false starts, self-repairs, and filled pauses;
- b) The articulation rate refers to the speed of speaking and is calculated as the total number of produced syllables over the total speaking time when producing the speech sample (Kormos and Dénes 2004);
- c) The average pause duration is expressed by dividing the total length of unfilled pauses above 0.25 seconds by the total number of unfilled pauses above 0.25 seconds (Kormos and Dénes 2004); and
- d) the number of unfilled pauses per minute.

Speech rate is found to be one of the most important variables in L2 fluency (Lennon 1990; Riggensbach 1991; Cucchiarini et al. 2002; Kormos and Dénes 2004). Also, Cucchiarini et al. (2002: 2863) point out that speech rate is an excellent predictor of perceived fluency, because it combines the articulation rate (speed) and the number of pauses speakers make. Götz (2013) implies that there is a strong correlation between fluent speech and the number, distribution, duration and function of pauses.

As already stated, the statistical analysis is performed under two different task conditions, i.e. with and without planning time.

3 RESULTS

The statistical analysis results related to all considered temporal variables are shown in Tables 1 to 4. Each table depicts the values of the sample mean and variance based on a sample of 37 subjects, the planning and non-planning groups, respectively. Before the application of a suitable test, it is necessary to verify the prerequisites of the normal distribution and homogeneity of variance for the use of the parametric test (if confirmed, since two samples are compared, the t-test for independent samples is used). If the prerequisites are not met, the Mann-Whitney test is used, as this is the most commonly applied non-parametric test for two independent samples.

The Shapiro-Wilk test has been used to test normality, and is described in many papers as the most efficient normality test (e.g. Keskin 2006; Henderson 2006; Coin 2008). If the p-value is greater than the level of significance ($\alpha = 0.05$), it is concluded that there is no

evidence that the population significantly deviates from the normally distributed population. In that case, it is advisable, before making a decision on the use of the t-test to test the homogeneity of variance using the F-test, because the effectiveness of the t-test also depends on the assumption that both samples derive from populations having the same variance.

Table 1: Statistical analysis related to unpruned speech rate.

UNPRUNED SPEECH RATE			
		Non-planning	Planning
Mean		2.465	2.586
Variance		0.219	0.158
SHAPIRO - WILK			
		Non-planning	Planning
W		0.9847	0.9674
p		0.8804	0.3434
F - TEST			
F	Dfn	Dfd	p
1.382	36	36	0.3366
t - TEST			
t	Df		p
1.194	72		0.2366

Table 2: Statistical analysis related to articulation rate.

ARTICULATION RATE			
		Non-planning	Planning
Mean		3.121	3.285
Variance		0.248	0.152
SHAPIRO - WILK			
		Non-planning	Planning
W		0.9644	0.9917
p		0.2785	0.9930
F - TEST			
F	Dfn	Dfd	p
1.626	36	36	0.1496
t - TEST			
t	Df		p
1.574	72		0.1198

Tables 1 and 2 depict the results of the statistical analysis related to unpruned speech rate and articulation rate, representing speed fluency. The results indicate that there is not sufficient evidence about the existence of a significant difference between the planning and the non-planning population in the case of these two temporal measures.

According to the results of both the Shapiro-Wilk test and F-test, the number of pauses per minute (Table 3) is a breakdown fluency variable meeting the conditions for using the parametric t-test, which is therefore implemented. The second tested breakdown

Table 3: Statistical analysis related to number of pauses per minute.

NUMBER OF PAUSES PER MINUTE			
	Non-planning		Planning
Mean	13.840		15.540
Variance	40.411		29.855
SHAPIRO - WILK			
	Non-planning		Planning
W	0.9662		0.9761
p	0.3160		0.5956
F - TEST			
F	Dfn	Dfd	p
1.353	36	36	0.3682
t - TEST			
t	Df		p
1.240	72		0.2191

Table 4: Statistical analysis related to average pause duration.

AVERAGE PAUSE DURATION		
	Non-planning	Planning
Mean	0.921	0.805
Variance	0.478	0.092
SHAPIRO - WILK		
	Non-planning	Planning
W	0.4475	0.8169
p	< 0.0001	< 0.0001
MANN-WHITNEY TEST		
U	p	
595.0	0.3360	

fluency variable is the average pause duration (Table 4). Since it does not meet the prerequisites for using the t-test, the non-parametric Mann-Whitney test is utilized. Once again, no significant difference between the planning and non-planning populations is obtained.

4 DISCUSSION

The results obtained in this work are different than initially expected. It was hypothesized that the possibility to plan the story would have a significant impact on both the speech and articulation rates. The speech rate is largely determined by different forms of hesitations and pauses that are connected with the higher cognitive processes of speech production. On the other hand, the articulation rate or the speed of articulation movements requires a high degree of coordination between the various mechanisms involved in the control and execution of speech. Therefore, it was assumed that the planning time would influence both variables by reducing the processing pressure. The obtained results can be compared to Suzuki's findings (2017), based on his synthesis of previous research on pre-task planning. He claims that the results of six out of nine studies related to unpruned speech rate have not confirmed the existence of significant differences between the non-planning and planning populations. Therefore, the results gained in this study are consistent with those obtained in the majority of previous research. For instance, Yuan and Ellis (2003) have not verified that the pre-task planners are more fluent than the non-planners as far as the unpruned and pruned speech rates are concerned. Similarly, Chau (2014) has not found a significant difference between the two compared populations (i.e. the non-planners and the planners without the possibility of note taking). The data imply that it has not been proved that planning has a significant effect on the measured fluency variables. Hence, the proposed hypothesis has not been confirmed. It is to be emphasized that Suzuki (2017) points out that the number of studies confirming planning to be effective for fluency does not differ significantly from the number of those that find otherwise.

However, the results obtained for the breakdown fluency measures are as expected. In fact, Suzuki (2017) also takes into account a number of studies investigating the influence of planning on numerous breakdown fluency measures. In 44.44% of all analysed studies, the effectiveness of planning on breakdown fluency measures is not confirmed. For example, Foster and Skehan (1999) investigate the average number of pauses per 100 words and did not find significant differences between no-planning on the one hand and three types of planning on the other (solitary planning, teacher-fronted planning and group-based planning). Similarly, Chau (2014) reports no significant differences for the number of unfilled pauses per minute between the two compared populations, i.e. the non-planners and planners without the possibility of taking notes.

The data obtained regarding all investigated variables may be explained by Levelt's model of speech production. The highly structured nature of the chosen task, the usage of high frequency lexemes, and the content's predictability might not impose significant cognitive demands on the level of conceptualization, and not cause substantial constraints related to the working memory. As a result, the content of the story represents no major effort in terms of discourse organization. Also, owing to the high level of automaticity of the speech encoding mechanisms, typical of advanced speakers, additional attention is available for monitoring, which is used by the speakers for checking the discourse level of their message. According to Levelt's model, the monitor or the speaker's own controlling device has two functions in speech production. Firstly, to compare the parsed aspects of inner and outer speech with the intended message, and secondly, to give instruction for the repair or modification of the propositional content of an utterance. As far as the formulation level is concerned, the selected lexemes might have reached a sufficient level of activation for lexical selection due to the frequency effect. In addition, the extra attentional resources made available by the automaticity of certain encoding processes have been directed to the level of formulation and articulation. As pointed out by Kormos (2006), advanced L2 speakers use the procedural knowledge of syntactic and morphological rules of language, which are automatically applied.

A clear structure and highly frequent lexemes presumably do not impose increased conscious attention on the part of the speaker, therefore, the formulation and articulation can, to a high degree, run in parallel. The provided interpretation is in line with the one presented by Kawauchi (2005), who assumes that speakers with good knowledge will benefit the least from planning, because they have already reached a certain level of linguistic knowledge allowing them to do well without it. In other words, the learners have internalized procedural knowledge of L2 linguistic features (Towell et al. 1996), or in terms of Segalowitz's distinction, they have gained L2 cognitive fluency, as reflected in utterance fluency, especially in the case of less demanding tasks where the required lexical units and grammatical forms are already primed.

The primary pedagogical goal of securing favourable conditions, such as pre-task planning, is to reduce the processing pressure due to the time constraints of real life communication. Though previous studies have considerably advanced our understanding of the role of pre-task planning on L2 performance, a slightly modified approach might reveal different outcomes. Therefore, we suggest that the criterion of lexical frequency could have a beneficial effect on the measured variables in the case of learners who have already reached a certain level of procedural knowledge. In order to further increase the speakers' fluency in terms of an automatic procedural skill, less recurrent vocabulary for highly frequent topics, as well as native-like phrases, should be included in the task design. The required vocabulary might be dealt with prior to the main task performance in the form of a rehearsal. This would provide learners with an opportunity to practice the task before the main performance through guided instruction. Beyond accelerating the

retrieval of the required vocabulary, it may also support proceduralization. The main idea for introducing rehearsal with carefully guided instructions for the same task type is to help learners avoid potential lexical knowledge gaps. Moreover, procedural knowledge is much less likely to be forgotten than declarative knowledge, and thus more frequent usage of less common vocabulary will enable even the advanced learners to gradually extend their existing active repertoire and, consequently, improve fluency.

5 CONCLUSION

The study reported in this paper investigated the influence of pre-task planning on the different temporal fluency variables between the two groups of adult EFL speakers. It was assumed that the time allocated for planning would result in a more fluent speech in real time. By way of analogy, the absence of the planning opportunity would lead to more frequent breaks and a slower speech rate due to the simultaneous ongoing processes of speech production. The investigated temporal fluency variables were extracted by means of the PRAAT speech analysis program in order to automatically measure temporal variables for evaluation purposes. Fluency was operationalized as speed fluency (i.e. speech rate and articulation rate) and breakdown fluency (i.e. number of silent pauses per minute and average pause duration). The participants were instructed to respond to a narrative speech elicitation task including a picture description. The task contained a linear timeline, conventional content with a clear beginning, central part and conclusion, and a high degree of familiarity, implying that the general content of the story is part of the speakers' knowledge of the external and internal world.

The results obtained in this work do not verify the initial assumption that the possibility to plan before speaking has a significant influence on the temporal fluency measures investigated in the two groups. Thus, the hypothesis stating that planning will be associated with fluency gains has not been confirmed. The findings might suggest the following two conclusions. Firstly, the learners' knowledge might have reached a certain level of automatization of the speech encoding mechanisms, and secondly, the selected task did not impose significant cognitive demands. However, a definite answer to the question can only be obtained by means of a retrospective analysis and the participants' comments regarding the planning time. Overall, the interpretation of data and the resulting conclusions can be justified by Levelt's model of speech production, which represents the basis for the understanding of the influence of planning on the different speech performance variables.

Taking into account the results of this work, a slightly different approach is proposed relating to task design, based on the introduction of less recurrent vocabulary prior to the main task performance. The rehearsal of less frequent formulaic sequences will enable even the advanced learners to gradually extend their existing active repertoire.

BIBLIOGRAPHY

- BYGATE, Martin/Peter SKEHAN/Merrill SWAIN (eds.) (2001) *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Longman.
- BYGATE, Martin/Virginia SAMUDA (2005) Integrative planning through the use of task repetition. R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in second language*. Amsterdam: John Benjamins, 37–74.
- CHAU, Hiep Thien (2014) *The effects of planning with writing on the fluency, complexity, and accuracy of L2 oral narratives*. East Lansing, Michigan: Michigan State University, Proquest Dissertations Publishing.
- COIN, Daniele (2008) A goodness-of-fit test for normality based on polynomial regression. *Computational Statistics and Data Analysis* 52 (4), 2185–2198.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUCCHIARINI, Catia/Helmer STRIK/Lou BOVES (2002) Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *Journal of the Acoustical Society of America* 107 (2), 989–999.
- DE JONG, Nivja/Margarita STEINEL/Arjen FLORIJN/Rob SCHOONEN/Jan HULSTIJN (2013) Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics* 34 (5), 893–916.
- ELLIS, Rod (ed.) (2005) *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- ELLIS, Rod (2009) The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics* 30 (4), 474–509.
- FOSTER, Pauline/Peter SKEHAN (1996) The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (3), 299–323.
- FOSTER, Pauline/Peter SKEHAN (1999) The influence of source of planning and focus on planning on task-based performance. *Language Teaching Research* 3 (3), 215–247.
- FOSTER, Pauline (2001) Rules and routines: A consideration of their role in the task based language production of native and non-native speakers. M. Bygate et al. (eds.), *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education, 75–94.
- FREED, Barbara (2000) Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 243–265.
- GÖTZ, Sandra (2013) *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.

- HENDERSON, Ralph (2006) Testing experimental data for univariate normality. *Clinica Chimica Acta* 366, 112–129.
- KAWAUCHI, Chieko (2005) The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, 143–164.
- KESKIN, Siddik (2006) Comparison of several univariate normality tests regarding type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research* 2 (5), 296–300.
- KORMOS, Judit (2006) *Speech production and L2 acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KORMOS, Judit/Mariann DÉNES (2004) Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System* 32 (2), 145–164.
- KOVAČ, Mirjana/Biljana MILATOVIĆ (2013) Analysis of Repair Distribution, Error Correction Rates and Repair Successfulness in L2. *Studia Linguistica* 67 (2), 225–255.
- KOVAČ, Mirjana (2016) The influence of task Type on Perceived Fluency. *Studies in English Language Teaching* 4 (2), 241–252.
- LENNON, Paul (1990) Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40 (3), 387–417.
- LEVELT, Willem (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MEHNERT, Uta (1998) The effects of different lengths of time for planning on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition* 20 (1), 83–108.
- ORTEGA, Lourdes (1999) Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1), 109–148.
- ORTEGA, Lourdes (2005) What do learners plan? Learner-driven attention to form during pretask planning. R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, 77–109.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna/Damir HORGA/Tatjana BALAZIC BULC (2012) Speech fluency: a result of oral language proficiency? *Linguistica* 52 (1), 87–100.
- PREFONTAINE, Yvonne (2010) Differences in perceived fluency and utterance fluency across speech elicitation tasks: A pilot study. *Papers from the Lancaster Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching (LAEL PG)* 5, 134–154.
- RIAZANTSEVA, Anastasia (2001) Second language proficiency and pausing: A study of Russian speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition* 23 (4), 497–526.
- RIGGENBACH, Heidi (1991) Toward an understanding of fluency: A microanalysis of non-native speaker conversations. *Discourse Process* 14 (4), 423–441.
- ROBINSON, Peter (2011) Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning* 61 (s1), 1–36.

- SEGALOWITZ, Norman (2010) *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY: Routledge.
- SEGALOWITZ, Norman (2016) Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International review of Applied Linguistics* 54 (2), 79–95.
- SKEHAN, Peter (1996) Second language acquisition research and task-based instruction. J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 17–30.
- SKEHAN, Peter (2003) Task based instruction. *Language Teaching* 36 (1), 1–14.
- SKEHAN, Peter (2009) Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics* 30 (4), 510–532.
- SKEHAN, Peter/Pauline FOSTER (1997) Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research* 1 (3), 185–212.
- SKEHAN, Peter/Bei XIAOYUE/Li QIAN/Zhan WANG (2012) The task is not enough: Processing approaches to task-based performance. *Language Teaching Research* 16 (2), 170–187.
- SUZUKI, Mitsuko (2017) Complexity, accuracy, and fluency measures in oral pre-task planning: A synthesis. *Second Language Studies* 36 (1), 1–52.
- TAVAKOLI Parveneh/Peter SKEHAN (2005) Strategic planning, task structure and performance testing. R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins, 239–277.
- TOWELL, Richard/Roger HAWKINS/Nives BAZERGUI (1996) The development of fluency in advanced learners of French. *Applied linguistics* 17 (1), 84–119.
- VAN DEN BRANDEN, Kris (2006) Training teachers: Task-based as well? K. Van den Branden (ed.), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 217–273.
- WANG, Zhan/Peter SKEHAN (2014) Structure, lexis, and time perspective: Influences on task performance. P. Skehan (ed.), *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins, 156–186.
- WENDEL, John (1997) *Planning and second language narrative production*. Ph.D. dissertation. Japan: Temple University.
- YUAN, Fangyuan/Rod ELLIS (2003) The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics* 24 (1), 1–27.

POVZETEK

Vpliv načrtovanja na govorno hitrost in prekinitve govorne verige

V raziskavi smo s pomočjo merjenja časovnih spremenljivk poskušali ugotoviti, kako načrtovanje vpliva na tekočnost govora pri govorcih drugega jezika. Udeleženci raziskave so bili študenti, ki smo jih razdelili v dve skupini po 37 oseb. Obe skupini sta morali opisati niz slik, pri čemer je imela ena skupina 10 minut časa za načrtovanje, druga pa je nalogo reševala brez predhodnega načrtovanja. Vrednosti časovnih spremenljivk tekočnosti govora smo izmerili s pomočjo programa za analizo govora PRAAT. Tekočnost govora določamo glede na hitrost (tj. hitrost govora in izgovora) in prekinitve govorne verige (tj. povprečno trajanje in število premorov). Iz rezultatov raziskave je razvidno, da načrtovanje reševanja naloge ne vpliva na posamezne časovne spremenljivke. Ti rezultati so verjetno posledica zasnove izhodiščne naloge, ki je napeljevala k rabi pogostih leksemov, zato pri govorcih z dobrim jezikovnim znanjem ni vplivala na povečano zbranost. To se je odražalo tudi pri izražanju in izgovorjavi. Glede na opisane rezultate predlagamo preoblikovanje izhodiščne naloge, tako da bo načrtovanje reševanja naloge govorca vodilo k rabi manj pogostih vzorcev namesto besedišča, ki se uporablja v vsakdanjih situacijah. Na ta način bo priprava na nalogo kot pedagoško sredstvo dobila jasen cilj, saj bo poskušala aktivirati manj pogosto besedišče, hkrati pa bo spodbujala najvišjo stopnjo tekočnosti govora.

Ključne besede: tekočnost govora, hitrost govora, prekinitve govorne verige, načrtovanje reševanja naloge, vodeno načrtovanje

ABSTRACT

The main purpose of this study is to investigate the effects of pre-task planning on L2 fluency performance by measuring the temporal variables. Performing a picture description task, two groups of thirty-seven students were given 10 minutes of planning time and no planning time before the performance, respectively. The temporal fluency variables are extracted by means of the PRAAT speech analysis program in order to be automatically measured for evaluation purposes. Fluency is operationalized as speed fluency (i.e. speech rate and articulation rate) and breakdown fluency (i.e. average pause duration and number of pauses). The results indicate that no significant difference is found when comparing the non-planning and planning condition for each temporal variable. Presumably, the chosen task type containing highly frequent lexemes does not seem to impose increased conscious attention on the part of the more proficient speakers, and thus the formulation and articulation can, to a high degree, run in parallel. Based on the observed results, a modified task design is proposed, i.e. guided pre-task planning directed to attend to less frequent formulae as vocabulary or lexical items for everyday contexts, having a clear potential as a pedagogic device, aiming at activating relatively underused vocabulary and promoting ultimate fluency in the temporal sense.

Keywords: utterance fluency, speed fluency, breakdown fluency, pre-task planning, guided planning

Leonarda Lovrović

University of Zadar

Croatia

llovrovi@unizd.hr

UDK 811.111'367.624:811.163.42

DOI: 10.4312/vestnik.11.103-118



Anita Pavić Pintarić

University of Zadar

Croatia

anita.pintaric@unizd.hr

TRANSFER IN THE USE OF INTENSIFIERS

1 INTRODUCTION

Language transfer constitutes an important factor in second language acquisition and refers to “any instance of learner data where a statistically significant correlation [...] is shown to exist between some feature of the target language and any other language that has been previously acquired” (Ellis 2012: 351).¹ Jarvis and Pavlenko (2008) investigate different areas of language use, among others, areas in which transfer is very common. The study of transfer should concentrate on the influence of a learner's L1 on the learner's use and acquisition of L2 (Ellis 2012: 351). Crosslinguistic effects can be measured as errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance (or underproduction), and over-use (Ellis 2012: 354). Butler, Black-Maier, Raley and Marsh (2017: 433) mention recent studies of the potential for retrieval practice to promote transfer of learning. These studies provide “evidence to support the conclusion that variability during retrieval practice improves transfer of learning” (Butler, Black-Maier, Raley and Marsh 2017: 435). According to Ellis (2012: 366), studies have found evidence of transfer effects in all aspects of production: pronunciation, vocabulary, grammar, and discourse as well as in reception.

When learning English as a foreign language (EFL) at an advanced level, Croatian university students predominantly use the intensifier *very*. Therefore, we would like to explore to what extent they are familiar with this grammatical category in English (L2), and to check if there is a connection between the use of intensifiers in L2 and L1 (the Croatian language). Consequently, the aim of this paper is to answer the following questions: Do advanced university students of English in Croatia (L1 Croatian) know how

¹ The term ‘crosslinguistic influence’ (CLI) was proposed by Sharwood Smith and Kellerman (1986) as the superordinate neutral term. In this paper we will use the term ‘transfer’.

to use intensifiers (the category of amplifiers) in L2? Which intensifiers do they mostly use? In which collocations do intensifiers occur? Is there a connection between the use of intensifiers in L2 and L1, i.e. can the appropriate use of intensifiers in both languages signal lexical transfer?

The paper is structured as follows: Section 2 gives a brief view of studies of transfer from different approaches, particularly of lexical transfer. Section 3 addresses intensifiers in light of their definition, collocations, and meaning. Section 4 comprises the analysis and discussion which lead to the conclusion.

2 TRANSFER

Due to the fact that transfer refers to language acquisition, it can be discussed from different perspectives, i.e. from that of universal grammar (cf. Daftarfard and Shirkhani 2011) or behaviourist studies (cf. Sakel 2011: 39), where transfer “is seen as inevitable due to linguistic habits formed in the first language (L1) being transferred to a second language (L2)”. This led to the assumption that “difficulties during L2 acquisition could be traced back to L1 influence: when the two languages were similar, learning was said to be facilitated, while differences would lead to difficulties in language learning” (ibid.). Furthermore, Sakel (2011: 41) describes how contact linguistics and transfer studies can benefit from one another, referring to similarities between languages, since it is easier “to learn a language similar to one's first language [...] than learning a typologically different language [...]”. Also, when speakers assume and perceive similarities between languages, they are more likely to transfer elements between the languages”.

Transfer can be examined either as a psycholinguistic phenomenon or as a societal phenomenon, i.e. at the level of individual and at the level of society. The former focuses on the individual language users whereas the latter is “usually researched in relation to the consequence of language contact” (Jarvis and Pavlenko 2008: 29). In this study we will investigate transfer as a psycholinguistic phenomenon because we will examine the individual users' choice of lexical items in the particular context. There are two general approaches to investigating transfer as a psycholinguistic phenomenon, depending on the level of attention given to individuals. Therefore, the intrasubjective approach focuses on the patterns of transfer “found in the language use of individuals”, whereas the intersubjective approach “focuses on patterns of use observed in relatively large, well-defined groups of language users” (Jarvis and Pavlenko 2008: 30). In our study we will use the latter approach and it will be framed as a cross-sectional study in terms of Jarvis and Pavlenko (2008: 32), i.e. the data will be “collected from individual language users at a single point in time”.

There are various definitions of transfer or crosslinguistic influence as an important process in L2 acquisition. Odlin (1989: 1) believes that “transfer is the influence resulting

from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”. Jarvis and Pavlenko (2008: 1) see crosslinguistic influence as “the influence of a person's knowledge or use of another language”, which is “a highly complex cognitive phenomenon that is often affected by language users' perceptions, conceptualizations, mental associations, and individual choices” (ibid. 13).

In his study, Jarvis (2000) identifies three criteria for identifying transfer: (1) intra-group homogeneity, (2) inter-group heterogeneity, and (3) similarities between native language and interlanguage performance. These similarities can be investigated, as Ellis (2012: 353f) proposes, through the comparison of the use of a particular feature in both languages (errors are identified, and the learner's L1 is inspected to determine if the error type corresponds to an L1 feature) as well as through the use of a particular feature in both languages. In Ellis's opinion (2012: 352), transfer effects can be examined through reception (listening and reading) or production (speaking and writing).

Regarding directionality, Jarvis and Pavlenko (2008: 14) differ between the following possible transfer directions: forward transfer L1-L2, reverse transfer L2-L1, lateral transfer L2-L3, and bidirectional transfer. They also (ibid. 21) name ten dimensions which characterize a given type of transfer: Area of Language Knowledge / Use (phonological, orthographic, lexical, semantic, morphological, syntactic, discursive, pragmatic, sociolinguistic), Directionality (forward transfer, reverse transfer, lateral transfer, bi- or multi-directional transfer), Cognitive Level (linguistic, conceptual), Type of Knowledge (implicit, explicit), Intentionality (intentional transfer, unintentional transfer), Mode (productive, receptive), Channel (aural transfer – involves speech, visual transfer – involves writing and other forms of non-spoken verbal communication), Form (verbal transfer, non-verbal transfer), Manifestation (overt transfer, covert transfer), Outcome (positive transfer, negative transfer).

Transfer can be studied from the perspective of learning vocabulary, i.e. as lexical transfer, and can refer to the form of the word that is learned and its function in a given communicative situation.² Lexical transfer refers to “the influence of word knowledge in one language on a person's use or knowledge of a word in another language” (Jarvis and Pavlenko 2008: 72). If a word is present in our mental lexicon, we can pronounce and spell it, we can define its grammatical class and syntactic properties, we know its meaning(s) and collocations it occurs in, as well as associations with other words (Jarvis and Pavlenko 2008). Vocabulary knowledge is one of the most important components of learning a foreign language on all levels, and comprises words that learners really use and those that they understand. Pavičić Takač (2008: 9) describes the role of L1 in vocabulary acquisition as variable and depending on the degree of equivalency between

2 In their study, Gulan, Kresić and Pavić Pintarić (2017: 26) investigated the concept of potential effective transfer which refers to “the competence to correctly apply the *form* and *function* of a particular linguistic element in the performance in another language on the basis of the learner's interlingual identifications”.

languages. Transfer can also be influenced by the learner's "perception of linguistic and cultural distance" (ibid.).

3 INTENSIFIERS

Intensity, as one of the basic human cognitive categories (Wingender 2005), has an important function in the communicative setting because the speaker expresses an attitude towards a topic. Intensifiers can also be used for expressing emotions, i.e. subjectivity (cf. Athanasiadou 2007; Martin and White 2005), and are often dealt with as a function class (cf. Van Os 1989: 83f), due to the fact that many lexical items can be used as intensifiers. Cacchiani (2017: 1) deals with adjectives which "are the natural locus of intensification", and points out that degree adjectives build an "ever-changing prototypical category". Intensifiers are optional means of emphasis, as a category they show the need for "new, more emotional and expressive elements" (Cachiani 2017: 4).

The intensifiers that we deal with in this paper, are adverbs as in *very* hot and *really* interesting, and are defined by Méndez-Naya (2017: 249) as linguistic elements "which indicate the degree or the exact value of the adjectives they modify". Intensifiers "reinforce or attenuate a variable feature in the element" (Paradis 1997: 41) they modify, and adverbial intensifiers constitute an open word class, as they change quickly, since speakers wish to be original and interesting to their audience (Tagliamonte and Roberts 2005: 281).³

Since intensity can be presented using a scale with two spheres: intensity above and below the norm, while the norm is culturally determined, the term intensifiers⁴ refers to "adverbs that scale the quality of an adjective or adverb up" (Tagliamonte and Roberts 2005: 281). According to Martin and White (2005: 141-143), up/down scaling can modify adjectives, adverbs, and verbs and it can refer to the scaling of qualities (*relatively miserable, fairly miserable, very miserable, extremely miserable, utterly miserable*), the scaling of verbal processes (*this upset me slightly, this upset me a bit, this upset me somewhat, this upset me greatly*), or the scaling of modalities (*just possible, somewhat possible, quite possible, very possible*).

According to their position on the scale, there are various divisions of intensifiers. Bolinger (1972) distinguishes between boosters (upper part of scale), moderators (middle of the scale), diminishers (lower part of the scale), and minimizers (lower end of the scale). For Quirk and Greenbaum (1976: 214), there are three semantic

3 Intensifiers can also undergo delexicalization, a process in which "the original meaning of the word is gradually lost as it evolves into a marker of intensification" (Tagliamonte and Roberts 2005: 284). The more delexicalized an intensifier becomes, "the more it will lose its lexical restrictions and increase in frequency" (Lorenz 2002 144).

4 Reichelt and Durham (2017) give an overview of different terms: adverbs of degree (Biber et al. 1999), intensive adverbs (Stoffel 1901), degree modifiers (Paradis 1997), or degree words (Bolinger 1972).

classes of intensifiers: emphasizees (e.g. *definitely*), amplifiers and downtoners. Amplifiers consist of subclasses named maximizers (e.g. *completely*) and boosters (e.g. *very much*), whereas downtoners include compromisers (e.g. *kind of*), diminishers (e.g. *partly*), minimizers (e.g. *hardly*), and approximators (e.g. *almost*). According to Quirk and Greenbaum (1976: 218), compromisers have “a slight lowering effect”, diminishers and minimizers “scale downwards considerably”, and approximators influence the force of the verb.

In this paper we investigate amplifiers, i.e. maximizers and boosters⁵. Kennedy (2003: 470) lists the most frequent amplifiers in British English as *very*, *so*, *really*, *too*, followed by *absolutely*, *bloody*, *damn*, *real*, *completely*, *totally*. American English shows a similar distribution, but *bloody* is not frequent, whereas *real* is more common. The investigation of Ita and Tagliamonte (2003) shows that *very* and *really* are the most used intensifiers in a community in York, the UK, whereas the youngest population predominantly uses *really*.

Adverbial intensifiers occur in collocations, mostly with adjectives, adverbs, and verbs. In collocations with adjectives, Paradis (1997) differentiates between scalar, limit and extreme adjective collocates. Scalar adjectives are modified by moderators and boosters, and are fully gradable. Biber et al. (1999: 545) point out that adverb-adjective collocations are frequently used in conversation in both British and American English. They list the most frequent amplifier-adjective collocations in British English as *very good*, *very nice*, *really good*, *really nice*, and *too bad*. Common collocations in American English are *really good*, *too bad*, *very good*, *real good*, *real quick*, *really bad*, *really nice*, *too big*, and *very nice*.

This investigation will show which collocations are mostly used by the targeted Croatian students of English and whether their knowledge of L1 influences the choice of intensifiers in L2.

4 ANALYSIS AND DISCUSSION

4.1 Methodology

This study investigates transfer from the intersubjective approach, which focuses on patterns of use observed in relatively large groups of language users. Linguistic transfer primarily arises from interlingual associations formed between structures (e.g. words) in L1 and L2. Consequently, the use of certain structures in L1 will activate the use of the corresponding structures in L2. Due to the influence of L1, students can be expected to select certain intensifiers over others in contexts where there are multiple

⁵ In order to avoid mixing different terms, in our analysis and discussion we will refer to them all as intensifiers.

alternatives (cf. Jarvis and Pavlenko 2008: 80). Nevertheless, since intensity is one of the main cognitive categories, we expect positive transfer in the use of intensifying lexical means in English in our study, even though Croatian and English are typologically distant languages, Croatian belonging to Slavic and English to Germanic languages.

In order to explore to what extent Croatian first-year university students are familiar with intensifiers in English (L2) and to check if there is a connection between the use of intensifiers in L2 and L1, we used cloze-tests and translation tasks from Croatian (L1) into English (L2), as well as questionnaires. This methodology was used because it enabled testing a large number of BA students majoring in English at the same time. The study was done in October 2018 on a sample of 79 students (60 female and 19 male) aged between 18 and 20 who had been learning English in formal education (elementary and high schools) in Croatia for between eight to 12 years. Out of that number, 10 students started learning English in the kindergarten, and 11 students attended additional English classes at private language schools.

First, the students were supposed to complete a cloze-test supplying the missing intensifiers in 20 sentences selected from two youth novels by the Croatian author Sanja Pilić, *Mrvica iz dnevnog boravka* and *E baš mi nije žao*. The goal of this task was to determine which intensifiers will be used by Croatian students.⁶ Afterwards, the students were asked to translate those sentences into English, so that it could be examined whether their native language influences the choice of collocations in the foreign language. At the end, they were given a questionnaire consisting of the following tasks: to define the term ‘intensifiers’, to mark familiar English intensifiers in one list as well as familiar Croatian intensifiers in the other, and to provide adverb-adjective and adverb-verb collocations for those Croatian intensifiers they marked as familiar. In this part of the questionnaire the students were supposed to list collocations containing Croatian intensifiers, so that we could check whether they actually use them in everyday situations.

The present analysis includes seven out of 20 sentences in Croatian containing adverb-adjective collocations, which were translated by using adverb-adjective collocations in English. These are sentences 4, 6, 7, 9, 10, 12, and 19, which are listed in the Appendix. However, sentences 2, 3, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 18, and 20 as well sentences 1 and 17 are excluded from the present analysis because the former contain adverb-verb collocations, e.g. *strašno mrzim* (sentence 5), and the latter adverb-adverb collocations, e.g. *strašno je toplo* (sentence 17). Furthermore, sentence 13 is not analysed in this paper as the Croatian adjective *zaljubljen* is translated by the prepositional phrase *in love* and, consequently, does not contain an adverb-adjective collocation. In short, due to the complexity of this grammatical category and the number of different structures which can be used in translation, we decided to leave the remaining sentences for further research.

6 Croatian collocations were checked in the corpus of youth novels, in the Sketch Engine (the corpus Croatian Web: hrWaC 2.2, RFTagger), and by native speakers.

The students' translation of adverb-adjective collocations in English were then marked as either acceptable or unacceptable. These collocations were checked with the tool Sketch-Engine (Word Sketch: the corpus English Web 2015, enTenTen15). The collocations that were not found in this corpus were checked by two native speakers employed at two Croatian universities.

Based on the above described tasks, the use of intensifiers in L1 and L2 is compared. Positive transfer occurs when students use the acceptable intensifier in adverb-adjective collocations in L2. On the other hand, negative transfer occurs when they do not use an acceptable intensifier. In addition, the effects of transfer cannot be examined if a different structure is used instead of an adverb-adjective collocation. The results of this cross-sectional study are presented in the sections that follow.

4.2 Cloze-tests and translations

According to the results of the cloze-test, it can be claimed that the students used the acceptable Croatian intensifiers in order to complete the sentences. In 54% of the translated sentences the students used the translation of both the acceptable intensifier and the adjective. The translations of the remaining 46% of the sentences were unacceptable due to the following reasons:

- 1) the adverb does not collocate with the adjective in 8% of the sentences, e.g. *awfully annoying*, *dreadfully incapable*, *deadly insulted*;
- 2) either/both the incorrect adverb or/and the incorrect adjective were used in 17% of the sentences, e.g. *ludo zbunjen* = **terrifying confused*, *neopisivo dosadna* = **undescribably boring*, *totalno nesposobni* = *totally *incapable*, *strahovito nesposobni* = **sadly *unable*, *strahovito uvrijeđena* = **fearlessly *worried*;
- 3) either/both the adverb or/and the adjective were not translated in 16% of the sentences; or
- 4) a different structure was used instead of an adverb-adjective collocation in 5% of the sentences, e.g. *užasno naporan* = *such a pain in the neck*, *totalno zbunjen* = *that totally confuses me*, *smrtno dosadan* = *boring as hell*, *strahovito lukav* - *cunning like a fox*.

Different structures in 4) are generally acceptable in translation, but our study was focused on transfer in the form of adverb-adjective collocations. Therefore, we analysed only the collocations in which the students used the acceptable intensifying adverb with an adjective in English.

Table 1: Acceptable use of Croatian intensifiers Table 2: Acceptable use of English intensifiers

Intensifier	Number of acceptable uses
totalno	70
veoma	67
jako	59
užasno	51
strašno	44
duboko	39
sasvim	36
smrtno	34
neopisivo	33
strahovito	27
zbilja	26
zaista	24

Intensifier	Number of acceptable uses
really	75
very	62
totally	44
completely	28
deeply	22
terribly	15
so	13
extremely	7
horribly	3
awfully	2
indescribably	2
incredibly	2
dreadfully	1
that	1
amazingly	1

Tables 1 and 2 show the Croatian and English intensifiers that were used in the sentences as well as the number of the sentences in which they were used acceptably. It is evident that the prevailing Croatian intensifier was *totalno*, the equivalent of which, *totally*, was not used to the same extent. Still, the Croatian intensifiers *veoma* and *jako* can be found in numerous sentences, which is also true for their English equivalent *very*. Although the Croatian intensifiers *užasno*, *strašno*, and *strahovito* were frequently used, their equivalents in English *terribly*, *horribly*, *awfully*, and *dreadfully* were rarely used. Instead, in the translation of the above mentioned intensifiers the students preferred the English intensifier *really*. Even though the intensifier *really* was used to a great extent in the English sentences, the Croatian equivalents *zbilja* and *zaista* were not used in many sentences. Furthermore, the Croatian intensifier *duboko* was translated with the English equivalent *deeply* only to some extent as well, and the same is true of the Croatian intensifier *sasvim* and its English equivalent *completely*. It is rather striking that although in the Croatian sentences the intensifiers *smrtno* and *neopisivo* were frequently used, the English intensifier *deadly* was not used at all, at least in the acceptable sentences, whereas the English intensifier *indescribably* was used in a few sentences. Also, the English intensifier *so* was used in order to translate the Croatian intensifiers *užasno*, *jako*, *strašno*, *smrtno*, *totalno*, *sasvim*, and *veoma*.

Table 3: Use of intensifiers in adverb-adjective collocations

Sentence No.	Croatian collocation	English collocation	No. of uses
4.	zbilja naporan zaista naporan	really annoying	11
	jako naporan veoma naporan	very annoying	4
6.	totalno zbunjen	totally confused	25
	jako zbunjen veoma zbunjen	very confused	7
	sasvim zbunjen	completely confused	6
	strašno zbunjen	terribly confused	3
	užasno zbunjen	horribly confused	2
	zbilja zbunjen	really confused	4
7.	duboko zbunjen	deeply confused	1
	sasvim nesposobni	completely incapable	9
9.	totalno nesposobni	totally incapable	4
	duboko uvrijeđena	deeply offended	17
10.	zbilja uvrijeđena	really hurt	1
	užasno dosadna	terribly boring	4
	strašno dosadna	horribly boring	2
	strahovito dosadna	dreadfully boring	1
	zaista dosadna zbilja dosadna	really boring	3
	neopisivo dosadna	indescribably boring	2
	jako dosadna	very boring	1
	totalno dosadna	totally boring	1
12.	sasvim dosadna	completely boring	1
	veoma lukav	very cunning	5
19.	veoma iznenađen jako iznenađen	very surprised	25
	totalno iznenađen	totally surprised	5
	zbilja iznenađen zaista iznenađen	really surprised	2
	duboko iznenađen	deeply surprised	1
	strašno iznenađen	terribly surprised	1
	užasno iznenađen	terribly surprised	1

Table 3 lists Croatian adverb-adjective collocations used by the students, as well as their English translations together with the number of uses. On the whole, there were

149 instances of positive transfer in the translation of the sentences, which supports the fact that the knowledge of one language (Croatian) affects the choice of words in another language (English in this case). In other words, the students preferred specific English intensifiers in contexts where more solutions were possible, as can be best seen in the following examples: *totalno zbunjen* – *totally confused* (25), *veoma/jako iznenađen* – *very surprised* (25), and *duboko uvrijeđen* – *deeply offended* (17). On the other hand, there were only nine examples of negative transfer where the intensifiers were translated literally without taking the whole collocation into consideration, as shown in Table 4.

Table 4: Unacceptable English translations of collocations

Sentence No.	Croatian collocation	English collocation (unacceptable)	No. of uses
4.	strašno naporan	awfully annoying	1
	užasno naporan	awfully annoying	1
7.	užasno nesposobni	dreadfully incapable	1
	strahovito nesposobni	horribly incapable	1
	strašno nesposobni	awfully incapable	1
9.	smrtno uvrijeđena	deadly insulted	1
	strahovito uvrijeđena	horribly offended	1
19.	smrtno iznenađen	deathly surprised	1
	strašno iznenađen	awfully surprised	1

According to the above results of 54% of acceptable translations and 8% of unacceptable adverb-adjective collocations, it may be implied that positive transfer exists because students seem to have used the examined structures in L1 to select the corresponding structures in L2.

4.3 Questionnaire

The questionnaire comprised four tasks and was given to students after the cloze-test and the translation of the sentences. First, the students were asked to define the term ‘intensifiers’, which was done correctly by 37 students (47%). Then, they were given the list of English and Croatian intensifiers determined in Pavić Pintarić and Frleta (2014). Students were first given the list of English intensifiers (*completely, utterly, awfully, really, very, greatly, thoroughly, madly, perfectly, immensely, highly, grievously, horribly, extremely, deeply, deadly, utterly, furiously, wildly, madly, absolutely*) and asked to circle the ones they knew. According to their answers, it can be argued that the most students are familiar with the following English intensifiers: *absolutely, awfully, completely, deeply,*

entirely, extremely, furiously, horribly, madly, perfectly, really, strongly, very (100%); *bitterly, deadly, greatly, highly, totally, wildly* (90-99%); *thoroughly* (82%); *grievously, immensely, utterly* (61-68%).

In order to check their knowledge of Croatian intensifiers, we asked them to indicate with which of the following they are familiar: *dozlaboga, krajnje, posve, potpuno, sasvim, totalno, duboko, grdno, izrazito, jako, odviše, pošteno, pretjerano, previše, silno, smrtno, strašno, stvarno, užasno, vraški, vrlo, zaista, zbilja, kudikamo*. The results show that the students are familiar with most of these, as follows: *stvarno* (100%); *jako, užasno, totalno, pretjerano, strašno, previše, potpuno, pošteno vrlo, upravo* (99-90%); *zbilja, duboko* (87-86%); *zaista, posve, sasvim, smrtno, krajnje, izrazito* (78-71%).

The students were then asked to write some adverb-adjective and adverb-verb collocations with the intensifiers that they marked as familiar in the previous question, from which it may be seen that they use intensifiers in various collocations in their native language, e.g. *potpuno uvjerena, duboko uvrijeđen, previše glup, smrtno dosadan, krajnje ozbiljan, totalno nezainteresiran, strašno naporan, užasno dobar, posve razočarana, stvarno glupa, totalno lud, jako znatiželjan, silno tužan, vrlo zahtjevan, duboko ganuta / potpuno je poludio, silno se trudim, potpuno se slažem, smrtno se plašim, duboko se ispričavam, znatno si se promijenio, pošteno se naradio, grdno se varaš, silno se veselim, ona se užasno boji, grdno sam pogriješio, pošteno sam se namučila*.

The last section of the questionnaire contained the following questions: Was it demanding to answer this questionnaire? Was it demanding to translate the sentences? Was it demanding to complete the sentences? Do you usually think about using the words you were supposed to provide in order to complete the sentences? According to their answers referring to Croatian intensifiers, some students (41%) thought thoroughly about which intensifier to use, whereas others (33%) used them automatically without considering different options, and some were undecided concerning the use of intensifiers (17%). Finally, for 61% of the students it was not difficult to complete the sentences, which cannot be said for the translation as more than half of them (53%) found it demanding.

5 CONCLUSION

The aim of this paper was to examine to what extent first-year undergraduate university students of English at Zadar University, Croatia are familiar with English and Croatian intensifiers and in which collocations they are used. Familiarity with intensifiers and their acceptable use in both languages could imply that the knowledge of intensifiers in L1 might lead to their proper use and correct knowledge about them in L2. The research questions refer to familiarity with English intensifiers, their most common use, the collocations with intensifiers, and the connection between L1 and L2 which could explain positive transfer.

The results show that Croatian students are familiar with intensifiers in L2 but still predominantly use *really* and *very*. They also know how to use intensifiers in Croatian but prefer *totalno*, *veoma* and *jako* to others: *totalno* represents the highest possible degree, whereas *veoma* and *jako* refer to a high degree and are stylistically neutral. Although intensifiers are considered to be an open class with possibilities of accepting new items, students tend to use the well-known and neutral forms of *very* (*veoma*, *jako*). Nonetheless, the English intensifier *really* was used in order to translate not only the Croatian intensifiers *zbilja* and *zaista*, but also a whole range of different intensifiers, e.g. *veoma*, *jako*, *užasno*, *strašno*, *strahovito*, *neopisivo*, *totalno*, *sasvim*, *smrtno*.

It seems that intensifiers in both L1 and L2 are used in a similar way, i.e. students use combinations of different adverbs and adjectives in both Croatian texts and their translations. This leads to results which show positive transfer in translations from L1 into L2. Relying on their L1 knowledge, students tend to use acceptable intensifiers in their L2 as well, e.g. *totalno* – *totally*, *very* – *veoma*, *jako*, *sasvim* – *completely*, *strašno*, *užasno*, *strahovito* – *terribly*, *horribly*, *dreadfully*, *duboko* – *deeply*, *zaista*, *zbilja* – *really*, *neopisivo* – *indescribably*. Also, where it was possible, some answers show different elements in collocations, e.g. adverb-adjective for the Croatian adverb-verb, e.g. *užasno se razočarala* = (*was*) *terribly disappointed*, *veoma se iznenadio* = (*was*) *very surprised*, or adverb-adjective for the Croatian adverb-adverb, e.g. *strašno je toplo* = (*it is*) *awfully warm*. Still, the intensifying element was not omitted and was translated correctly. This usage shows awareness of the syntactic traits of both languages.

Negative transfer was found in a few examples which were literal translations of Croatian e.g. *strašno/užasno naporan* – *awfully annoying*, *užasno nesposobni* – *dreadfully incapable*, *strahovito nesposobni* – *horribly incapable*, *strašno nesposobni* – *awfully incapable*, *smrtno uvrijeđena* – *deadly insulted*, *strahovito uvrijeđena* – *horribly offended*, *smrtno iznenađen* – *deathly surprised*, *strašno iznenađen* – *awfully surprised*. These collocations are unacceptable in English, and the reason why the students used them might be their reliance on knowledge of individual words in their native language, which they translated literally regardless of collocation. It seems that students know how to use intensifiers in both L1 and L2, but when it comes to using them in collocations, especially those they do not frequently use, L1 plays a significant role in the choice they make.

BIBLIOGRAPHY

- ATHANASIADOU, Angeliki (2007) On the subjectivity of intensifiers. *Language Sciences* 29, 554–565.
- BIBER, Douglas et al. (1999) *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.

- BOLINGER, Dwight (1972) *Degree words*. The Hague/Paris: Mouton.
- BUTLER, Andrew C./Allison C. BLACK-MAIER/Nathaniel D. RALEY/Elizabeth J. MARSH (2017) Retrieving and Applying Knowledge to Different Examples Promotes Transfer of Learning. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 23, No. 4, 433–446.
- CACCHIANI, Silvia (2011) Intensifying affixes across Italian and English. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 47 (4), 758–794.
- DAFTARIFARD, Parisa/Servat SHIRKHANI (2011) Transfer across second language acquisition theories. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, Vol. 11, No. 31, 1–6.
- ELLIS, Rod (2012) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GULAN, Tanja/Marijana KRESIĆ/Anita PAVIĆ PINTARIĆ (2017) Foreign language learners' potential effective transfer in the use of modal particles. *Strani jezici* 46, 1–2, 23–40.
- ITO, Rika/Sali TAGLIAMONTE (2003) Well Weird, Right Dodgy, Very Strange, Really Cool: Layering and Recycling in English Intensifiers. *Language in Society*, 32 (2), 257–279.
- JARVIS, Scott/Aneta PAVLENKO (2008) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York/London: Routledge.
- KENNEDY, Graeme (2003) Amplifier Collocations in the British National Corpus: Implications for English Language Teaching. *TESOL Quarterly* 37 (3), 467–487.
- LORENZ, Gunter (2002) *Really worthwhile or not really significant? A corpus-based approach to the delexicalization and grammaticalization of intensifiers in Modern English*. I. Wischer and G. Diewald (eds.), *New reflections on grammaticalization*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 143–161.
- MARTIN, James R./Peter R. R. WHITE (2005) *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Houndmills, New York: Palgrave Macmillan.
- MÉNDEZ-NAYA, Belén (2017) Co-occurrence and iteration of intensifiers in Early English. *English Text Construction* 10 (2), 249–273.
- ODLIN, Terence (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARADIS, Carita (1997) *Degree Modifiers of Adjectives in Spoken British English*. Lund: Lund University Press.
- PAVIĆ PINTARIĆ, Anita/Zrinka FRLETA (2014) Upwards intensifiers in the English, German and Croatian language. *Vestnik za tuje jezike* VI (1), 31–48.
- PAVIČIĆ TAKAČ, Višnja (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- QUIRK, Randolph/Sidney GREENBAUM (1991) *A University Grammar of English*. Longman.

- REICHEL, Susan/Mercedes DURHAM (2017) Adjective intensification as a means of characterization: Portraying in-group membership and Britishness in Buffy the Vampire Slayer. *Journal of English Linguistics* 45 (1), 60–87. DOI: 10.1177 / 0075424216669747 file.
- SAKEL, Jeanette (2011) Transfer and language contact: the case of Pirahã. *International Journal of Bilingualism* 16 (1), 37–52. DOI: 10.1177 / 1367006911403212.
- SHARWOOD SMITH, Michael/Eric KELLERMAN (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- STOFFEL, Cornelis (1901) *Intensives and down-toners*. Heidelberg: Carl Winter.
- TAGLIAMONTE, Sali/Chris ROBERTS (2005) So weird; so cool; so innovative: The use of intensifiers in the television series *Friends*. *American Speech*, Vol. 80, No. 3, 280–300.
- VAN OS, Charles (1989) *Aspekte der Intensivierung im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WINGENDER, Monika (2005) *Wesen und Funktion der Graduierung in der Sprache*. H. Jachnow, A. Kiklevič, N. Mečkovskaja, B. Norman and M. Wingender (eds.), *Kognition, Sprache und phraseologische/parömiologische Graduierung*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 42–57.

APPENDIX

Sentences used in the cloze-test

1. Tebi je lako, ti imaš sestru, a ja sam jedinica. Ponekad je to **strahovito** naporno.
2. Ja idem u školu i nesretan sam. **Jako** se stidim svoje nesreće.
3. – Blesava koza! – Marina se **zaista** naljutila.
4. – Teta Dragica je mrzovoljna, antipatična i ima bradavicu na nosu. – **Zbilja** si naporan.
5. **Strašno** mrzim imati sokne na nogama.
6. Rodio sam se s nekakvim kvocijentom inteligencije i **sasvim** sam zbunjen.
7. Roditelji su mi **totalno** nesposobni za privređivanje, a družu se samo s isto takvima.
8. Robotko se **veoma** iznenadio.
9. Princeza je bila **duboko** uvrijeđena, a priča se skoro rastrgala od bijesa na komadiće.
10. Nedjelja je **užasno** dosadna.
11. Mamica se **strašno** zabrinula, maknula je policu s knjigama iz sobe, a enciklopedije je dobro sakrila.
12. Pametniji popušta. A najpametniji – (to sam ja) – ide u kino i na rođendan. Zar nisam **neopisivo** lukav?
13. Vremenska prognoza glasi: **Smrtno** sam zaljubljen!

14. Moja razrednica se **užasno** razočarala.
15. Mame nije bilo u blizini. Vrlo je ponosna na svoje kuhanje i **nikako** ne bi voljela čuti kako ogovaramo njeno kulinarstvo umijeće.
16. Ljudi mnogo govore o ljubavi. Ali to su samo riječi. Riječi su zarobile svijet i **sasvim** se izlizale.
17. –**Strašno** je toplo-dodala je bakica.
18. Ponekad je dosadan, jer je i on prilično pametan, a mi pametni **zbilja** znamo gnjaviti.
19. Cobra nam je otvorio vrata i bio **ludo** iznenađen.
20. Bio sam shrvan. Ljubav me **strašno** iscrpila.

POVZETEK

Transfer pri rabi prislovov za izražanje jakosti

Prispevek proučuje transfer pri rabi angleških prislovov za izražanje jakosti na primeru hrvaških študentov angleščine. Transfer je predmet številnih raziskav, saj je pomemben dejavnik učenja drugega jezika, ki vpliva na različna področja jezikovne rabe. Pričujoči prispevek se osredotoča na učinke leksikalnega transferja pri rabi prislovov za izražanje jakosti na primeru študentov prvih letnikov dodiplomskega študija angleščine na Univerzi v Zadru. S presečno študijo smo poskušali ugotoviti, ali obstaja povezava med rabo prislovov za izražanje jakosti v drugem in maternem jeziku oziroma ali znanje o rabi prislovov za izražanje jakosti v maternem, hrvaškem jeziku vpliva na znanje o rabi teh prislovov v drugem jeziku, angleščini. Dojemanje jakosti je človekova osnovna kognitivna sposobnost, ki pomembno vpliva na sporazumevanje. Govorci svoja čustva in odnos do dane teme izražajo prav s pomočjo prislovov za izražanje jakosti. Slednji se pojavljajo tudi v različnih kolokacijah – kot določila pridevnikov, prislovov in glagolov. V raziskavi smo se osredotočili na prislove za izražanje jakosti v pridevniških zvezah. V študiji smo rabo tovrstnih prislovov preučevali na razmeroma veliki skupini učencev tujega jezika. Podatke smo zbrali s pomočjo vprašalnikov, nalog z zapolnjevanjem vrzeli in nalog s prevajanjem. Pri tem sta nas zanimala zlasti pomen in povezovalnost prislovov za izražanje jakosti.

Ključne besede: transfer, prislovi za izražanje jakosti, hrvaški študenti, angleščina kot tuji jezik

ABSTRACT

This paper investigates transfer in the use of English intensifiers by Croatian students of English. Since transfer is an important factor in second language acquisition and is very common in different areas of language use, it has been the subject of various studies. In this paper, we focus on lexical transfer investigating its effects on the use of intensifiers among first-year undergraduate

university students of English at Zadar University, Croatia. The aim of this cross-sectional study is to examine whether there is a connection between the use of intensifiers in L2 and L1, i.e. whether the knowledge of intensifiers in L1 Croatian influences learners' use or knowledge of intensifiers in L2 English. Intensity is a basic human cognitive category and has an important function in communication. Specifically, the speaker expresses emotions or an attitude towards a topic using intensifiers. Furthermore, intensifiers are used in different collocations modifying adjectives, adverbs, and verbs. However, this study focuses only on intensifiers that appear in adverb-adjective collocations, and their use is observed in a relatively large group of language learners at a single point in time. Relevant data are collected using questionnaires as well as cloze-tests and translation tasks which focus on semantics and collocation.

Keywords: transfer, intensifiers, Croatian students, EFL

Anastazija Kirkova-Naskova

Ss. Cyril and Methodius University, Skopje
Republic of North Macedonia
akirkova@flf.ukim.edu.mk

UDK 81'355:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.11.119-136



SECOND LANGUAGE PRONUNCIATION: A SUMMARY OF TEACHING TECHNIQUES

1 INTRODUCTION

Despite the fact that pronunciation is recognized as a crucial component of second language (L2) learning, classroom practice shows that it is largely underestimated as a language skill in the curricula across language programs. The marginalization of pronunciation is most likely a result of teachers' choices not to teach it as equally as other language skills, on the one hand, and the lack of appropriate exercises in the textbooks, on the other. Teachers who are native speakers do not necessarily have specialist training in teaching L2 pronunciation, and in time they develop tolerance to their learners' pronunciation errors. Teachers who are non-native speakers are unaware or insecure about their own pronunciation, and pay more attention to practicing other language skills or grammatical structures (Henderson et al. 2012; Kirkova-Naskova et al. 2013).

Such a state of affairs is no surprise at all: one cannot expect practicing teachers to have a clear understanding of the theoretical approaches to teaching L2 pronunciation, as well as the capacity to put them into practice, when there remain contradictions and disputes among these approaches. For instance, a major issue that raises opposing views is whether pronunciation should be practiced as a separate or integral language skill. In this respect, some authors feel that pronunciation should be taught as a separate language skill with a strong focus on the acquisition of L2 sounds through developing good motor skills and accurate articulation (Brown 1987). Others believe that pronunciation is an inseparable part of the communicative process (Pennington and Richards 1986), and point out that precedence should be given to intelligible rather than accurate pronunciation, especially given the multidimensional nature of L2 speech reflected in perceptual phenomena such as accentedness, intelligibility and comprehensibility (Munro and Derwing 1995 1998 1999; Derwing and Munro 2005).

Another methodological issue that has aroused a fair number of opinions concerns the right approach to teaching and learning pronunciation. According to Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (2007: 2), two general approaches have emerged as dominant in the field of modern language teaching: a) the intuitive-imitative approach, and b) the

analytic-linguistic approach. The basic premise of the *intuitive-imitative approach* is that learners are capable of listening and imitating L2 prosody and sounds, thus implicitly acquiring the phonological system of the target language. The approach also assumes that they are exposed to a standard pronunciation model, presented by a teacher or audio equipment, resulting in their developing acceptable pronunciation. The main principle of the *analytic-linguistic approach* is that learners clearly benefit from explicit instruction of the L2 sound system. A variety of teaching tools facilitate this process, such as charts with phonemic symbols and vocal apparatus, detailed descriptions of articulatory movements, L1-L2 contrastive information, etc.

When defining the purpose of teaching and learning L2 pronunciation, the principle of nativeness clashes with that of intelligibility (Levis 2005). Proponents of the nativeness principle argue that acquiring native speaker competence is the goal of L2 pronunciation learning. In recent years it has become evident that such a view is unrealistic and imposes a huge burden on both teachers and learners. Indeed, even though research shows that few learners succeed in achieving this goal, the nativeness principle is still nurtured in practice, mostly because it can be conveniently compared to a referent native pronunciation model and because of learners' desire to overcome foreign-accented speech. Advocates of the intelligibility principle emphasize its simplicity in language use – learners need to be comfortably intelligible when interacting with native and non-native speakers (Kenworthy 1990; Morley 1991; Dalton and Seidlhofer 2001; Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007). Research shows that the degree of accentedness of one's speech does not impede spoken communication; in fact, mildly-accented speech, and in some cases even strongly-accented speech, is perfectly intelligible and comprehensible to native speakers, and it is more likely that prosodic mispronunciations hinder communication rather than mispronounced L2 segments (Munro and Derwing 1995, 1999).

Different views aside, scholars agree that teachers' task is to help learners in understanding the link between the sounds and meaning in general, as well as the physical aspect of L2 sounds and the corresponding phonological concepts. Teaching L2 pronunciation entails selective focus on those elements that are relevant for successful communication – for instance, understanding the reduced forms of words is very important for effective communication in English (Cauldwell 2013). In line with the changing trends, pronunciation teaching techniques have been modified and prioritized. Therefore, this paper aims to give an overview of both traditional and alternative techniques for the teaching and practice of L2 pronunciation.

2 APPROACHING L2 PRONUNCIATION TEACHING

It is difficult to single out the most efficient pronunciation technique because the choice depends on the aim of the practice. When evaluating teaching materials, teachers should

consider learners' needs and the pronunciation difficulties they face so that they can choose and/or modify the exercises that are potentially most beneficial for them. With this in mind, they have to make several decisions concerning the different linguistic properties of pronunciation as a language skill, the methodological approach of the exercise and the additional cognitive skills that learners develop in the learning process (see Figure 1).

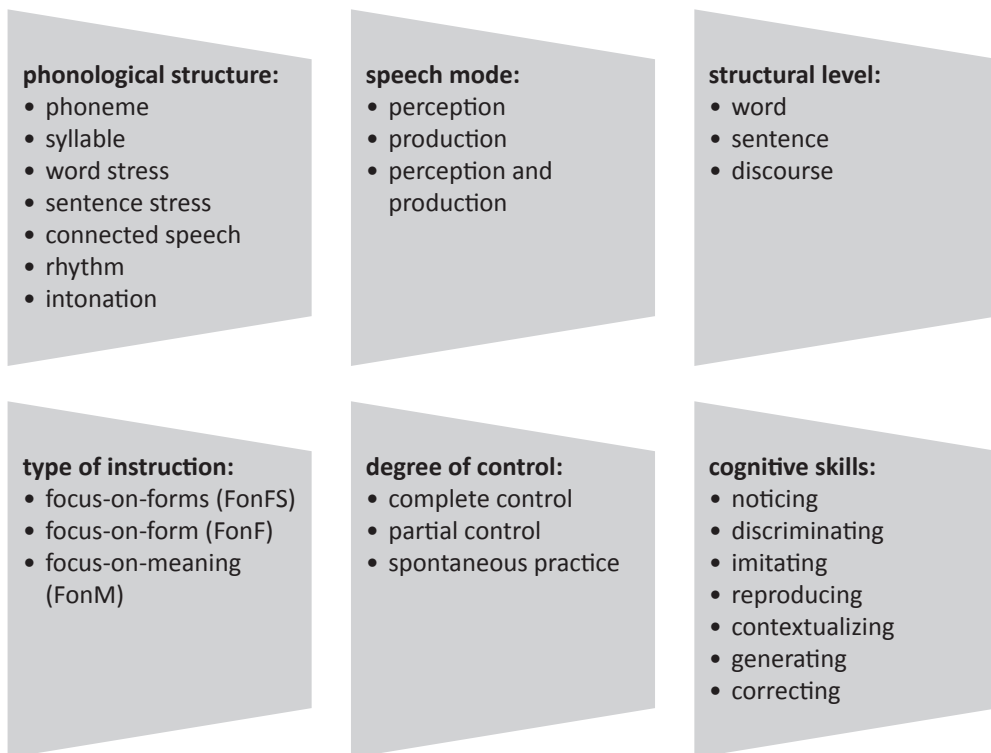


Figure 1. Linguistic, methodological and cognitive elements that need to be considered when choosing activities for pronunciation practice

The first decision a teacher has to make is what *type of phonological structure* to practice. Ideally, a teacher is expected to explain the different components of pronunciation or the ‘building blocks’ and the way they are related to each other. Foreign language courses usually start with units related to the smallest phonological structures, the individual phonemes of the language, and gradually progress to more complex structures such as word and sentence stress, features of connected speech rhythm and intonation. This creates a false notion in learners' minds that phonological structures function separately. The reality is quite the opposite – pronunciation acquisition is more meaningful if approached as a whole i.e. if learners are taught that the structures of the sound system

function inseparable from each other and that “all aspects of pronunciation are needed right from the start” (Marks and Bowen 2012: 11). For instance, in English, the syllable is the basic unit of the rhythm group and contains a vowel as its peak. The syllables alternate between stressed and unstressed syllables in such a way that the nucleus placement (i.e. the prominence of the tonic syllable) depends on the relevance of the intended message. Understanding this process not only helps learners improve their listening skills, but it also strengthens their awareness of the English rhythmic structure. Moreover, the English rhythm itself is closely related to vowel length, especially their full quality in stressed syllables or reduced quality in unstressed syllables in certain grammatical words (pronouns, modals, prepositions, determiners). Being aware of this further helps learners to better hear, understand and pronounce word stress. Pronunciation is like a puzzle, where every piece gets its meaning when combined with the others. Therefore, the teacher should carefully select the phonological structures that require attention and then choose multifaceted activities (a wide range of activities are proposed in Kenworthy 1990; Laroy 1995; Hancock 2005; Hewings 1993 2007 2011; Vaughan-Rees 2003; Rogerson-Revell 2011; Marks and Bowen 2012).

Once the phonological structure is defined, the teacher should focus on the *speech mode* (perception only, production only or both perception and production) to be practiced by the activity, as well as the *structural level of analysis* (whether the phonological structure is to be examined at the word, sentence or discourse levels). Choosing the specific *type of instruction*¹ is another decision a teacher has to make. Saito (2012: 845, 846) distinguishes between the following three types: a) focus-on-formS (FonFS) – the activity is controlled (decontextualized) and the accurate use of the phonological structure is practiced (for example, a mechanical drill of words where the only goal is to practice the form); b) focus-on-form (FonF) – the aim of the activity is to practice form not only in controlled contexts but also within the wider communicative context; and c) focus-on-meaning (FonM) – the focus of the activity is solely on the communicative task and the form is practiced implicitly. The type of instruction also determines the *degree of control* of the structure that is practiced: complete control, partial control or spontaneous practice.

Furthermore, it is of utmost importance that learners recognize that by practising a particular structure or ‘form’, they develop additional *cognitive skills* that help them acquire the elements of pronunciation more easily (Rogerson-Revell 2011: 212). One cannot expect learners to pronounce sounds or sound clusters that they have not heard before. Learners have to learn to *notice* phonological forms in speech so that they can be aware of the differences between their own speech and the speech produced by native speakers and/or advanced non-native speakers. Learners' perception is strengthened by performing perceptual discrimination and identification exercises; they learn to *discriminate*

1 Instruction is generally classified as implicit and explicit. The classification under the parameter *type of instruction* in Figure 1 is made based on the focus of the activity.

the differences between the L1-L2 sound systems, or, more precisely between ‘correct pronunciation’ (speech that is very similar to the native speaker norm) and ‘incorrect pronunciation’ (speech that deviates from the native speaker norm). In order to develop automatic motor skills for precise sound production, learners need to be able to *imitate* the sounds (de-contextualized drills and repetition of L2 sounds is a particularly significant phase in the initial stages of language acquisition). At the same time, learners should try to produce sounds until they resemble the target pronunciation model, thus enabling themselves to *reproduce* sounds without encouragement or correction. Learners are often able to reproduce sounds precisely in isolation but not in connected speech. Therefore, they should be offered many opportunities for sound practice in *context* so that their pronunciation can gradually become intelligible and spontaneous. This way, they enable themselves to *generate* acquired phonological structures in different or similar phonetic environments i.e. in new words and phrases. In this respect, activities that include problem-solving and rule-forming objectives are especially beneficial. Such a process of learning and skill acquisition is complete when learners are able to *correct* their own pronunciation errors by practising activities that promote individual or peer evaluation.

To summarize, pronunciation teaching and learning is a complex task, and needs to be approached systematically in language courses. The literature in the field of L2 pronunciation teaching (specialist textbooks, books focusing on teachers' professional development, resource books, research papers) offers a variety of teaching techniques to facilitate this process. In the following section a selection of pronunciation teaching techniques is presented. The techniques are categorized and their main features are first described and then critically evaluated.

3 TYPES OF PRONUNCIATION TEACHING TECHNIQUES

3.1 Automatic repetition and imitation

Despite the assumption of being out-dated, automatic (mechanical) repetition and imitation of speech sounds are the most common pronunciation techniques, and play a key role when encountering new speech sounds. For instance, accurate pronunciation of new sounds requires developing new motor habits that in time develop as skills at the level of an automatic response. Such skills can be acquired with frequent regular practice, but if learners' attention is focused on the content only and not on the form, they may be neglected and this could directly affect learners' pronunciation (Rogerson-Revell 2011: 23). In sum, automatic repetition and imitation aims at gradual improvement and accurate speech production.

This technique follows a basic procedure: listen → repeat with imitation → say it in a different context. The teacher's role is to pronounce a word or a structure (or play

an audio recording of a native speaker); the learners have to attempt to imitate what they heard. It is highly recommended that the repetition is choral at first and all learners are encouraged to participate. This way, their self-confidence is increased as the practice is anonymous and they are not publicly exposed (Kelly 2003). The next step is individual repetition when the teacher has the opportunity to give a corrective feedback. Repetition can be done with substitution i.e. learners replace one segment with another to form a different word, or even as pair work where learners practice sound repetition in a question-and-answer session (Byrne 1997; Kelly 2003).

Minimal pairs, words that differ in a single sound as in *pin-bin-tin-kin-fin-sin*, are considered the best type of exercise for practising sound repetition. They are used when practising both perceptual discrimination and sound articulation in different phonetic contexts, and can be modified in many creative ways (a selection of various minimal pair activities can be found in Kenworthy 1990; Dalton and Seidlhofer 2001; Kelly 2003; Baker 2006a 2006b; Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007; Nilsen and Nilsen 2010; Rogerson-Revell 2011; Gilbert 2012). In order to avoid the monotony of drilled repetition, Bowen (1980) suggests incorporating minimal pairs in a specific situational context with or without visual aids so that the exercise has an overall more meaningful effect – the teacher first presents key words and then introduces a sentence where the words of the minimal pair can be alternately used and the learners are required to provide the answer that matches what they heard, for example, *The blacksmith is heating/hitting the horse-shoe with ____ a) the fire; b) the hammer* (Bowen, 1980: 65). Minimal pair exercises may be practiced in the form of games, such as bingo or following a set of instructions to reach a particular goal (Hewings 2011).

Another type of repetitive drill is backchaining and/or frontchaining i.e. sentences are gradually built up starting from the last word (backchaining) or the first word (frontchaining) and then adding the next word or phrase in the thought group (Lewis and Hill 1999; Kelly 2003; Mańkowska, Nowacka and Kłoczowska 2009). Such exercises are particularly effective for practising nucleus placement (tonic syllable), intonation and reduced word forms in longer phrases or sentences. Tongue twisters are also useful for sound repetition because they demonstrate one sound or two similar sounds in close sequence (Walker 2010). For mastering the rhythm patterns, it is recommended that learners recite poems (children's rhymes or nonsense poems), read poetry, speeches, or dialogues aloud, or perform plays (Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007; Hancock 2017d).

It seems that repetition and imitation are an important aspect of pronunciation practice, and a suitable teaching technique for all age groups. However, though frequently used it is not a favourite technique because it is tedious and does not guarantee that learners would apply the phonetic structure consistently when speaking. Nevertheless, many experts agree that it is an important first step in understanding simple phonetic structures, which then becomes a good basis for mastering more complex ones (Lewis and Hill 1999; Kelly 2003).

3.2 Perceptual training (ear-training)

The aim of perceptual training or ‘ear-training’ is to strengthen the sensitivity of the hearing mechanism so that learners can better process acoustic signals. This is because accurate perception is a prerequisite for accurate sound imitation – learners should learn to perceive L2 sounds first and then attempt to produce them (MacCarthy 1967; Dalton and Seidlhofer 2001; Cauldwell 2013). However, the L1 perceptual sound system is the main obstacle to precise L2 sound recognition – when learners are exposed to the sounds of another language they perceive the novel sounds through the filter of their L1 sound system (Flege 2003). Thus, a process of sound reorganization has to take place where learners need to be exposed to phonemic and phonetic contrasts between the two systems in order to be able to notice subtle differences. This is the main goal of perceptual training. The training itself encompasses different language domains – from phoneme differentiation to exposure and adaptation to different L2 language varieties.

Typical perceptual exercises include primarily L2 sound discrimination and identification in minimal pairs, as well as noticing different stress and intonational patterns. Discrimination and identification exercises vary in format, but in essence they are quite similar – the former require that a learner should listen to two sounds, words, phrases or sentences and decide whether they are the same or different, whereas the latter require that a learner should listen to one sound, a word, a phrase or a sentence and then identify that sound, word, phrase or sentence among similar sounds, words, phrases or sentences in a previously given list. Such minimal pair exercises are used to contrast not only two similar L2 sounds, but also L1-L2 sounds (Rogerson-Revell 2011).

Phonemic transcription is another activity that is used for ear-training. For example, transcribing nonsense words focuses learners' attention on individual sounds, whereas transcribing words in isolation or in a text focuses learners' attention on allophonic variation, phonotactics and connected speech processes (García Lecumberri and Maidment 2000; Tench 2011). Authentic audio and video recordings present abundant resources for developing teaching and practice materials for the perceptual training of a particular phonetic structure, or simply for exposing learners to the speech of native speakers of various regional and dialectal backgrounds.

Perceptual training is a crucial stage in L2 pronunciation acquisition. It is difficult to determine whether perception precedes production or vice versa, nevertheless, it seems that a great deal of exposure to L2 sounds and varieties naturally leads to better L2 sound production. All the techniques described in this section can be used with any age group if adapted appropriately. However, practice shows that minimal pair discrimination/identification activities are more suitable for young learners due to their better brain elasticity with regard to recognizing different sounds and intonation patterns, unlike adult learners who might get discouraged as a person's ability to easily recognize speech sounds is gradually lost as they grow older (Reid 2016: 24). On the other hand, adult learners better

handle phonemic transcription exercises, because they have greater linguistic experience and more proficient cognitive skills they can rely on in the learning process.

3.3 Phonetic instruction

Phonetic instruction is specialist training in the phonetics and phonology of a particular language adapted to the requirements of L2 teaching. It includes activities such as use of phonetic and phonological terminology to classify L2 sounds, to describe the position of articulators and the manner of their formation as well as to explain L2 phonological rules and/or other relevant speech phenomena. Various teaching aids are also frequently used, for instance, vowel diagrams, tables with consonants and consonantal clusters, illustrations showing intonation contours, pictures with different tongue and lip positions, sagittal section of the position of the articulators for individual sounds (see Hancock 2005; Baker 2006a 2006b), etc.

Learning the phonemic symbols that correspond to the L2 sounds of the target language is a necessary step in phonetic instruction, as they are used both for presentation of L2 sounds and for practice (Underhill 2005). The activities with phonemic symbols are graded in format: in the beginning symbol-to-sound is practiced, then transcription of words and sentences and, at more advanced levels, transcription of short texts (García Lecumberri and Maidment 2000; Tench 2011). Familiarization with the phonemic symbols enables learners to check the pronunciation of new words in a dictionary by themselves (given the complexity of the English spelling system), to understand more vividly the rules of sound adaptation in connected speech, and, with the help of additional tonetic marks, to grasp L2 prosody (Wells 2006). More analytical exercises with phonemic symbols include word sorting by a particular sound, word association with a particular sound, and inductive reasoning to form a phonological rule (Hewings 2011). Recent technological advances make way for the use of online dictionaries as particularly useful resources for autonomous learning (Longman Dictionary of Contemporary English Online 2018; Cambridge Dictionary 2019; Oxford Learner's Dictionaries 2019; Macmillan Dictionary 2009-2019; Collins Online Dictionary 2019). These dictionaries list word entries with phonemic transcription and accompanying sound files in both British and American pronunciation, thus enabling learners to check their pronunciation and/or phonemic symbol command.

Phonetic instruction is also used to contrast the phonological systems of L1 and L2: first, error analysis is carried out following a diagnostic evaluation of potential problematic areas between the two sound systems. Such an approach is particularly effective with monolingual classes of L2 learners.

Research studies investigating the effectiveness of phonetic instruction report an overall positive effect on learning mainly because such explicit instruction “orients

learner's attention to phonetic information, which promotes learning in a way that naturalistic input does not" (Thomson and Derwing 2015: 14). Most of the related studies are conducted with adult learners leaving a gap in research findings about the effectiveness of such technique with young learners. In addition, it is relevant to note that these studies have not yet proposed a unified approach applicable to different teaching contexts.

3.4 Activities for raising phonological awareness and self-awareness of one's own speech

Being aware of the relevance of pronunciation in spoken communication is a vital step in its effective acquisition. Learners of a second/foreign language cannot expect to be understood if they speak in an unintelligible or monotonous way. Teachers should help learners recognize their mispronunciations and motivate them to improve their overall L2 speech given the emotional and sociolinguistic effects of pronunciation on the pragmatics of spoken message.

In the early stages of learning, it is recommended that learners are encouraged to think about the language they study in relation to: a) their own speech and pronunciation difficulties; b) the importance they give to pronunciation; c) the pronunciation model they prefer; d) the degree of competence they aim to achieve (native or non-native speaker competence); e) any stereotypical prejudices they have and, if yes, how they might overcome them; f) their self-confidence when they speak; g) how they perceive the L2 language, i.e. the range of emotions they experience towards it; and so on. Thinking about these issues is very constructive – learners clarify their attitudes towards relevant topics they may not have thought of before, whereas teachers gain a valuable insight into learners' belief systems and their language learning goals, which helps them choose appropriate activities. Questionnaires are ideal for initiating such discussions. They can be of different format: with given multiple-choice answers, with blank spaces to fill in, or with open-ended questions that can be responded to in pair or groupwork activities (Kenworthy 1990; Laroy 1995; Hewings 2011).

The position of articulators, which gives the characteristic voice quality, is typical for every language. It is a concept that we approach intuitively when we give informal remarks about the way a language sounds or how someone speaks. Speakers of the same language position their speech organs in the same way (more detailed examples in Rogerson-Revell 2011: 38, 39) – helping students become aware of this can be done with appropriate exercises such as breathing and muscle relaxation exercises, exercises for jaw, tongue and lip positioning, whispering or loud speaking exercise, exercises with deliberate prolongation of the inherent length of a sound and many more (Wrembel 2001; Underhill 2005; Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007; Rogerson-Revell 2011; Gilbert 2012; Hancock 2017a). Catford (2001) believes that learners can benefit from

becoming conscious of the tactile and proprioceptive sensations associated with speech organs when sounds are produced: “It is absolutely useless merely to be aware of them intellectually... one must carry out a great deal of *silent* introspection concerning these sensations...” (Catford 2001: 120). He suggests silent practice of sounds with the help of a pocket mirror so that learners can connect the visible movements and positions of the tongue and lips with the proprioceptive sensations, as well as the auditory sensations we feel when sounds are pronounced with whisper or with voice. Underhill (2005: 114) recommends exercises for proprioceptive sound repetition and forming a mental image: “We have the ability to hear a sound externally and then to hear it again internally for several seconds... Only when we discover these latent learning faculties in ourselves do we have the possibility and the confidence to help our learners make use of them. Our mainstream procedures tend to recognize and value only the external processes that can be directly perceived by the teacher. By being unaware of, and unresponsive to, the inner processes, we lose an opportunity to interest learners in their own learning and in the discovery that they can rely on themselves more than they thought.”

It is of utmost importance that learners raise their phonological awareness of the relevant L2 language structures and rules, as well as the awareness to care for their own speech. In addition to exercises that practice or contrast language structures (Kenworthy 1990; Laroy 1995; Hewings 2011), it is recommended that learners analyse their speech and get corrective feedback from the teacher – this enables them to become aware of their own pronunciation errors and to decide for themselves what aspects of their pronunciation they should improve. Getting constructive feedback should not inspire a negative feeling in learners; in fact, according to Morley (1991), learners should be able to learn how to correct themselves while the teacher should hint *what* and *how* should be corrected. Many authors advise making an audio and/or a video recording of learners' pronunciation, both individually and in interaction with another speaker, and then listen critically to the recordings i.e. analyse them in detail (Fraser 2001; Goodwin 2001; Kelly 2003; Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007). These activities are particularly constructive for adult learners, as they enable them to critically assess their own pronunciation. Young learners, on the other hand, are not equipped with the necessary analytical skills to tackle such activities; nevertheless, if a game-like element is added, for instance impersonation or role-play, then they might prove very successful.

Once learners feel more confident in their knowledge of a particular pronunciation model, it is useful to raise their awareness of other regional, dialectal or sociolinguistic language varieties by including activities that expose them to diverse authentic speech. For instance, given the global expansion of English, learners should be aware of the differences between the regional varieties of the ‘Inner Circle’, i.e. traditional varieties of English that are primarily spoken in a country as L1 and are referred to as norm-providing varieties: British, Scottish, Welsh, Irish, American, Canadian, Australian, New Zealand English, and South African English, as opposed to the varieties of the ‘Outer Circle’,

i.e. new varieties of English that have become official second language in a country and are referred to as norm-developing: Indian English, Chinese English, and other variants that have developed in former US and UK colonies (Kashru 1985). Also of note in this context is the emergence of International English or English as a Lingua Franca, an amalgam variety used in international communication in countries where English has played neither historical nor political roles (Jenkins 2000).

3.5 Communicative activities

Communicative activities focus on a specific phonetic structure in an interactive context. They help learners prepare for everyday situational use of L2 outside of the classroom and gradually reduce their dependence on the teacher's speech, which is usually the main pronunciation model learners are exposed to.

Their format varies. Games, for instance, are particularly popular as they contain an element of fun and occupy learners' attention through a set of interesting rules that must be followed – at the same time learners spontaneously practice the intended phonetic structure. Most games, either competitive or problem-solving, can be played individually, in pairs, in groups or as a whole class (for a variety of games intended for adult learners see Hancock 2010; Hancock 2017b, Hancock 2017c; for games intended for young learners see Nixon and Tomlinson 2009). Games encourage social interaction, as when playing bingo, cards, and Ludo or solving crosswords, anagrams, etc. Illustrations, drawings, cartoons and comics may be used to prompt word pronunciation, sentence formation or even develop a whole story (Trim 2001). They usually take the form of information gap activities, where learners lack the information needed to complete a task or solve a problem and have to communicate with other learners in the group to fill in the gaps. For instance, one learner has to describe a picture that has to be drawn by another learner, or learners have almost identical pictures that they have to describe and find the differences between. Mortimer (1995) recommends the practice of short pre-recorded dialogues that resemble everyday situations – this way, learners are not only exposed to authentic speech but also memorize chunks of speech, which they can optionally reproduce in a recorded version of the dialogue with pauses for the learners to respond or say the exact phrase. Hewings (1993) proposes tasks that require detailed description to start a conversation. Giving instructions (based on a map to find something or to describe a process) or finding out about the missing information (in tables or gapped text) are examples of activities that stimulate interaction of the question-and-answer type. For more advanced levels it is recommended that learners participate in group discussions or debates on a given topic, which gives them the opportunity to practice both phonetic structures and fluency (more detailed examples of such activities are included in Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007: 291-295). In fact, any type of authentic material, such as

advertisements, popular songs, restaurant menus, magazine articles, book excerpts, etc., may be used for practising different aspects of pronunciation through giving comments or engaging in conversation.

Classroom practice shows that communicative activities are beneficial for any age group, as they encourage speaking and interaction in a more realistic context.

3.6 Interdisciplinary techniques

In addition to traditional activities, recent pronunciation pedagogy marks a trend in experimenting with other innovative techniques adapted from other scientific disciplines, such as psychology, neurolinguistics and dramatic arts (Wrembel 2001; Celce-Murcia, Brinton and Goodwin 2007). These techniques are suitable for all age groups and add variety to conventional classroom practices.

Drama techniques are especially efficient as they create a friendly atmosphere where learners feel free to express themselves, thus reducing their affective filter and enhancing their self-confidence. Such techniques include voice modulation and sound sequence articulation, exercises for pitch, volume, rate and tone control, dramatic improvisations and simulations, as well as imitative techniques that impersonate someone's behaviour and speech. Furthermore, other suggested activities include tasks with picture imaging, as well as breathing and resonance exercises so that learners can gradually relax and start speaking more naturally.

Multisensory activities aim to help learners discover their learning style. This approach seems to be holistic – learners' senses are heightened by the use of all modalities: a) *visual techniques* include the use of pictures, tables, three-dimensional models, diagrams, colours, cards, photos; b) *auditive techniques* include intensive listening to recordings, association of various natural sounds to speech sounds, use of mnemonic devices; c) *tactile techniques* include the use of various objects to demonstrate elements in the sound system, for instance, a rubber band to demonstrate vowel length, a sheet of paper or feather to demonstrate aspiration, a membranophone instrument such as kazoo to demonstrate intonation contours, mirrors for self-inspection of the vocal tract, dentures for pointing out the place of articulation of consonants and the movement of the lower jaw; and d) *kinaesthetic techniques* include hand movements in the air for demonstrating intonation contours, using fingers to count the number of syllables, stomping with the feet to show the stressed syllable or rhythm in general, moving the facial muscles around the lips with hands to show lip position, etc.

Neurolinguistic techniques aim to strengthen the interpersonal relation between the teacher and the group or among peers by developing mutual trust and accepting positive suggestions and/or constructive criticism. These techniques include visualizations of speech sounds and phonological processes for memory improvement, reformulating

negative experiences about pronunciation into more positive ones, remembering short catch phrases at the end of the class, etc.

4 CONCLUSION

Unlike other language skills, L2 pronunciation is “not tied to proficiency – a beginner can have excellent productions and an individual with a superb grasp of L2 syntax and vocabulary can be difficult to understand” (Thomson and Derwing 2015: 14). This in itself makes the process of learning L2 pronunciation “a complex task which requires motivation, time, and patience on the part of the learner and teacher” (Pennington and Rogerson-Revell 2019: 201). Choosing the most appropriate teaching technique requires that a teacher demonstrates sensitivity to additional factors not necessarily related to the development of proficiency. These concern not only understanding of the essential parts of pronunciation and how they interact in speech, but also taking into consideration the learners' age, their learning context, the communicative context, learners' goals and to what extent they are achievable, as well as learners' projected L2 identity and emotional state. The reality of this is certainly daunting for practicing teachers, and presents a serious challenge.

According to Henderson et al. (2012), the most common techniques² used in European classrooms include listen-and-repeat, spontaneous error correction, reading aloud, and phonetic instruction/training. Compared to the types of teaching techniques found in the literature and categorized in our discussion, it is noticeable that traditional activities such as automatic repetition, ear-training and phonetic instruction are still considered beneficial. However, if teachers aim to teach their learners about the relevance of L2 pronunciation to successful spoken communication they also need to incorporate less conventional teaching techniques, such as activities for raising phonological awareness, communicative activities and techniques that adopt an interdisciplinary approach. Most importantly, they need to be critical of the abundance of pedagogic resources now on the market, and make informed choices based on related research and applicable results (Pennington and Rogerson-Revell 2019).

BIBLIOGRAPHY

- BAKER, Ann (2006a) *Tree or Three? An Elementary Pronunciation Course* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKER, Ann (2006b) *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course* (3rd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

² The study does not test the effectiveness of the listed teaching techniques.

- BOWEN, J. Donald (1980) Contextualizing pronunciation practice. A. Covell Newton (ed.), *A TEFL Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum 1973-78*. Washington, D.C.: English Teaching Division, 63–69.
- BROWN, H. Douglas (1987) *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BYRNE, Donn (1997) *Teaching Oral English*. London: Longman.
- Cambridge Dictionary*. 20 October 2019. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.
- CATFORD, John Cunnison (2001) *A Practical Introduction to Phonetics* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- CAULDWELL, Richard (2013) *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- CELCE-MURCIA, Marianne/Donna M. BRINTON/Janet M. GOODWIN (2007) *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins Online Dictionary*. 20 October 2019. <https://www.collinsdictionary.com/>.
- DALTON, Christiane/Barbara SEIDLHOFER (2001) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DERWING, Tracey M./Murray J. MUNRO (2005) Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39 (3), 379–397.
- FLEGE, James Emil (2003) Assessing constraints on second-language segmental production and perception. A. Meyer and N. Schiller (eds.), *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production: Differences and Similarities*. Berlin: Mouton de Gruyter, 319–355.
- FRASER, Helen (2001) *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers*. Sydney: TAFE NSW Access Division.
- GARCÍA LECUMBERRI, Maria Luisa/John A. MAIDMENT (2000) *English Transcription Course*. London: Edward Arnold.
- GILBERT, Judy B. (2012) *Clear speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English* (4th edition). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- GOODWIN, Janet (2001) Teaching Pronunciation. M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd edition). Boston: Heinle Cengage Learning, 117–137.
- HANCOCK, Mark (2005) *English Pronunciation in Use: Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HANCOCK, Mark (2010) *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HANCOCK, Mark (2017a) *PronPack 1: Pronunciation Workouts*. Chester: Hancock McDonald ELT.

- HANCOCK, Mark (2017b) *PronPack 2: Pronunciation Puzzles*. Chester: Hancock McDonald ELT.
- HANCOCK, Mark (2017c) *PronPack 3: Pronunciation Pairworks*. Chester: Hancock McDonald ELT.
- HANCOCK, Mark (2017d) *PronPack 4: Pronunciation Poems*. Chester: Hancock McDonald ELT.
- HENDERSON, Alice/Dan FROST/Elina TERGUJEFF/Alexander KAUTZSCH/Deirdre MURPHY/Anastazija KIRKOVA-NASKOVA/Ewa WANIEK-KLIMCZAK/David LEVEY/Una CUNNINGHAM/Lesley CURNICK (2012) English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language* 10, 5–27.
- HEWINGS, Martin (1993) *Pronunciation Tasks: A Course for Pre-intermediate Students (Student's Book)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWINGS, Martin (2007) *English Pronunciation in Use: Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEWINGS, Martin (2011) *Pronunciation Practice Activities: A Resource Book for Teaching English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JENKINS, Jennifer (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- KASHRU, Braj Bihari (1985) Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the outer circle. R. Quirk and H. Widdowson (eds.), *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–30.
- KELLY, Gerald (2003) *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman.
- KENWORTHY, Joanne (1990) *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman.
- KIRKOVA-NASKOVA, Anastazija/Elina TERGUJEFF/Dan FROST/Alice HENDERSON/Alexander KAUTZSCH/David LEVEY/Deirdre MURPHY/Ewa WANIEK-KLIMCZAK (2013) Teachers' views on their professional training and assessment practices: Selected results from the English Pronunciation Teaching in Europe Survey. J. M. Levis and K. LeVelle (eds.), *Pronunciation and Assessment: Proceedings of the 4th Annual Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012. Ames, IA: Iowa State University, 29–42.
- LAROY, Clement (1995) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- LEVIS, John M. (2005) Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly* 25 (3), 369–377.
- LEWIS, Michael/Jimmie HILL (1999) *Practical Techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. 20 October 2019. <https://www.ldoceonline.com/>.
- MACCARTHY, P. A. D. (1967) *English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macmillan Dictionary*. 20 October 2019. <https://www.macmillandictionary.com/>.

- MAŃKOWSKA, Anna/Marta NOWACKA/Magdalena KŁOCZOWSKA (2009) "How Much Wood Would a Woodchuck Chuck?": *English Pronunciation Practice Book*. Kraków-Rzeszów-Zamość: Konsorcjum Akademickie.
- MARKS, Jonathan/Tim BOWEN (2012) *The Book of Pronunciation: Proposals for a Practical Pedagogy*. Peaslake, Surrey, UK: Delta Publishing.
- MORLEY, Joan (1991) The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly* 25 (3), 310–349.
- MORTIMER, Colin (1995) *Elements of Pronunciation: Intensive Practice for Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUNRO, Murray J./Tracey M. DERWING (1995) Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 45, 73–97.
- MUNRO, Murray J./Tracey M. DERWING (1998) The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning* 48 (2), 159–182.
- MUNRO, Murray J./Tracey M. DERWING (1999) Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. J. Leather (ed.), *Phonological Issues in Language Learning*. Oxford: Basil Blackwell, 285–310.
- NILSEN, Don L. F./Alleen Pace NILSEN (2010) *Pronunciation Contrasts in English* (2nd edition). Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- NIXON, Caroline/Michael TOMLINSON (2009) *Primary Pronunciation Box: Pronunciation Games and Activities for Younger Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford Learner's Dictionaries*. 20 October 2019. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>.
- PENNINGTON, Martha C./Jack C. RICHARDS (1986) Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly* 20 (2), 207–225.
- PENNINGTON, Martha C./Pamela ROGERSON-REVELL (2019) *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- REID, Eva (2016) Teaching English pronunciation to different age groups. R. Repka and M. Šipošová (eds.), *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIXI: zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií*. Bratislava: Z-F LINGUA, 19–30.
- ROGERSON-REVELL, Pamela (2011) *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum Press.
- SAITO, Kazuya (2012) Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly* 4 (4), 842–854.
- TENCH, Paul (2011) *Transcribing the Sounds of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- THOMSON, Ron I./Tracey M. DERWING (2015) The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics* 36 (3), 326–344.
- TRIM, John (2001) *English Pronunciation Illustrated*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNDERHILL, Adrian (2005) *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- VAUGHAN-REES, Michael (2003) *Test Your Pronunciation*. Harlow: Penguin.
- WALKER, Robin (2010) *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- WELLS, John C. (2006) Phonetic transcription and analysis. K. Brown (editor-in-chief), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 9 (2nd edition). Amsterdam: Elsevier, 386–396.
- WREMBEL, Magdalena (2001) Innovative approaches to the teaching of practical phonetics. *Proceedings of the PTLC 2001*, 63–66. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.4313&rep=rep1&type=pdf>.

POVZETEK

Izgovorjava v tujem jeziku: pregled tehnik poučevanja

Pričujoči prispevek ponuja kritičen pregled tradicionalnih ter sodobnejših tehnik in dejavnosti, ki so namenjene vadenju izgovorjave in so obravnavane v znanstveni literaturi. V preteklih desetletjih so teoretični pristopi k poučevanju izgovorjave doživeli pomembne spremembe: če so se sprva osredotočali predvsem na natančno oblikovanje oz. izgovorjavo posameznih glasov, sta danes v središču njihovega zanimanja sporazumevalni pomen tekočega govora in njegova razumljivost. Ker je poučevanje izgovorjave v drugem jeziku zahtevno, se ga je treba lotiti sistematično. Prispevek ponuja razmislek o različnih odločitvah, ki jih morajo učitelji sprejeti pri izbiri vaj za izgovorjavo: izbrati morajo vrsto fonološke strukture, ki naj jo vaja obravnava, določiti način govora in strukturo raven govora, na katero naj se vaja osredotoča, odločiti se morajo za vrsto vaje, opredeliti stopnjo nadzora nad strukturo, ki je predmet posamezne vaje, in določiti kognitivne veščine, ki naj bi jih spodbujalo izvajanje določene vaje. Analiza znanstvene literature je pokazala, da so se tehnike poučevanja izgovorjave prilagodile različnim sodobnim smernicam. Tako tradicionalne dejavnosti, kot so samodejno ponavljanje glasov, zaznavni trening in pouk fonetike, sicer še vedno veljajo za učinkovite, vendar je več poudarka tudi na dejavnostih za razvijanje fonološke zavesti, na sporazumevalnih dejavnostih in na tehnikah, ki se opirajo na interdisciplinarni pristop.

Ključne besede: ponavljanje glasov, zaznavni trening, pouk fonetike, fonološka zavest, sporazumevalne dejavnosti

ABSTRACT

The aim of the paper is to give a critical summary of the traditional and more alternative techniques and activities for pronunciation practice recommended in the literature. In the past few decades the theoretical approaches to teaching pronunciation have changed considerably, from giving a strong focus on the accurate production of individual speech sounds to shifting the focus onto the greater communicative relevance of connected speech and intelligibility. Approaching L2 pronunciation teaching is not an easy task, and it needs to be systematically dealt with. The paper discusses several decisions teachers need to make when choosing activities for pronunciation practice: selecting the type of phonological structure to practice, deciding on the speech mode, determining the structural level of practice, focusing on a particular type of instruction, establishing the degree of control of the structure that is practiced, and choosing which cognitive skill to enhance while practicing. With regard to the various techniques for teaching pronunciation, the analysis shows they have adapted accordingly in line with the different trends. Hence, while traditional activities such as automatic repetition, ear-training and explicit phonetic instruction are still considered effective, additional priority is given to activities for raising phonological awareness, communicative activities and techniques that adopt an interdisciplinary approach.

Keywords: sound repetition, ear-training, phonetic instruction, phonological awareness, communicative activities

Edvin Dervišević

Študent Univerze v Portu

Portugalska

edvin.dervisevic94@gmail.com

UDK 811.134.3'34:811.163.6

DOI: 10.4312/vestnik.11.137-150



PREDSTAVITEV POTENCIALNIH FONOLOŠKIH TEŽAV SLOVENSКИH GOVORCEV PRI UČENJU PORTUGALŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

1 UVOD

Fonetika in fonologija portugalskega jezika je področje, s katerim je slovenski jezikovni prostor zaenkrat še razmeroma slabo seznanjen. Najprej se je potrebno zavedati, da kadar govorimo o fonetiki in fonologiji portugalskega jezika, ob tem ločujemo več različice portugalsčine, med njimi dve poglavitni (evropsko in brazilsko portugalsčino), katerih fonetika in fonologija se izjemno razlikujeta. V tem članku bo pozornost namenjena fonološkemu sistemu evropske portugalsčine v opoziciji do slovenske.

Namen članka je sprva v grobem predstaviti fonološki sistem slovenskega in portugalskega jezika, tako vsakega posebej kot komparativno, ter nato predvideti in opozoriti na morebitne vidnejše fonetične in fonološke težave, s katerimi bi se govorniki slovenske kot materne jezika lahko srečali pri učenju portugalsčine kot tujega jezika (pri tem je poudarek na evropski različici portugalsčine). Ob tem bodo predstavljene glavne razlike in odstopanja med enim in drugim fonološkim sistemom, pri čemer bo pozornost usmerjena predvsem na primere, ki bi slovenskim govornikom lahko povzročali največ težav pri prepoznavanju, razumevanju posebnosti portugalskega fonološkega sistema s poudarkom na izgovorjavi posameznih portugalskih fonemov, kar lahko služi tudi kot ustrezen model profesorju portugalsčine pri prepoznavanju fonoloških ovir in dvomov pri slovenskih učencih ali študentih portugalsčine kot tujega jezika ter odpravljanju le-teh.

2 TEORETSKA IZHODIŠČA

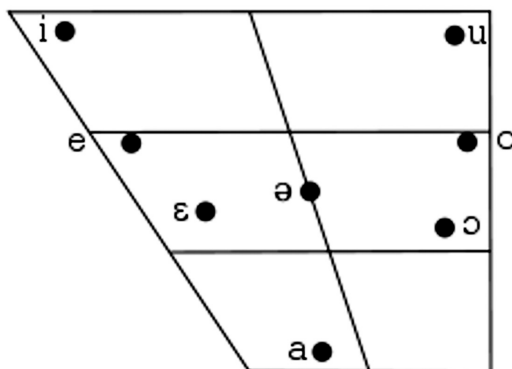
Za lažje razumevanje fonoloških razlik in podobnosti med jezikoma je najprej potrebno v grobem predstaviti splošne karakteristike obeh fonoloških sistemov, slovenskega in portugalskega.

2.1 Slovenski fonološki sistem

Slovenski jezik ima 29 fonemov, med katerimi je 8 samoglasnikov in 21 soglasnikov.

2.1.1 Vokalni sistem

Slovenski vokalni sistem vsebuje osem fonemov: /i/, /e/, /ɛ/, /ə/, /a/, /o/, /ɔ/, /u/. Vsi samoglasniki se pojavljajo tako v naglašanih kot nenaglašanih pozicijah, čeprav se /e/ ter /o/ redko pojavljata na nenaglašanih mestih (Šuštaršič, Komar & Petek 1999: 137).



Slika 1: Slovenski vokalni sistem

Tabela 1: Naglašenost in nenaglašenost slovenskih samoglasnikov (Šuštaršič, Komar & Petek: 137):

Naglašeni samoglasniki	Nenaglašeni samoglasniki
i: mi:t <i>mit</i>	i 'mi:ti <i>miti</i>
e: me:t <i>med</i>	e ʒe've: <i>že ve</i>
ɛ: 'p ɛ:ta <i>peta</i>	ɛ 'pɛ:te <i>pete</i>
a: ma:t <i>mat</i>	a 'ma:ta <i>mata</i>
ɔ: 'p ɔ:ten <i>poten</i>	ɔ pɔ'te:m <i>potem</i>
o: po:t <i>pot</i>	o bo' flo <i>bo šlo</i>
u: pu:st <i>pust</i>	u 'pu:stu <i>pustu</i>
ə: pə:s <i>pes</i>	ə 'do:bər <i>dober</i>

Dvoglasniki v slovenščini

Poleg enoglasnikov pa ima slovenščina tudi dvoglasnike oz. diftonge. Ti se vzpostavijo v poziciji, kjer pred /j/ in /v/ stoji samoglasnik na koncu zlogov in pred soglasniki. Zato ju v takšnih pozicijah posledično izgovarjamo kot prava samoglasnika /i/ in /u/, ki skupaj s predstoječim samoglasnikom tvorita diftong (Šuštaršič, Komar & Petek 1999: 137).

Tabela 2: Diftongi v slovenščini (Šuštaršič, Komar & Petek 1999: 137):

ei	glei	<i>glej</i>
ai	dai	<i>daj</i>
oi	tvoi	<i>tvoj</i>
ɔi	bɔi	<i>boj</i>
ui	tui	<i>tuj</i>
iu	piu	<i>pil</i>
eu	peu	<i>pel</i>
ɛu	lɛu	<i>lev</i>
au	pau	<i>pav</i>
ou	pou	<i>pol</i>
əu	ˈtɔ:pəu	<i>topel</i>

2.1.2 Soglasniški sistem

Slovenščina ima 21 soglasnikov, ki se glede na odprtostno stopnjo delijo na zvočnike in nezvočnike. Nezvočniki se nato delijo še na zveneče in nezvенеče.

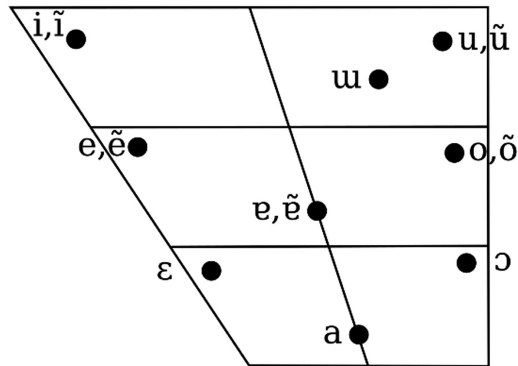
- zvočniki po mestu ožine so: nosna in ustna /m/ ter /n/ ter ustni; drsna /v/ in /j/, jezični nepretrgani /l/ in jezični pretrgani /r/
- nezvočnike delimo na zapornike (p-b, t-d, k-g), pripornike (f, s-z, š-ž in h) ter zlitnike (c, č in dž).

Glede na način izgovora nezvočnike delimo na zveneče (g, d, z, b, ž, dž) in nezvенеče (t, s, h, š, k, f, c, p, š, č), glede na mesto tvorbe pa na ustnične (p, b, f), zobne (t, d, s, z, c), zadlesnične (š, ž, č, dž) ter mehkonobne (k, g, h) (Toporišič 2000: 73–82).

2.2 Fonološki sistem evropske portugalščine

2.2.1 Vokalni sistem

Vokalni sistem portugalskega jezika spada med kompleksnejše in bogatejše fonološke sisteme romanskih jezikov. Poleg ustnih samoglasnikov (prisotnih v slovenščini) ima portugalščina nosne samoglasnike oz. nosnike, dvoglasnike in celo troglasnike. Evropska portugalščina obsega devet ustnih samoglasnikov: /i/, /e/, /ɛ/, /ə/, /ɐ/, /a/, /u/, /o/, /ɔ/ in pet nosnih: /ĩ/, /ẽ/, /ẽ̃/, /ũ/, /õ/.



Slika 2: Vokalni sistem evropske portugalščine

Portugalska slovnica *Nova Gramática do Português Contemporâneo* portugalske samoglasnike deli v naslednje skupine (Cunha, Cintra 1984: 36–40):

a) **Naglašeni ustni samoglasniki:**

Zaprti: /i/, /u/

Polzaprti: /e/, /ɐ/, /o/

Polodprti: /ɛ/, /ɔ/

Odprti: /a/

Primeri: *li* / *lê*, *pé* / *pá*, *saco* / *soco*, *poça* / *possa*, *todo* / *tudo*
amamos /e'mamuʃ/ - *amámos* /e'mamuʃ/

b) **Naglašeni nosni samoglasniki:**

Zaprti: /ĩ/, /ũ/

Polzaprti: /ẽ/, /ẽ/, /õ/

Primeri: *rim*, *senda*, *canta*, *lã*, *bomba*, *atum*.

c) **Nenaglašeni ustni samoglasniki:**

V nenaglašeni nekončni poziciji:

V evropski portugalščini se na nenaglašenem nekončnem mestu splošno pojavlja sredinski ali centralni samoglasnik /ə/, ki se ne kaže v naglašениh pozicijah. Vrsta zadnjih ali velarnih samoglasnikov je reducirana v fonem /u/, ki ga v zapisu predstavljata črki *o* ali *u*. Na drugi strani pa sredinskemu ali centralnemu, odprtemu samoglasniku /a/ ustreza prav tako sredinski ali centralni, temveč polzaprti /ɐ/, ki v grafiji ustreza črki *a*.

Zaprti: /i/, /ə/, /u/

Polzaprti: /ɐ/

Primeri: *ligar* /li'gar/, *legar* /lə'gar/, *lagar* /lɐ'gar/, *lograr* /lu'grar/, *véspera* /vɛʃpɛra/, *diálogo* /di'alugu/.

V absolutni končni poziciji:

V absolutni končni poziciji pa sprednji ali palatalni niz izgine in se na tem mestu pojavi samoglasnik /ə/, označen s črko *e*. Medtem pa se zadnji ali velarni niz reducira v samoglasnik /u/, ki je v grafiji reprezentiran s črko *o*.

Zaprti: /ə/, /u/

Polzaprti: /ɐ/

Primeri: *tarde* /'tardə/, *povo* /'povu/, *casa* /'kazv/.

Tabela 3: Primeri samoglasnikov evropske portugalščine (Cruz-Ferreira 1999: 127):

Ustni samoglasniki	Nosni samoglasniki
i vi <i>vi</i> (1 sg)	ĩ vīm <i>vim</i>
e ve <i>vê</i> (3 sg)	ẽ 'ẽtru <i>entro</i>
ɛ se <i>sé</i>	ẽ 'ẽtru <i>antro</i>
a va <i>vá</i> (3sg)	õ sõ <i>som</i>
ɔ so <i>só</i>	ũ 'mũdu <i>mundo</i>
o so <i>sou</i>	
u 'mudu <i>mudo</i>	
ɐ pɐ'gar <i>pagar</i>	
ə pə'pag <i>pegar</i>	

Ustni in nosni diftongi

Tako kot samoglasniki so tudi dvoglasniki oz. diftongi lahko ustni ali nosni glede na ustno ali nosno naravnost. V fonološkem sistemu evropske portugalščine obstaja 14 dvoglasnikov, med katerimi je deset ustnih in štirje nosni (Cunha, Cintra 1984: 48–50):

Ustni padajoči diftongi:

/aj/: pai	/ɛj/: sei	/aw/: mau	/ɛj/: papéis	/ew/: meu
/ɛu/: céu	/iw/: viu	/oj/: boi	/ɔj/: herói	/uj/: azuis

Nosni padajoči diftongi:

/ẽj/: ustreza grafijam <i>ãe, ãi, em, en</i>	mãe, cãibra, vem, levem, benzinho
/ẽw/: ustreza grafijam <i>ão, am</i>	mão, vejã
/õj/: ustreza grafiji <i>õe</i>	põe, sermões
/ũj/: ustreza grafiji <i>ui</i>	muito

Poleg rastočih in padajočih dvoglasnikov med samoglasniškimi stiki v portugalščini pa je potrebno omeniti tudi troglasnike, prav tako ustne (kot *Uruguai*) in nosne (kot denimo *saguãu*), jate ter intraverbalne in interverbalne stike (Cunha, Cintra 1984: 51).

2.2.2 Soglasniški sistem evropske portugalščine

Klasifikacija soglasnikov

Portugalski jezik ima 19 soglasnikov, ki jih tradicionalno razvrščamo glede na naslednje štiri kriterije: glede na način izgovora; na okluzivne in konstriktivne, glede na mesto izgovora; na ustničnoustnične (bilabialne), zobnoustnične (labiodentalne), zobne (linguodentalne), zobnojezične (alveolarne), nebnojezične (palatalne) in mehkonobnojezične (velarne), glede na vlogo glasilk; na zveneče in nezvенеče ter glede na odprtostno stopnjo ustne ali nosne votline; na ustne ali nosne (Cunha, Cintra 1984: 41–46).

Nakažimo portugalski soglasniški sistem z razvrstitvijo glede na način izgovora soglasnikov.

Med okluzivne spadajo naslednji nosni: /m/, /n/, /ɲ/: *amo, ano, anho* ter ustni soglasniki: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/: *pala, bala, tala, dá-la, cala, gala*.

Znotraj konstriktivnih soglasnikov pa razlikujemo med:

- frikativnimi: /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/ in /ʒ/: *fala, vala, selo (passo, céu, caça, próximo), zelo (rosa, exame), xarope (encher), já (gelo)*
- lateralnimi: /l/ in /ʎ/: *fila, filha*
- vibrirajočimi: /r/ in /R/: *caro, carro*

3 PREDSTAVITEV POTENCIALNIH TEŽAV PRI DIFERENCIACIJI MED SISTEMOMA

Kljub temu da govorimo o dveh jezikih, ki sta si v mnogih jezikovnih pogledih povsem tuja, lahko na podlagi predstavljenih osnovnih fonoloških značilnosti obeh jezikov in njihovih fonoloških sistemov opazimo mnoge jezikovne podobnosti med slovenščino in portugalščino, tako pri samoglasniškem kot soglasniškem sistemu. Podobnosti je moč iskati predvsem v izgovoru samoglasnikov, ustnih diftongov in v pestrosti soglasnikov, zlasti frikativnih, ki sovpadajo s slovenskimi frikativi oz. priporniki.

Vselej pa portugalščina z mnogimi nosnimi samoglasniki in soglasniki ter z obilo soglasniških stikov in kontrakcij mnogim slovenskim govorcem predstavlja velik izziv, pogosto tudi nemalo ovir pri doseganju pravilne izgovorjave.

V nadaljevanju bomo skušali opozoriti na nekatere izmed potencialnih težav.

Izgovor samoglasnika /e/

Slovenski govorniki nimajo nikakršnih težav z izgovorjavo večine portugalskih ustnih (nenosnih) samoglasnikov, samoglasnik /e/ pa lahko predstavlja oviro v naslednjih situacijah:

/e/ v naglašeni poziciji: *falamos /fa^ʔɐmuʃ/*

v nenaglašeni poziciji: *nada /^ʔnade/*

v poziciji z dvoglasnikom: *sei /^ʔsej/*

Izgovor nosnih samoglasnikov*/ě/: lã-lá**/ěj/: sem, cem, também, vem-veem-vêm-, tem-têm*

Kot opozarjata in dokazujeta že Müller Pograjc in Markič (Müller Pograjc, Markič 2017: 266–270), bi vse zgoraj navedene oblike, ki vsebujejo nosne samoglasnike oz. nosnike lahko povzročale mnogo težav slovenskim študentom, ki bi se v tem primeru odločali za ustni izgovor samoglasnikov oz. nenosniški (em), namesto ustrezne nosniške izgovorjave (vem [ěj] – vêm [ějě] – veem [eěj]). Pri tem poudarjata tudi, da ortografska ponazoritev oblik (também, vêm) načeloma ne pripomore k lažji izgovorjavi oz. dejansko ne pomaga slovenskemu študentu pri nazalni artikulaciji, kvečjemu ga ta lahko samo še bolj zmede.

*/ũj/: muito**/ěw/: pão-pau, mão-mau**/õj/: corações-canções-relações*

Poleg tega lahko v primeru zgoraj navedenih nosnih diftongov v evropski portugalščini zaznavamo težave pri slovenskem govorniku, ki običajno v izgovoru ne razlikuje med ustnimi ter nosnimi oblikami, saj slovenski vokalni sistem slednjih ne pozna. Slovenski govornik bi tako načeloma vse zgornje pare izgovarjal na enak način, in sicer ustno oz. nenosniško. Vse pa postane še bistveno bolj zapleteno, kadar je nazalnost neke oblike tudi pomensko razločevalna, kot denimo v primerih: *mão-mau*, *pão-pau* in je razlikovanje potrebno, sicer lahko pride do morebitnih dvoumnosti in nesporazumov.

Kljub temu da slovenski fonološki sistem pozna diftonge, pa so ti zgolj ustni, medtem ko portugalščina premore tudi nosne diftonge. Slovenski govornik ima zato lahko težave tudi pri izgovorjavi naslednjih glagolskih oblik, ki vsebujejo nosnike, sam pa jih običajno izgovarja kot ustne.

Primeri nosnikov v glagolskih oblikah: *amam* /'aměw/, *faziam* /fěz'ieěw/, *digam* /'digěw/

Medtem ko ustni diftongi slovenskim študentom načeloma ne povzročajo nikakršnih težav:

Primeri: *cai* /'kaj/, *teu* /'tew/, *fui* /'fuj/

Kot poudarita Markič in Müller Pograjc, izgovorjava nosnih samoglasnikov in diftongov torej lahko predstavlja velik problem za slovenske študente, saj slovenščina nima nikakršnih tovrstnih ustreznice, ki bi govornikom lahko pomagale pri doseganju ustrezne izgovorjave (Müller Pograjc, Markič 2017: 268–270).

Manj raziskano pa je področje portugalskih soglasnikov in tendence evropske portugalsčine po reduciranju vrste samoglasnikov, kar se (za razliko od slovenščine, kjer se redukcije sicer kažejo na pogovorni ravni, najbolj izrazito prav v ljubljanskem govornem okolju) kaže kot norma portugalskega jezika oz. nekaj, kar je skupno standardni evropski portugalsčini in ne zgolj eni izmed njenih dialektalnih različic. Na tem področju bo potrebnih več raziskav tudi s poudarkom na soglasniški sistem evropske portugalsčine in njegovo pojavnost v rabi. Zato v nadaljevanju kot problematične in raziskave vredne izpostavljam tudi naslednje karakteristike.

Soglasniška tendenca evropske portugalsčine

Četudi ima slovenščina, kot na splošno velja za slovanske jezike, dobro razvit in pester nabor soglasnikov in soglasniških sklopov, v mnogih situacijah ne sovпада s soglasniškimi variantnostmi evropske portugalsčine. V slovenščini so sicer prisotne mnoge redukcije, a predvsem na regionalni ter pogovorni ravni, ne pa tudi sicer na normativni ravni knjižne slovenščine. Mnogi govorniki imajo zato lahko težave pri zapiranju, krčenju, reduciranju ali celo popolnem opuščanju mnogih nenaglašanih samoglasnikov v evropski različici portugalskega jezika.

Samoglasnik *ə*, v slovenščini poznan kot polglasnik, je sicer vseprisoten, a ima v slovenskem jeziku povsem drugačno vlogo, saj se le-ta lahko pojavi tudi v naglašanih pozicijah in nosi naglasno mesto besede, kar se ne zgodi v primeru evropske portugalsčine. Poleg tega lahko ponazoritev samoglasnika *ə* s črko *e* v absolutni končni poziciji besed v evropski portugalsčini predstavlja oviro slovenskemu govorniku, ki bi se pri leksemih kakor *tarde*, *vinte* ali *saudade* nagibal k izgovorjavi s končnim odprtim in širokim samoglasnikom - *ɛ*.

Poleg tega pa se v evropski portugalsčini samoglasnik *ə* pogosto pojavi kot sredinski ali centralni zaprti samoglasnik v nenaglašeni poziciji sredi besede, kar lahko predstavlja težavo za slovenskega govornika, saj v slovenščini zapis črke *e* v nenaglašeni poziciji (z izjemo posameznih redukcij v okviru pogovornega jezika) v izgovoru večinoma ustreza odprtim širokim samoglasnikom *ɛ*.

Primer portugalskega centralnega zaprtega *ə* v nenaglašanih pozicijah:

desaparecer /dəzəpɐrɐ'ser/, *perceber* /pɐrsə'ber/, *precisar* /prɛsi'zar/

Vselej pa je mogoče izpostaviti primere, kjer jezika sovpadata in se zapis grafema *e* v nenaglašeni poziciji v izgovoru kaže s samoglasnikom *ə* tudi v slovenščini:

pessoa /pə'soa/ → analogija s slovenščino: *megla* /mɛ'gla/, *grelec* /gre'lɛc/

Fonemi zapisov *E* in *O* v evropski portugalsčini glede na mesto izgovora

Slovenski govorec načeloma ne bi smel imeti večjih težav pri razlikovanju in izgovorjavi polodprtih in polzaprtih portugalskih samoglasnikov (/ɛ/- /e/, /ɔ/ - /o/), saj slovenski samoglasniški sistem pozna enako vokalno distinkcijo.

obra /'ɔbra/, *bolo* /'bolu/ → analogija s slovenščino: *oče* /'ɔtʃɛ/, *sonce* /'sontse/
ele /'ɛlɐ/, *ela* /'ɛlɐ/ → analogija s slovenščino: *reka* /'reka/, *meja* /'meja/

Morebitne ovire pa se lahko pokažejo v naslednjih primerih:

- a) kjer je samoglasnik /o/ v nenaglašeni poziciji in tako posledično v izgovoru reduciran na /u/:

belo /'belu/, *toalha* /tu'aʎɐ/, *somos* /'somu/

- b) kjer je črka *e* v evropski portugalsčini ponazorjena z mnogimi različnimi fonemi in bi slovenski govorec v spodaj navedenih primerih po naravi običajno napačno izgovarjal vsak zapisan *e* kot odprti široki samoglasnik /ɛ/:

V začetni opuščeni poziciji: *espaço* /'ʃpasu/

Kot centralni zaprti samoglasnik ə v nenaglašeni poziciji: *feliz* /fɛ'liʃ/

V nenaglašeni nekončni poziciji + absolutni končni poziciji: *verdade* /vɛr'dadɐ/

V poziciji s predhodnim nosnikom: *põe* /'põj/

Kot samoglasnik *i* v poziciji pred *a*, *e* ali *u*: *real* /Ri'aʎ/ (*candeeiro*, *reunião*)

Mesto in variantnost soglasnikov

Različice fonema *s*

Soglasnik /s/ je v portugalsčini predstavljen skozi vrsto grafij, kar lahko oteži pravilni izgovor slovenskemu govorniku v jezikovnih kontekstih, kjer se fonem /s/ ne pojavlja preko zapisa s črko *s*, kot to edino poteka v slovenščini. V portugalsčini izgovorjavo soglasnika /s/ lahko ponazarja več grafij:

sumo, *massa*, *cento*, *caça*, *próximo*.

Variantnost grafema *S*

Zapis črke *s* je v evropski portugalsčini lahko ponazoritev za več fonemov v izgovoru, in sicer:

/s/: *sala* /'saʎu/, /z/: *peso* /'pezu/, /ʃ/: *pés* /'peš/

Variantnost grafema X

Črka *x* lahko povzroča precej težav slovenskemu govorcju, saj je le-ta v evropski portugalsčini ponazoritev za mnoge foneme v izgovoru:

/f/: *freixo* /^ʃfrɛjfu/, /z/: *exato* /i^zzatu/, /s/: *próximo* /prɔ^ʃsimu/, /ks/: *taxi* /^ʃtaksi/

Izgovor soglasnika l

Izgovor soglasnika *l* v portugalsčini se približuje izgovoru *l*-ja v nekaterih slovanskih jezikih, kar pa ne velja tudi za slovenščino.¹ Zato je lahko pravilna izgovorjava tega soglasnika pri slovenskih govorcjih nekoliko otežena.

V začetni ali medsamoglasniški poziciji: *levo* /^ʃlevu/, *vela* /^ʃvɛlɐ/

V končni poziciji posameznega zloga ali besede: *al* - *alto* /^ʃa^ʎtu/, *sol* /^ʃso^ʎ/

Razločevalna soglasnika r in R

Fonem /r/: *caro* Fonem /R/: *carro*, *rua*

V evropski portugalsčini smo priča dvema različnima soglasnikoma: preprosti apikalni /r/ ter večdelni vibrirajoči uvularni /R/. Oba fonema sta v zapisu zaznamovana in ponazorjena s črko *r*, medtem ko slovenski fonološki sistem vključuje zgolj en sam fonem črke *r*. Tako tiste besede, ki v evropski portugalsčini vključujejo fonem /r/ (kot na primer *caro*) kot tiste, ki vsebujejo fonem /R/, bodisi se začenjajo s soglasnikom R (kakor *rua*) bodisi stojijo v intervokalni poziciji, kjer dve črki predstavljata en sam fonem *rr* (kot v primeru *carro*), bi bile pri slovenskih govorcjih načeloma vse izgovorjene na enak način, in sicer s preprostim apikalnim *r*-jem, kar lahko predstavlja težavo.

Odsotnost fonema /x/ pri grafemu h

Kot pri večini romanskih jezikov se tudi v portugalsčini grafem *h* v izgovoru opušča oz. ne izgovarja, medtem ko v slovenščini v takih situacijah uporabljamo izgovorjavo fonema /x/, kar zapisujemo z grafijo *h*. Težave se tako lahko pojavijo pri besedah kot so: *hoje*, *horrível*, *hora*, kjer bi se slovenski govorec nagibal k izgovarjanju črke *h*, in s tem k uporabi fonema /x/, kar pa je napačno.

Soglasniški stiki

Evropska portugalsčina poleg že vseh omenjenih posebnosti vsebuje tudi vrsto soglasniških, zlasti sičniških in šumniških stikov. Čeprav bi si morda mislili, da za govorce

¹ Portugalsčina (zlasti evropska) ima tako kot nekateri slovanski jeziki v izgovoru ohranjen tako imenovani trdi, velarni glas l /ʎ/, izgovorjen s središčno zaporo, ki jo napravi sprednja jezična ploskev na mehkem nebu, medtem ko je v knjižni slovenščini prisoten navadni, srednjeevropski /l/.

nekega slovanskega jezika tovrstni sklopi ne bi smeli predstavljati posebnih naporov in težav, imajo lahko slovenski govorniki vselej težavo pri prepoznavanju nekaterih zapisov in povezovanju le-teh v ustrezne foneme na ravni izgovorjave. Šumnika /ʃ/ in /ʒ/ se v evropski portugalsščini pojavljata v oblikah kot so: *três*, *voz* (v finalni poziciji), *espelho* (v začetni poziciji) ali *mesmo* (v centralni poziciji). Varianta fonema /ʃ/ se pojavlja v absolutnih končnih pozicijah kot na primer *três* in *voz* ali kadar črki *s* sledi nezveneči soglasnik, na primer *espelho*, medtem ko se fonem /ʒ/ pojavlja v situacijah, kadar *s*-ju sledi zveneči soglasnik, kot denimo *mesmo*.

Slovenski govornik bi se v tovrstnih primerih težko odločil za izgovor šumnikov /ʃ/ in /ʒ/, ki sta v slovenščini ponazorjena z grafijama *š* in *ž*, kar je tudi edini način, ki v slovenščini ponazarja izgovor fonemov /ʃ/ in /ʒ/. Potemtakem je torej veliko bolj verjetno, da se bo slovenski govornik zaradi naravnosti lastnega maternega jezika, še zlasti v absolutnih končnih pozicijah besed, v tovrstnih primerih odločil za izgovor sičnikov /s/ in /z/, kar pa sicer ne bi bilo napačno v okviru fonološkega sistema brazilske različice portugalsščine.

Poleg omenjenih soglasniških sklopov in skupin pa je potrebno omeniti tudi skupke črk, ki predstavljajo zgolj en fonem oz. en glas. Gre za tako imenovane digrafe oz. dvočrkja in tudi ti lahko povzročajo slovenskim govornikom portugalsščine nemalo težav:

- <i>gu</i> :	primer: <i>águia</i>	<i>gu</i> → /g/
- <i>qu</i> :	primer: <i>toque</i>	<i>qu</i> → /k/
- <i>lh</i> , <i>nh</i>	primera: <i>velho</i> , <i>tenho</i>	<i>lh</i> → /ʎ/ <i>nh</i> → /ɲ/

Lh in *nh* sta digrafa, ki v portugalsščini vsak posebej predstavljata zgolj en sam fonem oz. glas - /ʎ/ in /ɲ/. Ob tem je potrebno poudariti, da v slovenščini ne obstajata fonema /ʎ/ in /ɲ/, obstajajo zgolj ločeni soglasniki *l*, *n* in *j*. Vse skupaj pa lahko postane še bolj kompleksno, saj je /ɲ/ nosni, zato zahteva tudi temu primerno nosno izgovorjavo, ki pa je, kot smo lahko videli, vse prej kot enostavna za slovenskega govornika.

V okviru nosniške naravnosti portugalskih soglasnikov, ki lahko povzročajo težave slovenskim govornikom, je potrebno opozoriti tudi na naslednje digrafe oz. dvočrkja, ki v portugalsščini izoblikujejo nosniški izgovor oz. služijo kot ponazoritev nosnih samoglasnikov: *am*, *an*, *em*, *en*, *im*, *in*, *om*, *on*, *um* in *un*.

Primeri: *tampo*, *tanto*, *tempo*, *tento*, *limbo*, *lindo*, *pombo*, *tonto*, *comum*, *undo*.

Po drugi strani pa naslednji primeri, kjer izgovor soglasnikov ne zahteva nosniških prvov, povzročajo bistveno manj težav:

/s/: *cedo* /'sedu/, *ciclo* /'siklu/ /ʒ/: *gelo* /'ʒelu/, *giro* /'ʒiru/, *jaula* /'ʒaule/

Več težav pa lahko povzročajo naslednji soglasniški stiki različnih vrst. Soglasniški sklopi *sc*, *sç* in *xc* v intervokalnih pozicijah, kot na primer:

crescer /krəʃ'ser/, *desça* /'dɛʃsɐ/, *exceder* /ɛjʃsə'der/

Med govorno realizacijo v evropski portugalsščini pa se sicer pojavljajo tudi drugi samoglasniški in soglasniški sklopi in stiki med ali znotraj posameznih besed, kar lahko prav tako bistveno oteži oz. zaplete način izgovorjave za slovenske govorce.

Soglasniški stiki, nastali z vokalnimi redukcijami, znotraj posameznega leksema:

antes /'ɛntɐʃ → 'ɛntʃ/, *saudades* /səu'dadɐʃ → səu'dadʃ/, *fazes* /'fazɐʃ → 'fazʃ/

Samoglasniški in soglasniški stiki med več leksemi, kjer pride do sklapljanja med fonemom v absolutni finalni poziciji leksema in fonemom v začetni poziciji sledečega leksema:

Stik med dvema soglasnikoma:

às três /aʃ 'trɛʃ → aʃ 'trɛʃ/, *às duas* /aʃ 'duɐʃ → aʒ 'duɐʃ/

Stik med dvema soglasnikoma, ki se zlijeta v enega:

às seis /aʃ 'sɛjʃ → aʃ 'ɛjʃ/

Stik med soglasnikom in samoglasnikom:

às oito /aʃ 'oitu → aʒ 'oitu/

4 SKLEP

Na podlagi izpostavljenih predvidevanj je potrebno poudariti, da igra vprašanje portugalskega fonološkega sistema (konkretnije fonološkega sistema evropske portugalsščine) v okviru poučevanja in učenja portugalskega jezika pri slovenskih govornicah in študentih izjemno pomembno vlogo. Tovrstno področje tako vsekakor zasluži več pozornosti ter nadaljnje temeljite raziskave in študije s poudarkom na realizaciji mnogih praktičnih vaj za usvajanje portugalske izgovorjave, pri čemer lahko pomembno pripomorejo tudi fonetični laboratoriji.

Zaključimo lahko, da se poleg izgovorjave nosnih samoglasnikov in diftongov v evropski portugalsščini, ki se vsekakor kažejo kot temeljna fonološka težavnost slovenskih govorcev pri usvajanju portugalskega fonetičnega sistema, kot problematično področje predvidevajo tudi mnogi soglasniški sklopi, prepreke in posebnosti izgovorjave, ki so lastne evropski portugalsščini in na katere je potrebno opozoriti ter jih tudi ustrezno ločiti

od fonoloških značilnosti brazilske različice portugalščine. Tovrstna predvidevanja pa bi kazalo potrditi v prihodnjih raziskavah in analizah. Portugalski fonološki sistem mora s svojo kompleksnostjo in pestrostjo vsekakor predstavljati večji izziv tako slovenskemu govorcju oz. študentu portugalščine kot tudi slovenskemu profesorju portugalščine.

BIBLIOGRAFIJA

- CUNHA, Celso/Luís LINDLEY CINTRA (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lizbona: Edições João Sá da Costa.
- CRUZ-FERREIRA, Madalena (1999) Portuguese (European). *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press, 126–130.
- MATEUS, Maria Helena Mira/Isabel FALÉ/Maria João FEITAS (2005) *Fonética e Fonologia do Português*. Lizbona: Universidade Aberta.
- MÜLLER POGRAJC, Blažka/Jasmina MARKIČ (2017) Nasal vowels and diphthongs in European Portuguese. *Linguistica* 57, 261–272.
- NUNES, José Joaquim (1989) *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*. Lizbona: Clássica Editora.
- TOPORIŠIČ, Jože (2000) *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože (1978) *Glasovna in naglasna podoba slovenskega jezika*. Ljubljana: Založba Obzorja.
- TIVADAR, Hotimir (2013) *Fonetika in fonologija slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- ŠUŠTARŠIČ, Rastislav/Smiljana KOMAR/Bojan PETEK (1999) Slovene. *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press, 135–139.

POVZETEK

Pojem fonetike in fonologije portugalškega jezika zaobjema široko in obsežno jezikoslovno področje preučevanja mnogih med seboj raznovrstnih fonoloških različic portugalščine, pri čemer kot poglobitveni izstopata predvsem evropska ter brazilska različica portugalščine in njuna fonološka sistema. V prispevku je pozornost usmerjena k evropski različici jezika ter njenim posebnostim v primerjavi s slovenščino in slovenskimi fonološkimi značilnostmi. Namen prispevka je sprva opozoriti na glavne podobnosti in razlike med fonološkima sistemoma slovenščine in evropske portugalščine s poudarkom na samoglasniški in soglasniški klasifikaciji obeh jezikov. Nato pa v osrednjem delu preko predstavitve posameznih primerov predvideti najvidnejše diferenciacije ter ob tem morebitne težave, s katerimi bi se lahko soočili slovenski materni govorce in študentje

portugalščine kot tujega jezika pri učenju in usvajanju portugalske fonologije, zlasti fonološkega sistema evropske portugalščine. Že raziskano vprašanje fonoloških težav portugalščine za slovenske govorce in študente na ravni usvajanja nosnih samoglasnikov in diftongov, kjer slovenski študentje ne morejo iskati analogije z maternim jezikom, je v tem prispevku nadgrajeno z drugimi fonološkimi posebnostmi, zlasti evropske portugalščine, za katere se predvideva, da bi lahko predstavljale problem slovenskim govorcem in študentom pri učenju, kot je na primer vprašanje soglasnikov in soglasniških sklopov, raznovrstnosti posameznih portugalskih fonemov ter izrazite tendence evropske portugalščine po vokalnih redukcijah.

Ključne besede: evropska portugalščina, slovenščina, fonološki sistem, slovenski govorce portugalščine, potencialne fonološke težave

ABSTRACT

Presentation of potential phonological difficulties of Slovene speakers while learning Portuguese as a foreign language

The phonetics and phonology of the Portuguese language comprise a wide and extensive linguistic field when studying the many different phonological varieties of Portuguese. European and Brazilian Portuguese generally represent the two principal varieties of the language. The purpose of this article is to emphasize the main similarities and differences between the phonological systems of Slovene and European Portuguese, by introducing the vocal and the consonant classifications of both languages, and to anticipate, by analysing individual examples, the most conspicuous differentiations and potential difficulties that Slovene speakers and students of Portuguese as a foreign language could face while learning Portuguese phonology, particularly the phonological system of European Portuguese. The question of phonological difficulties of Portuguese for Slovene speakers and students in terms of assimilating the nasal vowels and diphthongs, for which Slovene students cannot find any analogies within their mother tongue, has been previously discussed and can now only be extended to other phonological peculiarities (mostly related to the European variety of Portuguese) that could potentially be a significant obstacle to overcome while learning, such as the problem of consonants and consonant clusters, the diversity of particular Portuguese phonemes, as well as a distinct tendency of European Portuguese for vocal reductions.

Keywords: European Portuguese, Slovene, phonological system, Slovene speakers of Portuguese, potential phonological difficulties

Darko MatovacFilozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Hrvatska
dmatovac@ffzg.hr

UDK 811.163.42'243:81'367.4

DOI: 10.4312/vestnik.11.151-171



TREBA LI POUČAVATI REDOSLIJEDU PRIDJEVNIH MODIFIKATORA U SLOŽENOJ IMENSKOJ SKUPINI?

1 UVOD

Opis redoslijeda sastavnica složene imenske skupine, a posebice opis redoslijeda pridjevnih modifikatora, sastavni je dio gramatika mnogih jezika (npr. Quirk i ostali 1985; Eastwood 2002; Downing i Locke 2006; Engel 1996; Eisenberg 2013; RAE 2010), a toj se temi pozornost redovito posvećuje i u gramatikama namijenjenima neizvornim govornicima kao i u priručnicima za poučavanje jezika. U gramatikama hrvatskoga (npr. Barić i ostali 1997; Silić i Pranjković 2005; Raguž 1997) pak o tome se ne govori detaljnije, a u kontekstu poučavanja hrvatskoga kao drugog i stranog jezika (HJ2) tomu se pozornost uopće ne posvećuje. Može se stoga zapitati imaju li uopće govornici HJ2 odstupanja pri usvajanju znanja o nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama te, posljedično, treba li ih tomu uopće izravno poučavati. Ovdje se prikazuje istraživanje osmišljeno da bi se dobili odgovori na ta pitanja. Kreće se od pretpostavke da bi govornike HJ2 trebalo poučavati nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama ako se pokaže da u tome imaju odstupanja. Ako se, pak, pokaže da u nizanju pridjevnih modifikatora nemaju odstupanja, a tomu nisu poučavani, može se pretpostaviti ili da je taj redoslijed u njihovim materinskim jezicima isti kao i u hrvatskome ili da je načelo nizanja pridjevnih modifikatora svojevrsna jezična univerzalija.

2 REDOSLIJED SASTAVNICA SLOŽENE IMENSKE SKUPINE U HRVATSKOME

O redoslijedu sintaktičkih komponenata, pa tako i o redoslijedu sastavnica složene imenske skupine, u gramatikama hrvatskoga ne govori se iscrpno, a, primjećuje Marković (2010: 233), „kadšto promaknu i elementarne pogreške“. Za potrebe ovoga istraživanja najprije mjerijom se pokazala rasprava koju donose Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković

Faletar (2014).¹ U njoj se redosljed sastavnica složene imenske skupine opisuje unutar teorijskog okvira kognitivne gramatike (Langacker 1987; Langacker 1991; Langacker 2008), što znači da se kreće od pretpostavke da je redosljed sastavnica složene imenske skupine snažno, a, kako se u zaključku tvrdi, vjerojatno i isključivo, značenjski motiviran.

Kao temeljni čimbenik koji uvjetuje redosljed sastavnica imenske skupine Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014) navode referenciju, tj. usidrenje (en. *grounding*), koju određuju kao uspostavljanje mentalnog kontakta sudionika govornog čina s referentom imenske skupine. Značenjska izgradnja imenske skupine kreće od imenice, koja se značenjski može opisati kao potencijalna veličina ili tip (en. *type*), tj. može se reći da ona označava tek mogući referent. Taj mogući referent može se specificirati, tj. modificirati dodavanjem pridjevnih premodifikatora, npr. *zelena stara stolica*, no takva složena imenska skupina, sve dok nije postavljena u kontekst, i dalje je tek potencijalna veličina, tj. nešto što nije, no ima mogućnost biti konkretizirano u kontekstu. Referencija na stvaran referent, tj. upućivanje na aktualnu veličinu ili varijantu (en. *token*), a što je preduvjet uspješne komunikacije, postiže se tek smještanjem imenske skupine u kontekst i upotrebom različitih implicitnih ili eksplicitnih sredstava usidrenja, a koji su elementi daljnje značenjske izgradnje imenske skupine. Usidrenje bi se najjednostavnije moglo opisati kao konkretizacija, jedinstveno identificiranje onog na što se imenica u imenskoj skupini odnosi, tj. usidrenje se može opisati kao proces kojim se uspostavlja jedinstvena mentalna poveznica između imenice i referenta na koji se odnosi, tako da ta veza bude jasna i govorniku i sugovorniku. Pojednostavljeno, usidrenjem imenske skupine govornik daje do znanja sugovorniku na što misli, a sugovornik zahvaljujući jezičnim sredstvima usidrenja može shvatiti na što govornik misli. Prvi korak u usidrenju imenske skupine apsolutna je kvantifikacija brojevima, npr. *tri zelene stare stolice*. Ipak, brojevi tek djelomično usidravaju imensku skupinu jer ne referiraju izravno na konkretne, jedinstveno identificirane referente, već tek implicitno, kroz određivanje broja referenata unutar skupine referenata, pretpostavljaju realizaciju tih referenata. Daljnji i konačni korak u izgradnji značenjske strukture imenske skupine usidrenje je imenske skupine eksplicitnim sredstvima determinacije, a u hrvatskom su to determinatori, relativni kvantifikatori i neodređeni djelomični apsolutni kvantifikatori. U konačnici se značenjska izgradnja imenske skupine može prikazati na sljedeći način: TIP (modifikatori + imenica) > VARIJANTA (apsolutni kvantifikatori + TIP) > USIDRENA VARIJANTA (determinatori, relativni kvantifikatori, neodređeni djelomični apsolutni kvantifikatori + VARIJANTA/TIP).

Tablica 1 kreće od rasprave koju donose Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014) te pokušava sažeto prikazati redosljed sastavnica složene imenske skupine

1 Vrlo vrijedna je i Palićeva (2015) rasprava u kojoj se donosi kratak pregled različitih pristupa opisu redosljedu pridjevnih modifikatora te se se taj redosljed opisuje funkcionalnim modelom, a koji pretpostavlja da se imenska skupina sastoji od triju funkcionalnih zona (kategorizacijske, specifikacijske i intenzifikacijske). Prema tom modelu u imenskoj skupini imenici prvo prethode pridjevi s intenzifikacijskom funkcijom, npr. *čisti, pravi*, slijede pridjevi kojima se specificiraju subjektivnija svojstva, npr. *zanimljiv, divan*, pa pridjevi kojima se specificiraju objektivnija svojstva, npr. *nov, plav*, te, u konačnici, pridjevi koji klasificiraju označeno imenicom, npr. *lovački, politički*.

u hrvatskome (uz dodatnu napomenu da se u imenskoj skupini može pojaviti samo jedan apsolutni kvantifikator te jedan posvojni determinator), a primjeri u osnovnim crtama opimjeruju ta pravila. Potrebno je, međutim, dodati da postoji niz nedovoljno objašnjениh ograničenja u kombiniranju i zamjeni položaja različitih sredstava usidrenja, a čemu svakako treba posvetiti dodatna istraživanja, posebice korpusna, koja bi mogla izravnije ukazati na određene obrasce.

Tablica 1: Redosljed sastavnica složene imenske skupine u hrvatskome

		imenica +			
leksička obilježja	pridjevni modifikatori	odnosni pridjevi	<i>školski, prijepodnevni, hrvatski...</i>	modifikacija	
		gradivni pridjevi	<i>drven, kamen...</i>		
		kvalitativni pridjevi	<i>skup, kompliciran, sposoban, jak, visok, dobar, brz, velik, star, zelen, nerazuman, prepotentan, lažan, hladan, debeo, ružan...</i>		
		posvojni pridjevi	<i>adamova, geigerov, očev...</i>		
udaljenost od imenice ↓	apsolutni kvantifikatori (brojevi)		<i>jedan, sto, milijun...</i>	varijantnost	
	determinatori	posvojni pridjevi	<i>Markov, majčin...</i>	determinacija	
		posvojne zamjenice	<i>moj, tvoj, njegov, njezin, naš, vaš, njihov</i>		
		povratno-posvojna zamjenica	<i>svoj</i>		
		neodređene pridjevne zamjenice	<i>neki, nečiji, nekakav, ničiji, ikoji, ikakav...</i>		
		zamjenički demonstrativni pridjevi	<i>ovakav, takav, onakav</i>		
		pokazne zamjenice	<i>ovaj, taj, onaj</i>		
		neodređeni članovi ²	<i>jedan (nenaglašeno), neki (nenaglašeno)</i>		
	gramatička obilježja	relativni kvantifikatori	univerzalni kvantifikatori	<i>svi, svaki, bilo koji</i>	
			djelomični kvantifikatori	<i>neki (naglašeno), većina</i>	
negativni kvantifikator			<i>nijedan</i>		
	neodređeni djelomični apsolutni kvantifikatori		<i>puno, mnogo, mnogi, dosta, nekoliko, nekolicina</i>		

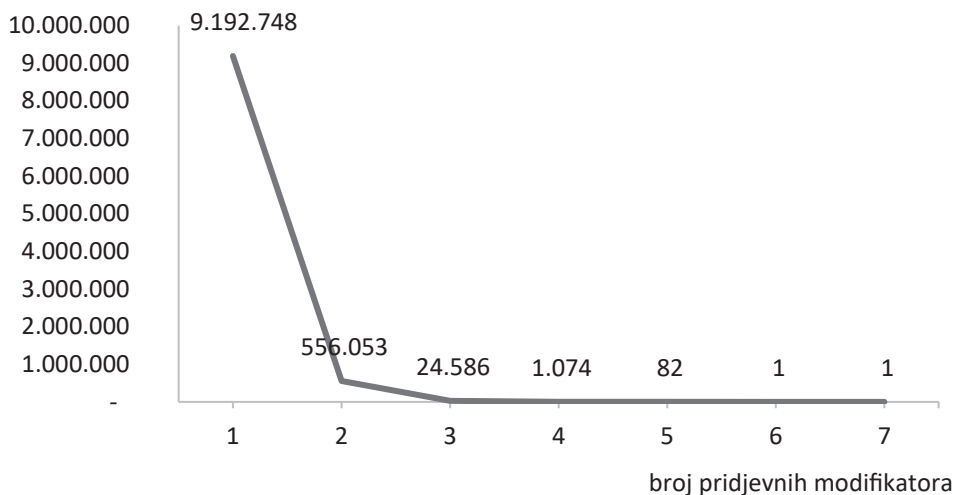
2 O neodređenim članovima u hrvatskom više govore Belaj i Matovac (2015) te Belaj i Tanacković Faletar (2014).

- a) *sve | te takve moje | stare školske | prijateljice*
relativni kvantifikator | determinatori | modifikatori | imenica
- b) *nekolicina | tih | nerazumnih hrvatskih | navijača*
neodređeni apsolutni kvantifikator | determinator | modifikatori | imenica
- c) *svih | tih očevih | pet | starih | prijatelja*
relativni kvantifikator | determinatori | apsolutni kvantifikator | modifikator | imenica
- d) *većina | tih | prepotentnih | političara*
relativni kvantifikator | determinator | modifikator | imenica
- e) *jedan njegov | stari školski | prijatelj*
determinatori | modifikatori | imenica
- f) *mного | takvih njegovih | lažnih | obećanja*
neodređeni djelomični apsolutni kvantifikator | determinatori | modifikator | imenica
- g) *svih | tih | pet | zmijski hladnih | piva*
relativni kvantifikator | determinator | apsolutni kvantifikator | modifikator | imenica
- h) *puno | tih takvih | velikih debelih ružnih | štakora*
neodređeni djelomični apsolutni kvantifikator | determinatori | modifikatori | imenica

3 REDOSLIJED PRIDJEVNIH MODIFIKATORA U SLOŽENOJ IMENSKOJ SKUPINI U HRVATSKOME

Kada je riječ o redoslijedu pridjevnih modifikatora u odnosu na imenicu, u hrvatskome oni prethode imenici, a iznimka su tek neka imena, termini, ustaljeni izrazi ili poetski izričaji, npr. *Karlo Veliki, plavac mali, Matica hrvatska, bezobraznica bezobrazna* i sl. Hrvatski, dakle, ne slijedi 19. Greenbergovu univerzaliju prema kojoj jezici u kojima opisni pridjevi slijede imenicu mogu imati nekoliko izuzetaka u kojima pridjev prethodi imenici, dok u jezicima u kojima pridjev prethodi imenici izuzetaka u kojima bi pridjev slijedio imenicu nikada nema. Što se tiče općeg načela redoslijeda sastavnica složene imenske skupine u hrvatskom, ono je u suglasnosti s 20. Greenbergovom jezičnom univerzalijom u kojoj se tvrdi da će se u jeziku u kojem demonstrativi, brojevi i opisni pridjevi prethode imenici oni uvijek nalaziti u redoslijedu kojim su navedeni, a ako pak slijede imenicu, redoslijed će biti isti ili potpuno suprotan (Greenberg 1966: 87).

U načelu u hrvatskome pridjevnih modifikatora, a kojima pripadaju odnosni, gradivni i kvalitativni pridjevi, ispred imenice nema više od tri, a to ograničenje u broju pridjevnih modifikatora može se smatrati i svojevrsnom jezičnom univerzalijom (Belaj i Kuna 2013: 318; Marković 2010: 54). Slika (1), koja potvrđuje navedeno, prikazuje učestalost imenskih skupina s više od jednog pridjevnog modifikatora u hrvatskome prema korpusu *hrWaC*.



Slika 1: Učestalost imenskih skupina s više od jednog pridjevnog modifikatora u korpusu hrWaC

O redoslijedu kojim se unutar složene imenske skupine nižu odnosni, gradivni i kvalitativni pridjevi u gramatikama hrvatskoga ne govori se detaljnije,³ često se nižu primjeri bez usustavljanja ili objašnjavanja, ponekad se čak ni ne naznačuje da bi u navedenom moglo biti pravilnosti. S druge pak strane, u gramatikama drugih jezika redoslijed pridjevnih modifikatora sastavni je dio opisa imenske skupine, a objašnjava se, u pravilu, značenjskim obilježjima pridjeva.

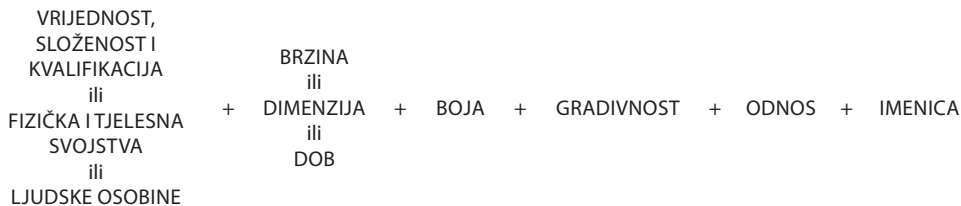
Značenjskom klasifikacijom pridjeva u hrvatskome detaljnije se bavio Marković (2010; 2012) koji je, prilagodivši Dixonovu (2004: 3) podjelu, pridjeve podijelio u 13 značenjskih skupina, kako je prikazano u tablici 2. Marković (2010; 2012) je ukazao i na potrebu primjene te klasifikacije na opisivanje redoslijeda pridjevnih modifikatora u složenoj imenskoj skupini.

3 Barić i ostali (1997: 586) navode, primjerice, da u slučaju kad se uz neku riječ uvrštava više pridjeva u službi atributa, pridjevi šireg značenja prethode onima užeg značenja, no ne preciziraju dalje. Silić i Pranjković (2005: 236) također navode da redoslijed sastavnica imenske skupine ovisi o širini značenja riječi, no ne govore detaljnije o redoslijedu kvalitativnih pridjeva („Na prvome je mjestu član koji je značenjem širi od riječi na drugom mjestu, na drugome mjestu – član koji je širi od značenja riječi na trećem mjestu itd. Tako je atribut predstavljen odnosnim (relativnim) pridjevom značenjem širi od atributa predstavljenog posvojnim (posesivnim) pridjevom, atribut predstavljen posvojnim (posesivnim) pridjevom značenjem širi od značenja atributa predstavljenog razlikovnim (diferencijalnim) pridjevom, a atribut predstavljen razlikovnim (diferencijalnim) pridjevom značenjem širi od značenja predstavljenog kakvoćom (kvalitativnim pridjevom).“ (Silić i Pranjković 2005: 365)). Redoslijedom pridjevnih modifikatora bavio se i Silić (1984), no bez detaljnijih značenjskih raščlambi.

Tablica 2: Značenjske skupine pridjeva u hrvatskome prema Markoviću (2010: 88–91)

DIMENZIJA	<i>velik, malen, debeo, širok...</i>
DOB	<i>star, mlad, nov...</i>
VRIJEDNOST, SLOŽENOST I KVALIFIKACIJA	<i>dobar, loš, jednostavan, normalan...</i>
BOJA	<i>crven, bijel, žut...</i>
FIZIČKO I TJELESNO ISKUSTVO	<i>tvrd, moker, hladan, zdrav, bolestan...</i>
LJUDSKA OSOBINA	<i>sretan, pametan, okrutan, sramežljiv...</i>
BRZINA	<i>spor, brz...</i>
SLIČNOST	<i>različit, drugačiji, isti...</i>
KVANTIFIKACIJA	<i>sav, cio, dovoljan...</i>
PROSTORNI I VREMENSKI POLOŽAJ	<i>gornji, donji, sutrašnji...</i>
REDNI BROJEVI	<i>prvi, stoti...</i>
POSVOJNOST I ODNOS	<i>Markov, hrvatski...</i>
GRADIVNOST	<i>drven, plastičan...</i>

Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014), imajući na umu tu značenjsku klasifikaciju pridjeva, no ne uzimajući je cijelu u obzir (posvojne pridjeve izdvajaju iz skupine modifikatora, o rednim bojevima, pridjevima koji izražavaju sličnost i o pridjevima koji označavaju prostorni i vremenski položaj ne govore ništa, a kvantifikaciju izdvajaju iz modifikacije), navode da će redosljed pridjevnih modifikatora u složenoj imenskoj skupini u hrvatskome biti kao što je prikazano na slici 2.



Slika 2: Redosljed pridjevnih modifikatora u složenoj imenskoj skupini prema Belaju i Kuni (2013) te Belaju i Tanackoviću Faletaru (2014)

Riječ je o tipičnom, uobičajenom, neobilježenom redosljedu. Zamjene redosljeda pridjevnih modifikatora su moguće, a u pravilu rezultiraju manje prihvatljivim konstrukcijama, npr. zamjena mjesta gradivnog i odnosnog pridjeva u primjerima *drvene školske klupe* i *?školske drvene klupe*. Zamjena mjesta neposredno susjednih kategorija na slici 2 rezultira manje neprihvatljivim konstrukcijama nego zamjena kategorija koje nisu neposredni susjedi. Kod pridjeva koji označavaju subjektivnije kategorije, tj. unutar skupine

pridjeva koji označavaju BRZINU ili DIMENZIJU ili DOB ili pak unutar skupine pridjeva koji označavaju VRIJEDNOST, SLOŽENOST i KVALIFIKACIJU ili FIZIČKA I TJELESNA SVOJSTVA ili LJUDSKE OSOBINE Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014) nisu uočili učestalije obrasce nizanja unutar skupine, no naglašavaju da te skupine ne mogu međusobno slobodno zamjenjivati položaje, kao što ne mogu zamjenjivati položaj ni s pridjevima koji označavaju BOJU. Svakako, potrebno je napraviti daljnja istraživanja, posebice na opsežnijim korpusima, kako bi se uočilo postoje li dodatni obrasci nizanja pridjevnih modifikatora, posebice kvalitativnih, kao i uvjeti zamjene njihova redosljedaja.

Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014) kao temeljni čimbenik koji utječe na blizinu pridjevnog modifikatora imenici, slično kao npr. Eastwood (2002) ili Downing i Locke (2006), ističu postojanost i nepromjenjivost svojstva koje se tim pridjevnim modifikatorom imenici pripisuje, što se pak može povezati s općim jezičnim načelom blizine/udaljenosti – što je neko svojstvo nepromjenjivije obilježje nekog objekta, to su konceptualno oni bliži (Radden i Dirven 2007). Primjerice, boja nekog objekta u pravilu je slabije ili sporije promjenjiva od njegova oblika ili vrijednosti koja mu je pripisana, a podatak da je neki objekt načinjen od metala sigurno nije promjenjiv, dok podatak o njegovoj brzini jest i sl. Nadalje, činjenica da su pridjevi koji označavaju BOJU bliže imenici od, primjerice, pridjeva koji označavaju LJUDSKE OSOBINE i VRIJEDNOST može se objasniti time što je boja fizičko, objektivno svojstvo imeničkog referenta, dok su primjerice ljudske osobine i vrijednosti podložnije subjektivnosti i kulturološkim uvjetovanostima. Drugačije rečeno, redosljed pridjeva uvjetovan je i hijerarhijom KONKRETNO > APSTRAKTNO. Nadalje, činjenica da nepromjenjivost svojstva označenog pridjevom, a podatak o nepromjenjivost svojstva objekta proizlazi iz percepcije tog objekta i iskustva interakcije s tim objektom, utječe na redosljed pridjeva u složenoj imenskoj skupini dokaz je kognitivnolingvističkog teorijskog polazišta da je jezik uvjetovan tjelesnim iskustvom.

4 KORPUSNA PROVJERA REDOSLIJEDA PRIDJEVNIH MODIFIKATORA U SLOŽENOJ IMENSKOJ SKUPINI U HRVATSKOME

Tvrdnje o redosljedu pridjevnih modifikatora u složenoj imenskoj skupini u hrvatskome koje donose Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014), a koje su prikazane na slici 2, provjerene su na 500 složenih imenskih skupina s dva pridjevna modifikatora (uzorak je prikupljen pretraživanjem *Hrvatskog nacionalnog korpusa 3.0*). Iako je riječ o relativno malenom uzorku, rezultati, koji potvrđuju tvrdnje, mogu se smatrati relevantnima budući da je riječ o prvom takvom korpusnom istraživanju. Analizirano je 100 primjera u kojima je pridjev koji izražava ODNOS smješten neposredno uz imenicu, 100 primjera u kojima je pridjev koji izražava GRADIVNOST smješten neposredno uz imenicu itd. Odabrano je po pet najčešćih pridjeva koji označavaju ODNOS, GRADIVNOST itd. Rezultati su prikazani u tablici 3 tako da je prikazano koliko puta značenjska skupina u nekom

stupcu prethodi imenskoj skupini koja se sastoji od imenice i pridjeva koji pripada značenjskoj skupini navedenoj u posljednjem stupcu. Primjerice, imenskim skupinama tipa *ekonomski fakultet*, *ljudski rad* ili *turistički proizvod* (riječ je o imenskoj skupini u kojoj imenici prethodi pridjev koji označava ODNOS) u 42 primjera prethodi pridjev koji označava ODNOS, 9 puta pridjev koji označava BRZINU, DIMENZIJU ili DOB te 46 puta pridjev koji označava VRIJEDNOST, SLOŽENOST I KVALIFIKACIJU ili FIZIČKA I TJELESNA SVOJSTVA ili LJUDSKE OSOBINE. Na primjeru značenjske skupine pridjeva koji označavaju BOJU, može se primjerice vidjeti da njima, očekivano, prethode pridjevi koji označavaju VRIJEDNOST, SLOŽENOST I KVALIFIKACIJU ili FIZIČKA I TJELESNA SVOJSTVA ili LJUDSKE OSOBINE te pridjevi koji označavaju BRZINU, DIMENZIJU ili DOB, no da u manjem broju primjera tim pridjevima prethode pridjevi koji označavaju ODNOS, a pridjevi koji označavaju GRADIVNOST u prikupljenim primjerima uopće se ne pojavljuju ispred pridjeva koji označavaju BOJU. Potrebno je istaknuti da to što se ti pridjevi ne pojavljuju u analiziranom korpusu ne znači da takvih primjera nema, no, kao što Belaj i Kuna (2013) te Belaj i Tanacković Faletar (2014) primjećuju, primjeri tipa *?drveni smeđi barokni stolovi* upitne su prihvatljivosti.

Tablica 3: Redoslijed pridjevnih modifikatora u 500 složenih imenskih skupina prikupljenih iz Hrvatskog nacionalog korpusa 3.0

prvi modifikator					drugi modifikator	imenica
VRIJEDNOST, SLOŽENOST I KVALIFIKACIJA ili FIZIČKA ILI TJELESNA SVOJSTVA ili LJUDSKE OSOBINE	BRZINA ili DIMENZIJA ili DOB	BOJA	GRADIVNOST	ODNOS		
46	9	2	1	42	ODNOS	
47	29	1	0	23	GRADIVNOST	
50	11	11	2	26 ⁴	BOJA	
86	9	0	0	5	BRZINA ili DIMENZIJA ili DOB	
96	4	0	0	0	VRIJEDNOST, SLOŽENOST I KVALIFIKACIJA ili FIZIČKA ili TJELESNA SVOJSTVA ili LJUDSKE OSOBINE	

4 U slučaju kada pridjevima koji označavaju BOJU ili BRZINU, DIMENZIJA ili DOB prethode pridjevi koji označavaju ODNOS, u pravilu se, kada se radi o prikupljenim primjerima, riječ je o primjerima u kojima su ti pridjevi dijelom imena ili termina, npr. *riječki Novi list* i *engleski crni čaj*.

5 POLAZIŠNA PRETPOSTAVKA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja predstavljenoga u ovom radu pružiti je odgovore na sljedeća pitanja: (1) imaju li govornici HJ2 odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama, tj. prate li opisana pravila o redosljedju pridjevnih modifikatora ili od njih odstupaju i proizvode izvornim govornicima neprihvatljive ili manje prihvatljive konstrukcije, te, posljedično, (2) treba li ih uopće poučavati pravilnom redosljedju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama. Ako se pokaže da govornici HJ2 imaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora, to znači da bi ih se redosljedju pridjevnih modifikatora trebalo sustavno i eksplicitno poučavati, što sada nije slučaj. Ako se pokaže da govornici HJ2 nemaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora, a tomu ih nitko nije sustavno poučio, može se pretpostaviti da je redosljed pridjevnih modifikatora u njihovim materinskim jezicima isti kao i u hrvatskome, a u konačnici i pretpostaviti da je o temeljnom načelu nizanja pridjevnih modifikatora, a ovdje se zauzima stava da je riječ o značenjskoj uvjetovanosti, moguće misliti kao o svojevrsnoj jezičnoj univerzaliji.

Polazišna hipoteza je ta da govornici HJ2 nemaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama, a tako je oblikovana zbog toga što se trenutačno u priručnicima za učenje HJ2 taj redosljed ne objašnjava (npr. Čilaš Mikulić i ostali 2006; Kosovac i Lukić 2011; Barešić 2010), a poučavatelji HJ2 u ne navode da govornici HJ2 imaju sustavna odstupanja.

6 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na 49 ispitanika tijekom zimskog semestra akademske godine 2016./2017.– od toga 29 ispitanika na razini A1.1⁵ poznavanja HJ2, 10 ispitanika na razini B2.2 poznavanja HJ2 te 10 izvornih govornika hrvatskoga. Izvorni govornici bili su kontrolna skupina, izabrani su nasumično te nisu bili jezični stručnjaci, dok su ostali ispitanici bili polaznici Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Kada je riječ o ispitanicima na A1.1 razini poznavanja HJ2, njihovi prvi jezici većinom su indoeuropski jezici, uz znatan udio španjolskoga. Kada je riječ o ispitanicima na B2.2 razini poznavanja HJ2, njihovi prvi jezici su indoeuropski jezici. Ispitanici na razini A1.1 poznavanja HJ2 izabrani su kao ispitanici u ovom istraživanju jer nisu bili izloženi hrvatskome dugo i nisu mogli usvojiti redosljed pridjeva. Oni su tek počinjali učiti pridjeve pa se moglo pretpostaviti da, ako nemaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora, to može objasniti samo time što je i u njihovim materinskim jezicima redosljed pridjevnih modifikatora isti. Ispitanici na razini B2.2 poznavanja HJ2 izabrani su kao ispitanici u ovom istraživanju da bi se vidjelo

5 Riječ je o razinama poznavanja jezika prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike.

koliko se znanje o redosljedu pridjevskih modifikatora poboljšava usvajanjem jezika, tj. da bi se vidjelo je li potrebno i eksplicitno poučavanje.

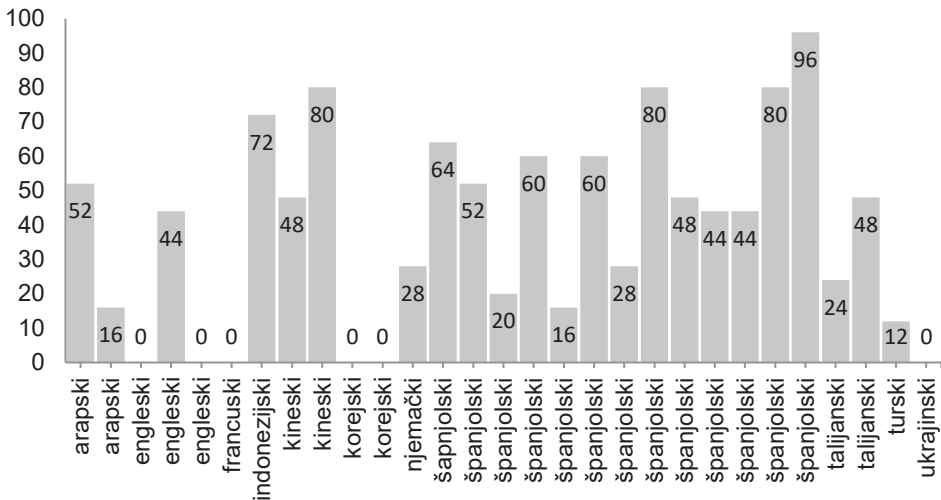
Za potrebe istraživanja razvijen je upitnik koji se sastoji od 56 pitanja podijeljenih u 4 zadatka. Razvijena je A i B serija upitnika da bi se isključila mogućnost da navođenje pridjeva u upitniku utječe na njihovo nizanje u odgovorima. Pitanja unutar zadatka poslana su nasumičnim redom. Budući da je dio ispitanika bio na razini A1.1 poznavanja HJ2, tj. budući da je riječ o početnicima koji HJ2 uče tek mjesec dana, upitnik je sastavljen tako da se sastoji od njima poznatih gramatičkih struktura i vokabulara (korišten je samo nominativ i akuzativ te prezent glagola *biti* i *imati*). U prvom zadatku zadani su im imenica i po dva pridjeva te su koristeći zadanu imenicu i pridjeve trebali završiti rečenicu tipa *To je...* Ukupno su trebali završiti 25 takvih rečenica. U drugom zadatku zadani su im imenica i tri pridjeva te su koristeći tu imenicu i pridjeve trebali završiti rečenicu tipa *To je...* Ukupno su trebali završiti 6 takvih rečenica. Budući da je riječ o nominativu jednine, u prvom i drugom zadatku korištene su samo imenice ženskog roda da bi se izbjegli problemi i pitanja koja bi mogla proizaći iz upotrebe ili neupotrebe određenog oblika pridjeva uz imenice muškog roda. Radi sustavnosti korištena je samo jednina. U trećem zadatku ispitanici su 15 puta trebali odabrati rečenicu koju smatraju ispravnom, a rečenice se razlikuju prema redosljedu pridjeva ispred imenice. Riječ je o rečenicama u kojima imenici prethode dva pridjeva. U četvrtom zadatku trebali su 10 puta odabrati rečenicu koju smatraju ispravnom, a rečenice se razlikuju prema redosljedu pridjeva ispred imenice. Riječ je o rečenicama u kojima imenici prethode tri pridjeva. U trećem i četvrtom zadatku korišten je glagol *imati* i akuzativ. Budući da ispitanici na razini A1.1 uče samo imeničku deklinaciju, pazilo se da se pridjevski padežni nastavci podudaraju s imeničkim padežnim nastavcima, dakle muški rod korišten je samo u množini da (ne)poznavanje pravila o živosti ne bi utjecalo na rezultate, dok je ženski rod korišten i u jednini i u množini. Zadatci su osmišljeni tako da su mogući samo jednoznačni odgovori, što je potvrđeno testiranjem kontrolne skupine. Iznimka je četvrti zadatak u kojem su korištene međusobno susjedne značenjske kategorije pridjeva (slika 2) te su zamijene redosljeda donekle moguće, no cilj zadatka bio je provjeriti imaju li ispitanici odstupanja pri nizanju pridjeva koji pripadaju međusobno nesusjednim kategorijama.

7 REZULTATI

7.1 Prvi zadatak

U prvom zadatku ispitanici su trebali završiti rečenicu koristeći zadanu imenicu i dva pridjeva, npr. zadana im je bila imenica *bilježnica* te pridjevi *tipična* i *školska*. Na slici 3 prikazano je koliko je svaki od ispitanika u skupini ispitanika koji su bili na A1.1 razini poznavanja HJ2 napravio odstupanja u nizanju pridjevskih modifikatora. Ukupno 6

ispitanika iz te skupine, od 29 ispitanika, odgovorilo na sva pitanja bez odstupanja (govornici francuskoga, ukrajinskoga, korejskoga (2) i engleskoga (2)), dok nema ni jednog ispitanika koji je u svim odgovorima imao odstupanja, međutim najveći broj odstupanja u tom zadatku je 24, tj. 96%, koliko ih je imao jedan ispitanik, koji je govornik španjolskoga. Prosječan broj odstupanja je 9,62 na ukupno 25 pitanja, dok je standardna devijacija 7,20, što upućuje na veliku raznolikost u broju odstupanja, a što je vidljivo i iz slike 2. Prosječna riješenost prvog zadatka u ovoj skupini ispitanika je 61,52%, a ne postoji ni jedno pitanje na koje su svi ispitanici odgovorili bez odstupanja. Kod 13 ispitanika iz ove skupine (44,82% ispitanika) pojavili su se postponirani pridjevi i tu je većinom riječ o govornicima španjolskog jezika. Ispitanik s najvećim brojem odstupanja postponirao je pridjeve u ukupno 96 % zadatka (nije bilo moguće uočiti sustavnost u njihovu redoslijedu).

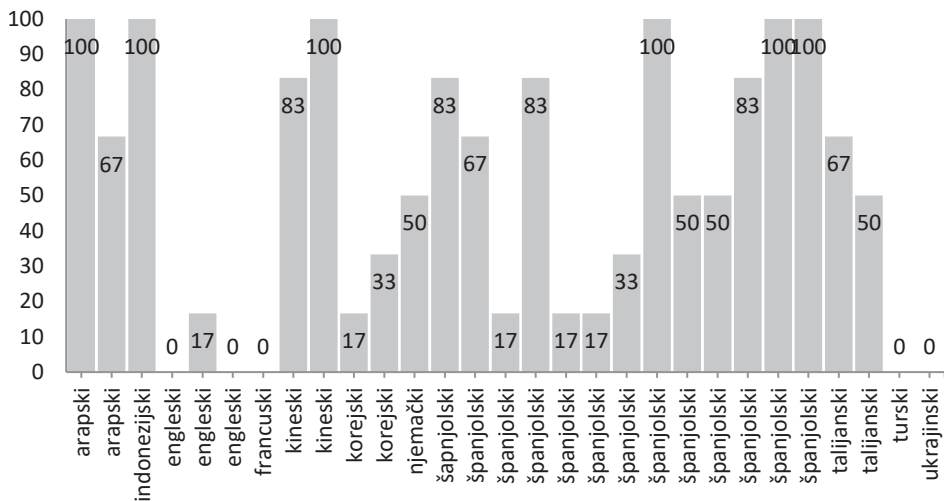


Slika 3: Riješenosti prvog zadatka (količina odstupanja u %) po ispitaniku u skupini ispitanika na razini A1.1 poznavanja HJ2

Skupina ispitanika koji su poznavali HJ2 na razini B2.2 postigla je prosječnu riješenost prvog zadatka od 91,6%. Međutim tek je 4 ispitanika od njih 10 u potpunosti riješilo zadatak bez odstupanja. Najveći broj odstupanja imao je, iznenađujuće, govornik poljskog, ukupno 6. Prosječan broj odstupanja po ispitaniku je 2,1, a standardna devijacija je 2,23. Na 14 pitanja svi ispitanici iz ove skupine odgovorili su bez odstupanja. Ni jedan ispitanik nije postponirao pridjeve.

7.2 Drugi zadatak

U drugom zadatku ispitanici su trebali završiti rečenicu koristeći zadanu imenicu i tri pridjeva, npr. zadana im je bila imenica *cipela* te pridjevi *dobra*, *crna* i *ženska*. Na slici 4 prikazano je koliko je svaki od ispitanika u skupini ispitanika koji su bili na A1.1 razini poznavanja HJ2 napravio odstupanja u nizanju pridjevskih modifikatora. Ukupno 5 ispitanika iz te skupine, od 29 ispitanika, odgovorilo je na sva pitanja bez odstupanja (govornici francuskoga, ukrajinskoga, turskoga i engleskoga (2)), a 6 ispitanika imalo je odstupanja je u svim pitanjima (20,68%). Prosječan broj odstupanja je 3,06 na ukupno 6 pitanja, dok je standardna devijacija 2,23 što upućuje na veliku raznolikost u broju odstupanja, a što je vidljivo i iz slike 3. Prosječna riješenost drugog zadatka u ovoj skupini ispitanika je 48,51%, a ne postoji ni jedno pitanje na koje su svi ispitanici odgovorili bez odstupanja. Kod 10 ispitanika (34,48% ispitanika) pojavili su se pridjevi postponirani imenici i tu je većinom riječ o govornicima španjolskog jezika.

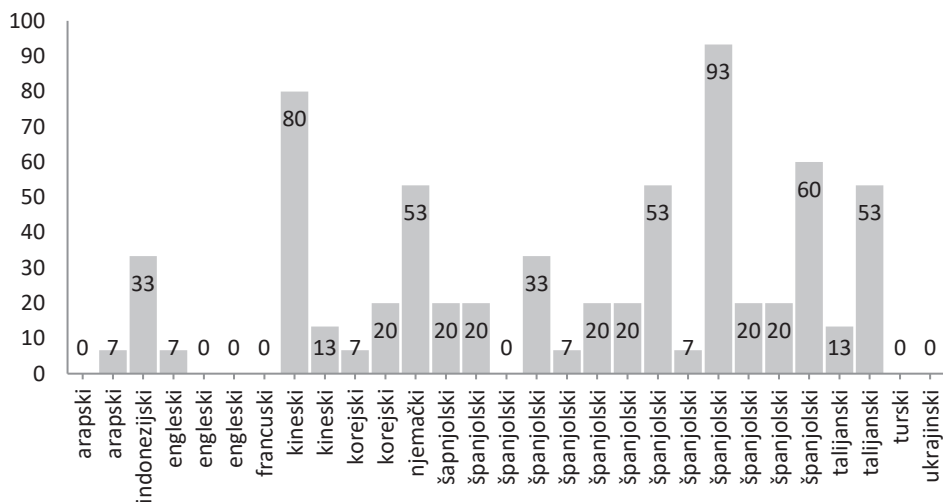


Slika 4: Riješenosti drugog zadatka (količina odstupanja u %) po ispitaniku u skupini ispitanika na razini A1.1 poznavanja HJ2

Kada je riječ o skupini ispitanika koji su poznavali HJ2 na razini B2.2, može se primijetiti da je postigla bolje rezultate nego skupina ispitanika koji su poznavali HJ2 na razini A1.1, no, zanimljivo, ti su rezultati tek neznatno bolji. Prosječna riješenost drugog zadatka u ovoj skupini ispitanika je 68,33%. Tek je 1 ispitanik, od ukupno 10 ispitanika, odgovorio na sva pitanja bez odstupanja, a najveći broj odstupanja, zapravo u svim odgovorima, imao je, iznenađujuće, govornik poljskoga. Prosječan broj odstupanja po ispitaniku je 1,9, a standardna devijacija je 1,59. Ne postoji pitanje na koje su svi ispitanici odgovorili bez odstupanja. Ni jedan ispitanik nije postponirao pridjeve.

7.3 Treći zadatak

U trećem zadatku ispitanici su trebali odabrati rečenicu koju smatraju ispravnom, a rečenice su se razlikovale prema redoslijedu dvaju pridjeva ispred imenice, npr. zadane su im bile rečenice *Baka ima ozbiljne zdravstvene probleme.* i *Baka ima zdravstvene ozbiljne probleme.* Na slici 5 prikazano je koliko je svaki od ispitanika u skupini ispitanika koji su bili na A1.1 razini poznavanja HJ2 napravio odstupanja u odabiru. Ukupno 7 ispitanika iz te skupine ispitanika, od ukupno 29, odgovorilo je na sva pitanja bez odstupanja (govornici francuskoga, ukrajinskoga, engleskoga (2), španjolskoga, turskoga, arapskoga), a nijedan ispitanik nije imao odstupanja u svim pitanjima. Najveći broj odstupanja u tom zadatku je 12, od 15 pitanja, koliko je imao jedan govornik kineskoga. Prosječan broj odstupanja je 3,41 na ukupno 15 pitanja, dok je standardna devijacija (prosječno odstupanje od prosječnog broja odstupanja) 3,78. Prosječna riješenost trećeg zadatka u ovoj skupini ispitanika je 77,24%, a ne postoji ne postoji ni jedno pitanje na koje su svi ispitanici odgovorili bez odstupanja.

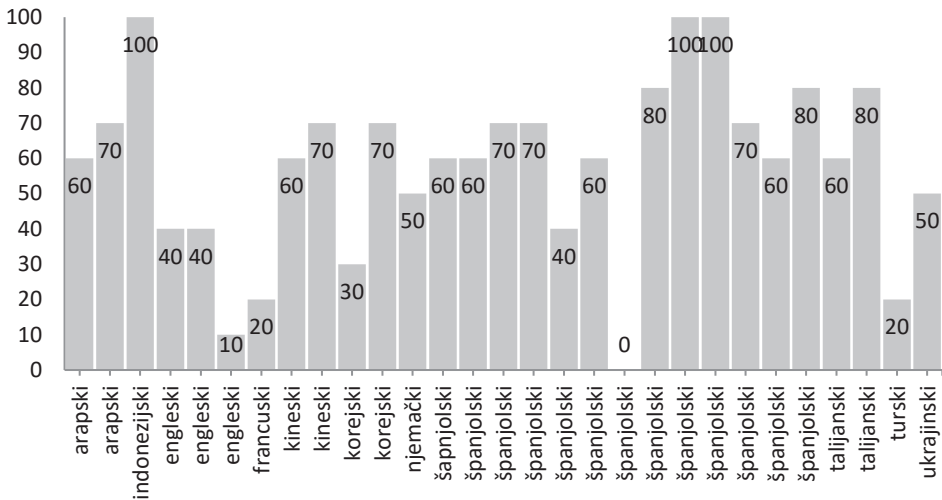


Slika 5: Riješenosti trećeg zadatka (količina odstupanja u %) po ispitaniku u skupini ispitanika na razini A1.1 poznavanja HJ2

Skupina ispitanika koji su poznavali HJ2 na razini B2.2 postigla je bolje rezultate su postigli prosječnu riješenost trećeg zadatka od 96,67 %. Samo su 2 ispitanika imala odstupanja (govornik albanskoga napravio je 4, a govornik poljskog 1 odstupanje). Prosječan broj odstupanja po ispitaniku je 0,5, a standardna devijacija je 1,26.

7.4 Četvrti zadatak

U četvrtom zadatku ispitanici su trebali odabrati rečenicu koju smatraju ispravnom, a rečenice su se razlikovale prema redosljedju triju pridjeva ispred imenice, npr. zadane su im bile rečenice *Imam odličnu sportsku novu informaciju.*, *Imam sportsku novu odličnu informaciju.*, *Imam novu odličnu sportsku informaciju.*, *Imam novu sportsku odličnu informaciju.* te *Imam odličnu novu sportsku informaciju.* Na slici 6 prikazano je koliko je svaki od ispitanika u skupini ispitanika koji su bili na A1.1 razini poznavanja HJ2 napravio odstupanja u odabiru. Prosječan broj odstupanja je 5,79 na ukupno 10 pitanja, dok je standardna devijacija (prosječno odstupanje od prosječnog broja odstupanja) 2,54. Prosječna riješenost četvrtog zadatka u ovoj skupini ispitanika je 42,06%, a ne postoji ni jedno pitanje na koje su svi ispitanici odgovorili bez odstupanja.



Slika 6: Riješenosti četvrtog zadatka (količina odstupanja u %) po ispitaniku u skupini ispitanika na razini A1.1 poznavanja HJ2

Skupina ispitanika koji su poznavali HJ2 na razini B2.2 nije postigla znatno bolje rezultate te su postigli prosječnu riješenost četvrtog zadatka od 50,00 %. Ni jedan ispitanik nije imao odstupanja u svim pitanjima, ali ni jedan ispitanik nije na sve odgovorio bez odstupanja (najveći broj odstupanja je 8 (govornik albanskoga), a najmanji 2 (govornik poljskoga)). Prosječan broj odstupanja po ispitaniku je 5, a standardna devijacija je 2.

7.5 Sažetak rezultata istraživanja

U tablici 4 usporedno su prikazani rezultati koje su u sva četiri zadatka postigle obje grupe ispitanika. Iz tih rezultata može se vidjeti da su ispitanici imali odstupanja u svim zadacima, neovisno o razini poznavanja HJ2 te da je skupina ispitanika koja poznaje HJ2 na razini A1.1 sustavno postigla lošije rezultate od skupine ispitanika koja poznaje HJ2 na razini B2.2, što je u potpunosti očekivano. Međutim, ni jedan ispitanik, neovisno o razini poznavanja HJ2, nije sve zadatke riješio bez odstupanja. Nadalje, iz tablice 4 može se vidjeti da je broj odstupanja veći u zadacima u kojima se provjerava nizanje triju pridjevnih modifikatora te da ispitanici više odstupaju u zadacima u kojima trebaju proizvesti nego u onima u kojima trebaju prepoznati pravilan redoslijed pridjevnih modifikatora. Također, iz rezultata je vidljivo da se kod ispitanika koji su hrvatski poznavali na razini A1.1, a materinski jezik im je španjolski, postoji tendencije postponiranja pridjevnih modifikatora, a što je pak posljedica utjecaja španjolskoga.

Tablica 4: Prosječna riješenost zadataka po razinama poznavanja HJ2

zadatak	prosječna riješenost	
	razina A1.1	razina B2.2
1	61,52%	91,60%
2	48,51%	68,53%
3	77,24%	96,67%
4	42,06%	50,00%

8 RASPRAVA

Hipoteza od koje kreće istraživanje opisano u ovom radu pretpostavlja da govornici HJ2 nemaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama. Hipoteza je tako oblikovana zbog toga što se u priručnicima za učenje HJ2 taj redoslijed ne objašnjava, a poučavatelji HJ2 u ne navode da govornici HJ2 imaju sustavna odstupanja. Rezultati ovog istraživanja, međutim, pokazuju da govornici HJ2, za razliku od izvornih govornika hrvatskoga, ipak odstupaju u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama pa početna hipoteza ovog istraživanja nije potvrđena.

Iz činjenice da u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama odstupaju ne samo ispitanici na niskoj razini poznavanja HJ2 (A1.1) nego i oni na višoj razini (B2.2), tj. iz činjenice da imaju odstupanja ne samo oni koji tek počinju učiti HJ2 nego i oni koji su hrvatskom jeziku već duže izloženi, može se zaključiti da se redoslijed pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama ne može jednostavno usvojiti uslijed dugotrajnije izloženosti jeziku, nego da je potrebno i eksplicitno poučavanje.

Rezultati istraživanja pokazuju i da je broj odstupanja koji ispitanici čine u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama raste s povećanjem broja pridjeva koji se nalaze u imenskoj skupini. Takvi rezultati su očekivani jer veći broj pridjevnih modifikatora povećava značenjsku složenost imenske skupine. Međutim, taj rezultat može se opisati i kao uvjetovan učestalošću složenih imenskih skupina s više modifikatora, tj. činjenicom da su takvim imenskim skupinama govornici HJ2 rijetko izloženi. Pretraživanje korpusa *hrWaC*, kao što pokazuje slika 1, pokazuje da je učestalost složenih imenskih skupina s tri pridjevna modifikatora znatno manja nego učestalost složenih imenskih skupina s dva pridjevna modifikatora, a učestalost složenih imenskih skupina s više od tri pridjevna modifikatora gotovo je zanemariva. Međutim, činjenica da izvorni govornici (kontrolna skupina) nemaju odstupanja ni kada je riječ o imenskim skupinama s dva ni kada je riječ o imenskim skupinama s tri pridjevna modifikatora, pokazuje da učestalost konstrukcije nije čimbenik koji (u potpunosti) može objasniti činjenicu da je porast odstupanja u proizvodnji složenih imenskih skupina s više pridjevnih modifikatora proporcionalan broju pridjevnih modifikatora u složenoj imenskoj skupini.

Objekte skupine ispitanika imale su najviše odstupanja u zadatku u kojem su trebale odabrati prihvatljivu rečenicu u kojoj se nalazi imenska skupina s tri pridjevna modifikatora (4. zadatak). Međutim, ako se detaljnije usporede rezultati koji su obje skupne postigle, može se primijetiti da je skupina ispitanika koji su poznavali hrvatski na razini A1.1 imala znatno više odstupanja u kojima su prihvatljivim smatrali zamijene položaja pridjevnih modifikatora koji ne pripadaju međusobno susjednim značenjskim kategorijama pridjeva na slici 2. Skupina ispitanika koji su bili na B2.2 razini poznavanja HJ2 imala je znatno manji broj takvih odstupanja, što ide u prilog tvrdnji da se redosljed pridjevnih modifikatora dijelom može usvojiti (unatoč činjenici da su takve skupine razmjerno neučestale). Ispitanici koji su izvorni govornici u nijednom slučaju nisu zamjenjivali položaj pridjevnih modifikatora koji pripadaju međusobno nesusjednim kategorijama.

Kada je riječ o utjecaju prvog jezika na odstupanja koja su ispitanici činili, ne može se donijeti ikakav konkretniji zaključak jer nije uočena sustavnost u postignutim rezultatima. Međutim, vidljivo je da ispitanici kojima je materinski jezik španjolski, a na razini A1.1 su poznavanja HJ2, tj. tek ga počinju učiti, postoji znatna tendencija postuponiranja pridjevnih modifikatora, a što je posljedica utjecaja španjolskog. Međutim, čak i kada su bili postponirani, pridjevni modifikatori nisu slijedili pravila o nizanju.

Pitanje koje rezultati ovog istraživanja otvaraju tiče se univerzalnosti redosljeda pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama. Prema literaturi moglo bi se pretpostaviti da bi redosljed pridjevnih modifikatora mogao biti temeljen na istim principima u međusobno različitim i nepovezanim jezicima (npr. pridjevi koji označavaju nepromjenljivo svojstvo stoje bliže imenici osim u hrvatskome i u engleskome (Radden i Dirven 2007), ali i u azijskom jeziku qiang (LaPolla i Huang 2004)). Međutim, ako bi princip na kojem se temelji redosljed pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama u načelu bio univerzalan, bilo bi za očekivati da govornici HJ2 nemaju odstupanja pri

nizanju pridjevnih modifikatora, iako ih tomu nitko nije eksplicitno poučio. Međutim, rezultati do kojih se u ovom istraživanju došlo, a koji pokazuju da govornici HJ2 imaju odstupana pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama, pa čak i govornici koji pripadaju jezicima koji su srodni hrvatskome, npr. poljski, idu u prilog tvrdnji da princip nizanja pridjevnih modifikatora nije jezična univerzalija, već je i u nekoj mjeri jezičnospecifično obilježje. Drugim riječima, da je princip nizanja pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama jezična univerzalija, govornici HJ2 u tome ne bi imali odstupanja. Naravno, ovdje su potrebna puno opširnija istraživanja, posebice kontrastivna istraživanja semantičkih klasifikacija pridjeva u što većem broju međusobno srodnih, ali i, što je važnije, međusobno nesrodnih jezika.

9 ZAKLJUČAK

U ovom radu istraživanjem provedenim među 39 ispitanika koji su učili HJ2 na razinama A1.1 i B2.2 te među 10 izvornih govornika hrvatskoga pokušalo se doći do odgovora na dva temeljna pitanja. Prvo pitanje bilo je imaju li govornici HJ2 odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama. Rezultati istraživanja jasno pokazuju da je odgovor na to pitanje potvrđan, tj. netočnom se pokazala početna pretpostavka da govornici HJ2 nemaju odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama (pretpostavka je tako oblikovana zbog toga što se redosljed u nastavi ne poučava te poučavatelji HJ2 ne navode da govornici HJ2 imaju sustavna odstupanja). Drugo pitanje na koje se pokušalo odgovoriti ovim istraživanjem je treba li u nastavu HJ2 uključiti eksplicitno poučavanje nizanja pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama. Rezultati jasno pokazuju da odstupanja pri nizanju pridjevnih modifikatora imaju i ispitanici koji tek počinju učiti HJ2 kao i oni koji ga uče već duže vrijeme pa je odgovor na to pitanje također potvrđan. Zaključak do kojeg se dolazi je sljedeći – budući da govornici HJ2 imaju odstupanja pri nizanju pridjeva u složenoj imenskoj skupini, tomu ih treba i poučiti.

Takav zaključak otvara, međutim, pitanje razine poznavanja HJ2 na kojoj bi bilo potrebno i opravdano eksplicitno poučavati taj sadržaj. Budući da pretraživanja korpusa pokazuju da je učestalost složenih imenskih skupina s više pridjevnih modifikatora niska, budući da pravila o nizanju pridjevnih modifikatora često nisu dosljedna ili nisu dovoljno dobro opisana te budući da se broj odstupanja u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama smanjuje porastom razine poznavanja HJ2, to bi poučavanje trebalo biti prisutno tek na višim razinama poučavanja HJ2. Također, to bi poučavanje trebalo biti eksplicitno tek kad se za tim pokaže potreba, npr. kada govornik HJ2 u konkretnoj komunikacijskoj situaciji proizvede odstupanje u redosljed u pridjeva u složenoj imenskoj skupini, i to tek na razini objasnidbenog i obavijesnog poučavanja. Eksplicitno uvježbavanje redosljeda pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama

opravdano bi bilo tek u nastavi u kojoj se pokaže potreba za tim, bilo zbog sustavnih odstupanja koji poučavani čine ili zbog specifičnog jezičnog sadržaja koji se poučava. Svakako, informacije o redosljedju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama morale bi biti dostupne i jasno objašnjene u gramatičkim pregledima namijenjenim kako onima koji HJ2 uče tako i onima koji ga poučavaju.

BIBLIOGRAFIJA

- BAREŠIĆ, Jasna (2010) *Dobro došli 1 – udžbenik i rječnik za učenje hrvatskoga jezika za strance*. Zagreb: Školska knjiga.
- BARIĆ, Eugenija/Mijo LONČARIĆ/Dragica MALIĆ/Slavko PAVEŠIĆ/Mirko PETI/Vesna ZEČEVIĆ/Marija ZNIKA (1997) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- BELAJ, Branimir/Branko KUNA (2013) O kognitivnim temeljima položaja modifikatora, determinatora i kvantifikatora u imenskoj sintagmi. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 39 (2), 311–344.
- BELAJ, Branimir/Darko MATOVAC (2015) On article-like use of indefinite determiners *jedan* and *neki* in Croatian and other Slavic languages. *Suvremena lingvistika* 79 (1), 1–20.
- BELAJ, Branimir/Goran TANACKOVIĆ FALETAR (2014) *Kognitivna gramatika hrvatskog jezika (knjiga prva): Imenska sintagma i sintaksa padeža*. Zagreb: Disput.
- ČILAŠ MIKULIĆ, Marica/Milvia GULEŠIĆ MACHATA/Dinka PASINI/Sanda Lucija UDIER (2006) *Hrvatski za početnike 1: Udžbenik i rječnik* (3. izd.). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- DIXON, R. M. W. (2004) Adjective classes: A cross-linguistic typology. A. Y. Aikhenvald, R. M. W. Dixon (ur.), *Adjective Classes: A Cross-Linguistic Typology*. New York: Oxford University Press, Inc., 1–49.
- DOWNING, Angela/Philip LOCKE (2006) *English Grammar: A University Course* (2. izd.). New York: Routledge.
- EASTWOOD, John (2002) *Oxford guide to English grammar* (7. izd.). Oxford: Oxford University Press.
- EISENBERG, Peter (2013) *Grundriss der deutschen Grammatik, Band 2: Der Satz* (4. izd.). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- ENGEL, Ulrich (1996) *Deutsche Grammatik* (3. izd.). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- RAE (2010) *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- GREENBERG, Joseph H. (1966) Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. J. H. GREENBERG (ur.), *Universals of language* (2. izd.). Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press, 73–113.

- KOSOVAC, Vesna/Vida LUKIĆ (2011) *Učimo hrvatski 1. Udžbenik i vježbenica s gramatikom*. Zagreb: Školska knjiga, Centar za strane jezike.
- LANGACKER, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press, Inc.
- LAPOLLA, Randy J./Chenglong HUANG (2004) Adjectives in Qiang. A. Y. Aikhenvald, R. M. W. Dixon (ur.), *Adjective Classes: A Cross-Linguistic Typology*. New York: Oxford University Press, Inc., 306–322.
- MARKOVIĆ, Ivan (2010) *Uvod u pridjev*. Zagreb: Disput.
- MARKOVIĆ, Ivan (2012) *Uvod u jezičnu morfologiju*. Zagreb: Disput.
- PALIĆ, Ismail (2015) *Rasprave iz sintakse i semantike*. Sarajevo: Bosansko filološko društvo.
- QUIRK, Randolph/Sidney GREENBAUM/Geoffrey LEECH/Jan SVARTVIK (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. London, New York: Longman.
- RADDEN, Günter/René DIRVEN (2007) *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- RAGUŽ, Dragutin (1997) *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.
- SILIĆ, Josip (1984) *Od rečenice do teksta*. Zagreb: SNL.
- SILIĆ, Josip/Ivo PRANJKOVIĆ (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.

POVZETEK

Poučevati ali ne poučevati vrstni red pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah?

Prispevek predstavlja rezultate empirične raziskave, katere namen je bil ugotoviti, ali govorniki hrvaščine kot drugega ali tujega jezika (HJ2) delajo napake pri določanju vrstnega reda pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah, npr. *sportska nova odlična majica* 'športna nova odlična majica' namesto *odlična nova sportska majica* 'odlična nova športna majica'. V uvodnem, teoretičnem delu prispevka je na kratko predstavljena zgradba sestavljenih samostalniških zvez v hrvaškem jeziku. Teoretične trditve o vrstnem redu pridevniških določil v samostalniških zvezah smo preverili s korpusno analizo. Pri raziskovalnem delu smo izhajali iz predpostavke, da govorniki HJ2 pri določanju vrstnega reda pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah ne delajo napak. Nezaznavanje napak pripisujemo dejstvu, da delovni zvezki in priložniki za učitelje HJ2 vrstnega reda pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah ne obravnavajo, učitelji

HJ2 pa ne zaznavajo sistematičnih napak pri govorcih HJ2. Raziskavo smo izvedli med govorce HJ2 na jezikovnih ravneh A1.1 in B2.2. Rezultati kažejo, da ti govorce HJ2 napačno določajo vrstni red pridevniških določil v sestavljenih samostalniških zvezah, zato predlagamo, da se ta vsebina začne obravnavati pri pouku HJ2. V zadnjem delu prispevka predlagamo načine poučevanja vrstnega reda pridevniških določil, pri čemer upoštevamo pogostnost sestavljenih samostalniških zvez z več pridevniškimi določili.

Ključne besede: pridevniško določilo, vrstni red pridevniških določil, sestavljene samostalniške zveze, hrvaščina kot drugi in tuji jezik

ABSTRACT

To teach or not to teach the ordering of adjectival modifiers in complex nominals?

The paper presents an empirical study which aimed to investigate whether the speakers of Croatian as a Second and Foreign Language (CL2) make errors when ordering adjectival modifiers in complex nominals, e.g. *sportska nova odlična majica* 'a sports new great t-shirt' instead of *odlična nova sportska majica* 'a great new sports t-shirt'. In the introductory part of the paper, a brief, theory driven overview of the structure of complex nominals in the Croatian language is presented, and the claims about the order of adjectival modifiers in such nominals are verified by corpus research. The hypothesis from which the research presented in this paper starts is that the CL2 speakers do not make errors when ordering adjectival modifiers in complex nominals. This is because the CL2 textbooks and teaching manuals do not explain the order of adjectival modifiers in complex nominals and CL2 instructors do not indicate that CL2 speakers make systematic errors. However, the results of the survey, which was conducted among CL2 speakers at A1.1 and B2.2 levels, show that CL2 speakers do make errors when ordering adjectival modifiers in complex nominals. Consequently, the paper concludes that they should be taught how to order adjectival modifiers in complex nominals. Considering the frequency of complex nominals with multiple adjectival modifiers, recommendations on how to teach these are presented in the final part of the paper.

Keywords: adjectival modifier, ordering of adjectival modifiers, complex nominal, Croatian as a second and foreign language

SAŽETAK

U radu se prikazuje empirijsko istraživanje koje je za cilj imalo istražiti imaju li govornici hrvatskoga kao drugog i stranog jezika (HJ2) odstupanja pri nizanju pridjevnik modifikatora u složenim

imenskim skupinama, npr. *sportska nova odlična majica* umjesto *odlična nova sportska majica*. U uvodnom dijelu rada donosi se kratak teorijski usmjeren pregled ustrojstva složene imenske skupine u hrvatskom jeziku te se iznesene tvrdnje o redosljedu pridjevnih modifikatora u takvim imenskim skupinama provjeravaju pretraživanjem korpusa. U istraživanju se pak kreće od polazišne pretpostavke da govornici HJ2 nemaju odstupanja u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama zbog toga što se u udžbenicima i priručnicima za učenje HJ2 redosljed pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama ne objašnjava, a poučavatelji HJ2 ne navode da govornici HJ2 imaju sustavna odstupanja. Rezultati istraživanja, do kojih se došlo provođenjem upitnika među govornicima HJ2 na razini A1.1 i B2.2, pokazuju, međutim, da govornici HJ2 imaju odstupanja u nizanju pridjevnih modifikatora u složenim imenskim skupinama te se posljedično donosi zaključak da bi ih se tomu trebalo poučavati. Uzimajući u obzir učestalost složenih imenskih skupina s više pridjevnih modifikatora donose se preporuke o tome kako bi to poučavanje trebalo izgledati.

Ključne riječi: pridjevni modifikator, redosljed pridjevnih modifikatora, složena imenska skupina, hrvatski kao drugi i strani jezik

Ajda Gabrič

Doktorandin der Philosophischen Fakultät,

Universität Ljubljana

Slowenien

ajda.gabric@gmail.com

UDK 811.112.2'243:374.7

DOI: 10.4312/vestnik.11.173-190



ANALYSE DER FEHLER IN TEXTEN DER DEUTSCHLERNENDEN AUF DER ANFÄNGERSTUFE

1 EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag werden einige typische Fehler analysiert, die die slowenischen MuttersprachlerInnen beim Verfassen deutscher Texte machen. Mlakar Gračner definiert Fehler in Anlehnung an Lewandowski als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein[en] Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit“ (Lewandowski 1994, zitiert nach Mlakar Gračner 2018: 220).

Der Fehler spielt heutzutage in der fremdsprachlichen Didaktik „eine zentrale und positive Rolle.“ (Kleppin 1998: 51) In der moderneren Fachliteratur hat sich eine positive Einstellung gegenüber Fehlern durchgesetzt, insbesondere als Konsequenz von Corders Feststellung, dass Fehler ein Beweis der Lernstrategien bei den Lernenden seien. Fehler seien ein natürlicher Bestandteil des Spracherwerbs und ein Beweis des jeweiligen Zustands bei den Lernenden; sie können als Illustration des Fortschritts bzw. des Rückgangs dienen (Muster 2000a: 17). Es wird angenommen, dass Fehler ein notwendiges Vorkommnis beim Erlernen der Sprache sind:

Man geht davon aus, dass [der Fehler] beim kreativen Prozess der Aneignung einer Fremdsprache unumgänglich ist, ja, dass er diesen Prozess sogar widerspiegelt und man eben an einigen Fehlern besonders gut erkennen kann, was eventuell im Gehirn des Lernenden vor sich geht, vielleicht sogar, welche Lernschwierigkeiten auftreten. (Kleppin 1998: 51–52)

2 TYPOLOGIE DER FEHLER

Eine Klassifizierung und Analyse der Fehler ist sowohl für die Lehrkräfte, die ihren Unterricht mithilfe dieses Wissens erfolgreicher gestalten und die Ergebnisse besser bewerten können, als auch für die Lernenden, die ihre eigenen Fehler erkennen können,

sinnvoll (Kleppin 1998: 41). Fehler beim Sprachunterricht können unterschiedlich klassifiziert werden; im vorliegenden Beitrag werden sie nach sprachwissenschaftlichen Kriterien klassifiziert – sie werden in Gruppen unterteilt, die den sprachlichen Ebenen entsprechen. Muster (2000a: 27) führt die folgenden Ebenen an, auf denen Fehler vorkommen:

- Rechtschreibung
- Orthoepie bzw. Rechtslautung
- Morphologie
- Syntax
- Semantik

Andere Autorinnen klassifizieren die sprachlichen Ebenen ähnlich. Bei Kleppin (1998: 42) wird die phonetische/phonologische Ebene aufgelistet, die die Aussprache und die Orthographie fasst. Die Ebenen der Morphologie und der Syntax werden unter zusammen dem Namen „morphosyntaktische Fehler“ (1998: 42) zusammengefasst; der Kategorisierung werden noch die pragmatische und die inhaltliche Ebene hinzugefügt (ebd., 43). Auch bei Mlakar Gračner werden ähnliche Kategorien wie bei Muster aufgelistet, wobei die semantische Ebene weiter gegliedert wird: Der lexikosemantischen Ebene werden so wie bei Kleppin noch die pragmatische und die inhaltliche Ebene hinzugefügt (Mlakar Gračner 2018: 221–222). Die meisten Fehler auf der lexikalischen Ebene „entspringen wortwörtlicher Übersetzung aus dem Slowenischen oder falschem Wörterbuchgebrauch“ (Muster 2000b: 478). Inhaltliche Fehler sind solche, bei denen die sprachliche Äußerung semantisch nicht mit der außersprachlichen Realität übereinstimmt. Schließlich sind die pragmatischen Fehler diejenigen, die „oft durch kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse“ entstehen (Mlakar Gračner 2018: 222). Sie zeigen sich als Einhaltung anderer Kommunikationsnormen bzw. sprachliche Handlungen, die in der Fremdsprache ungeeignet sind. Muster führt als typische Beispiele die ungeeigneten Anredeformen, besonders die falschen Pronomen für das Siezen und Duzen, sowie das Verkennen der Unterschiede zwischen der österreichischen und der deutschen Norm und die falschen Gruß- und Anredeformeln an (Muster 2000b: 478).

3 FEHLERURSACHEN

Die Ursachen für die Sprachfehler existieren auf mehreren Ebenen. Die erste Gruppe der Ursachen stammt von den Eigenschaften der im Unterricht tätigen Personen – der Lehrer/Lehrerinnen und der Schüler/Schülerinnen. Bei den Lernenden spielen eine Rolle ihre Motivation, ihre Vorkenntnisse, ihre Kenntnisse anderer Sprachen, ihr Alter, ihr psychischer Zustand (Stress, Müdigkeit, Angst) usw. Auf der Seite der LehrerInnen der Fremdsprache spielt eine wichtige Rolle die Frage, ob der Lehrer/die Lehrerin eine sprachliche Besonderheit, die zu häufigen Fehlern führen kann, genügend erklärt. Die Lehrperson

muss klar genug hervorheben, wo Fehler in der Fremdsprache vorkommen können und wie man sie vermeiden kann. Dazu gehören genügend Beispiele und auch Übungen zur Wiederholung und zur Durchsetzung einer Struktur.

Ursachen für Fehler stammen auch aus den Unterschieden zwischen den schon bekannten und der zu erlernenden Sprache; sehr wichtig sind hier die Begriffe des Transfers und der Interferenz. Der Transfer ist die „Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache“ (Bußmann 1990: 799). Einfacher gesagt, die schon bekannte Sprache beeinflusst das Lernen und die Performanz in der Fremdsprache, die gelernt wird. Der Transfer kann in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich intensiv sein und kann entweder positive oder negative Konsequenzen haben. Der negative Transfer bedeutet die Übertragung der sprachlichen Regeln aus einer Sprache in die andere (die Zielsprache), wobei diese Regeln für die Zielsprache nicht gelten. Als solcher hemmt der Transfer das Lernen, denn er ruft Fehler hervor. Andererseits helfen die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen beim Lernen und beschleunigen den Fremdspracherwerb – das ist der positive Transfer. Der negative Transfer ist einfacher zu beobachten als der positive, denn nur der negative führt zu auffallenden sprachlichen Abweichungen (Čok 1999: 51).

Die sprachliche Interferenz zwischen der Erstsprache der Lernenden und der Zielsprache ist ein anderer Name für den negativen Transfer. Sie wird in diesem Fall als die „Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes [...] im Individuum“ (Bußmann 1990: 349) verstanden, die folgend eine „Fehlerquelle“ darstellen kann (ebd.). Muster (2000a: 25) meint sogar, dass die Interferenz die häufigste Ursache der sprachlichen Fehler ist. Die Interferenz tritt vor allem in Fällen auf, wo die Erstsprache und die Fremdsprache stark unterschiedlich sind. Muster (2000a: 26) schreibt, dass die Interferenz auf allen Sprachebenen mithilfe der kontrastiven Analyse erklärt werden kann. Die kontrastive Analyse dient auch zur Prognostizierung der Fehler (Muster 2000a: 26). Čok (1999: 49) betont, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch die anderen Fremdsprachen den Erwerb einer neuen Sprache beeinflussen. Muster (2008: 613–614) listet einige fehlerhafte Beispiele aus Schüleraufsätzen auf, die auf den Einfluss der Englischkenntnisse auf den Deutscherwerb verweisen.

Die Interferenz funktioniert auf allen sprachlichen Ebenen, von der phonetischen bis zur syntaktischen. Auf der morphosyntaktischen Ebene ist wenig Platz für Interferenzen, da die Grammatik ein strukturiertes, geschlossenes System ist, das wenig Freiraum zulässt. Die Fehler auf dieser Ebene können wegen Verallgemeinerungen und Vereinfachungen der Regeln entstehen (Čok 1999: 50–51). Fehler als Folge der sprachlichen Interferenz gibt es auch auf der semantischen Ebene, vor allem, wenn Wörter oder sprachliche Strukturen wortwörtlich aus der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzt werden. Die Interferenz ist der zugrundeliegende Mechanismus der sogenannten falschen Freunde (ebd., 51), der scheinbar ähnlichen Wörter in verschiedenen Sprachen mit unterschiedlicher Bedeutung. Fehler können aber auch als Folge der ungeschickten Verwendung der

zweisprachigen Wörterbücher entstehen – die Schüler und Schülerinnen wählen von mehreren angebotenen Übersetzungen eines Worts die falsche aus (Muster 2000a: 59).

Neben der Interferenz zwischen unterschiedlichen Sprachen gibt es auch die sogenannte intralinguale oder innersprachliche Interferenz, bei der die Lernenden eine Struktur bzw. eine sprachliche Regel verwenden, die sie beherrschen, auch wenn es nicht angebracht ist. Entweder verallgemeinern sie die Regeln oder sie vermischen verschiedene sprachliche Regeln, was zu einer fehlerhaften Struktur führt (Muster 2000a: 30–31). Ein schon gemachter Fehler kann auch zu anderen Fehlern innerhalb desselben Satzes führen (ebd., 36).

Vor allem die besseren Lernenden versuchen immer wieder anspruchsvollere Strukturen zu formulieren als diejenigen, die man beim Unterricht gelernt und geübt hat. Dabei setzen sie die sprachlichen Regeln ein, die sie schon kennen, und übertragen sie auch auf unbekannte Formulierungen. Dies zeigt meistens, dass sie schon einen Schritt nach vorne denken und kreativ mit der Sprache umgehen möchten. Deshalb sind solche Versuche von der Lehrperson als positiv zu nehmen, obwohl dabei Fehler gemacht werden.

4 ANALYSE

Im Folgenden werden Fehler aus 40 schriftlichen Aufgaben der erwachsenen Deutschlernenden analysiert. Die Aufsätze wurden von Teilnehmenden in den Kursen auf der Stufe A1 und am Anfang der Stufe A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, die Deutsch mithilfe der Lehrwerke *studio 21 A1* und *studio 21 A2*¹ lernen, geschrieben. Die Lernenden hatten vor dem Beginn des Kurses zumeist keine Vorkenntnisse. Vor dem Schreiben der Texte, die teilweise als Hausaufgaben und teilweise als Teil der schriftlichen Prüfungen verfasst wurden, bekamen sie detaillierte Anleitungen mit Stichpunkten, über die sie schreiben sollten. Der Wortschatz zu einzelnen Themen und die typischen Formulierungen, die sie zu verwenden hatten, wurden zuvor im Kurs gelernt und geübt.

Die Stufe A1 ist die niedrigste Stufe, die der GER definiert. Für die Lernenden auf dieser Stufe gilt, dass sie „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden“ können. Sie können „sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen“ und „auf Fragen dieser Art Antwort geben.“ (GER 2013: 35) Nach den Bestimmungen des GER gilt, dass die Lernenden auf dieser Stufe nur „einfache, isolierte Wendungen und Sätze“ schreiben können (GER 2013: 67), was eigentlich bedeutet, dass die AutorInnen der analysierten Aufsätze höhere Schreibkompetenzen haben als erwartet – jedoch basieren ihre Texte meist auf sich wiederholenden, auswendig gelernten Formulierungen.

1 Hermann Funk/Christina Kuhn: *studio 21 A1*. Berlin: Cornelsen, 2015. Hermann Funk/Christina Kuhn/Britta Winzer Kiontke: *studio 21 A2*. Berlin: Cornelsen, 2015.

Diese Lernenden haben also noch relativ niedrige Deutschkenntnisse und es ist zu erwarten, dass sie viele Fehler machen, die die Grundregeln der Sprache verletzen. Sie haben über folgende Themen geschrieben:

- Meine Arbeit (11 Texte)
- Mein Urlaub (13 Texte)
- Mein Tag (3 Texte)
- Dialog: Wir verabreden einen Termin (4 Texte)
- Meine Sprachen- und Lernbiografie (9 Texte)²

Die Analyse folgt methodologisch der Fehleranalyse von Doris Mlakar Gračner (2018: 224–225). Fehler werden nach Sprachebenen klassifiziert – die Rechtschreibfehler, die morphologischen, die syntaktischen sowie die lexikalischen und semantischen Fehler konnten berücksichtigt werden. Die Ebene der Aussprache wurde ausgeklammert, da nur schriftliche Texte analysiert wurden. Im Prinzip habe ich mich entschieden, alle Fehler in die folgende Statistik aufzunehmen – im Beispiel wie **Meine aufgabe sind technise Probleme zu lösen, Projektmanagement machen (04)*³ bedeutet das, dass das Wort **aufgabe* mehrere Fehlerbeispiele darstellt: Erstens ist es als Nomen fehlerhaft klein geschrieben, zweitens beinhaltet es einen Buchstaben zu viel (*h*) und drittens steht es im Singular statt im Plural. Ich glaube, dass eine solche Methode sinnvoll ist, denn sie verdeutlicht die einzelnen Fehler. In Fällen, bei denen ein identischer Fehler mehrmals in ein- und demselben Text gemacht wurde, wurden alle Beispiele einzeln gezählt, um die Häufigkeit des Fehlers zu illustrieren.

Es ist wichtig, nochmal zu betonen, dass die meisten Fehler nicht eindeutig klassifiziert werden können. Es ist nicht immer klar, woher ein Fehler stammt. Auch Doris Mlakar Gračner begegnete bei ihrer Klassifizierung dem Problem der eindeutigen Identifizierung der Fehlerursachen und entschied: „Die in der Untersuchung beschriebenen Erklärungen sind dementsprechend als Vermutungen zu betrachten.“ (Mlakar Gračner 2018: 225) Dieser Hinweis gilt auch für die Ergebnisse meiner Analyse.

2 Die Aufsätze zum Thema »Meine Sprachen- und Lernbiografie« beziehen sich auf das Thema, das im ersten Kapitel des Bandes *studio 21 A2* behandelt wird. Die Lernenden sind auf fast derselben Stufe wie die Lernenden auf der Stufe A1.

3 Die Nummer in Klammern hinter jedem Zitat aus den Aufsätzen bezieht sich auf den Text, aus dem das Zitat stammt.

Tabelle 1: Anzahl der Fehler nach sprachlichen Ebenen

Rechtschreibung	221
Groß- und Kleinschreibung	70
Getrennt- und Zusammenschreibung	10
Buchstabieren	110
Zeichensetzung	31
Morphologie	242
Verb	61
Nomen	86
Artikel	36
Adjektiv	22
Präposition	37
Syntax	56
Verb im Hauptsatz an falscher Stelle	22
Verb im Nebensatz an falscher Stelle	7
Fehlendes Satzglied	6
Überflüssiges Wort	14
Anderes	7
Lexik und Semantik	48
Unpassendes Wort; Wort aus einer anderen Sprache verwendet	42
Unlogische Wortbildung	1
Falsche Verwendung vom Siezen und Duzen	2
Falsche Verwendung der Personalpronomen	3
Textstruktur	6

4.1 Rechtschreibfehler

Die deutsche Rechtschreibung stellt, wie aus den Ergebnissen der Analyse folgt, für die Lernenden auf der Anfängerstufe ein großes Problem dar. Problematisch ist sowohl die Setzung der großen und kleinen Anfangsbuchstaben als auch das korrekte Buchstabieren der Wörter. Einige Fehler gab es noch im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung und der Zeichensetzung.

Die Lernenden begegnen der Besonderheit des Deutschen, dass alle Nomen großgeschrieben werden, schon am Anfang der Sprachkurse, brauchen aber einige Zeit, bevor sie sich daran angewöhnen, automatisch alle Substantive mit einem großen Anfangsbuchstaben zu versehen. Folglich stellen die klein geschriebenen Nomen einen großen Anteil der Rechtschreibfehler dar. Augenfällig sind die Aufsätze 04, 06 und 22, die die

meisten kleingeschriebenen Substantive beinhalten. Allein im Text 06 sind 9 solche Beispiele zu finden – andererseits werden nur 5 Nomen korrekterweise großgeschrieben, was davon zeugt, dass der Autor dieses Aufsatzes die Rechtschreibregeln noch nicht automatisiert hat.

Überraschend ist die falsche Schreibweise des Pronomens *ich*, und zwar mit dem großen *I*. Es kann nur angenommen werden, dass dieses Phänomen ein Resultat der Interferenz mit dem Englischen darstellt, da in dieser Sprache das Pronomen *I* stets großgeschrieben wird. Personalpronomen für andere Personen sind in dieser Hinsicht nicht problematisch. Ein Beispiel dieser Problematik wäre **Kinder haben jeden Abend Eis gewollt. Und Ich auch.* (28)

Beispiele, bei denen andere Wortarten fälschlicherweise großgeschrieben werden, sind statistisch nicht relevant, da sie kaum vorkommen. Es kann dabei um Fälle gehen, bei denen andere Wortarten fälschlicherweise als Nomen empfunden werden, weil sie z.B. gleich wie ein Nomen lauten: **Nein, Morgen kann ich leider nicht.* (18).

Tabelle 2: Fehler auf der Ebene der Groß- und Kleinschreibung

Fehler auf der Ebene der Groß- und Kleinschreibung	70
Nomen wird kleingeschrieben	55
Pronomen <i>ich</i> wird großgeschrieben	7
Andere Wortarten werden großgeschrieben	7
Anfangsbuchstabe im Satz wird kleingeschrieben	1

Fehler bei der Zusammenschreibung der Wörter kommen vor allem dann vor, wo im Slowenischen zwei Wörter (meist Adjektiv und Substantiv) für etwas verwendet werden, wofür es im Deutschen eine Zusammensetzung gibt. Es geht also um Interferenz mit dem Slowenischen, z.B. **Schicht Arbeit.* (01) – *slow. izmensko delo*; **Sprach Schule* (32) – *slow. jezikovna šola*.

In 2 Beispielen werden Wörter zusammen geschrieben, die getrennt sein müssten, nämlich **Branderburgertör* (02) und **zuhause* (36). Hier handelt es sich wahrscheinlich um die innersprachliche Interferenz, da die Lernenden die Zusammenschreibung einiger Wörter lernten und sie auf andere übertrugen.

Tabelle 3: Fehler auf der Ebene der Getrennt- und Zusammenschreibung

Fehler auf der Ebene der Getrennt- und Zusammenschreibung	10
Ein Wort wird in zwei Wörter geteilt	7
Zwei Wörter werden als eins geschrieben	2
Bindestrich fehlt	1

Letztlich gibt es auf der Rechtschreibebene noch fehlende Buchstaben, überflüssige Buchstaben sowie falsch ausgewählte Buchstaben mitsamt der Umlaute. Die Lernenden auf der Anfängerstufe haben damit, wie aus meiner Statistik ersichtlich, die meisten Probleme – oder, von der Sicht der Lernstrategien betrachtet, finden sie extrem viele Möglichkeiten, um ein Wort schriftlich wiederzugeben. Eine eindeutige Klassifikation, die alle Fehlerbeispiele systematisch erklären könnte, lässt sich nicht erstellen, da diese Fehler höchst unsystematisch sind. Einige auffällige Regelmäßigkeiten lassen sich jedoch identifizieren:

- Umlaute wurden in 14 Fällen „vergessen“, z.B. **taglich (28)*. Einen Teil dieser Fälle stellen das Wort *für*, bei dem der Umlaut viermal ausgelassen wurde (davon dreimal im Text 35), und das Wort *Griüße* (5 fehlerhafte Beispiele, viermal ohne Umlaut und einmal als *Große (04)* geschrieben) dar.
- Bei den Konsonantengruppen *sch* und *tsch* für das Wiedergeben der Laute, die im Slowenischen mit *Š* oder *Č* geschrieben werden, fehlt in 9 Beispielen der eine oder der andere Buchstabe: **Chüss! (02)*, **Deutshununterricht (33)*, **English (35)*. Vor allem aus den Fehlern im Wort *English* ist es ersichtlich, dass hier auch die Interferenz mit dem Englischen eine wichtige Rolle spielt. Im Text 35 wurde das Wort sechsmal verwendet, davon wurde es zweimal korrekt geschrieben und viermal fehlt ihm das *C*.
- Wahrscheinlich kommt aus dem Englischen auch die Tendenz, dass der Laut *[k]* mit einem *C* geschrieben wird, vor allem bei Internationalismen (6 Beispiele): **Caffe (04)*, **America (21)*.
- Der Buchstabe *C* wird auch in 5 Fällen falsch eingesetzt, wenn es um das Wiedergeben des Lautes *[ts]* geht, der im Slowenischen immer mit einem *C* geschrieben wird: **Cirkus (06)*, **Centrum (20)*. Hier geht es um die Interferenz mit dem Slowenischen.
- Das Wort *sehr* kommt dreimal falsch geschrieben vor: Als **zer (04)* und **zehr (06, 21, wobei diese beiden Texte von demselben Autor stammen)*. Der Laut *[z]* wird also mit einem *Z* wiedergegeben, wie es im Slowenischen üblich ist. Ein ähnliches Beispiel stellt das Wort **Pauze (09)* dar.

4.2 Morphologische Fehler

Wie aus dem Überblick in der Tabelle 1 ersichtlich, haben die Lernenden die meisten Probleme mit der deutschen Morphologie, vor allem mit Nomen, Präpositionen und Verben, etwas weniger aber mit Artikeln und Adjektiven. Da sie noch relativ niedrige Sprachkompetenzen haben, stellt für sie schon die Konjugation der **Verben** im Präsens ein Problem dar. Die Lernenden, die die analysierten Texte geschrieben haben, kennen auf ihrer Stufe meist nur das Präsens sowie die Verben *sein* und *haben* im Präteritum. Die Lernenden, die über die Themen „Mein Urlaub“ und „Meine Lern- und Sprachbiografie“

geschrieben haben, kennen auch das Perfekt. Deshalb ist der Unterschied zwischen der Anzahl der Fehler im Präsens und im Perfekt statistisch nicht vergleichbar.

Tabelle 4: Fehler bei der Verwendung der Verben

Fehler bei der Verwendung der Verben	61
Falsche Konjugation des Verbs im Präsens (oder Präteritum)	18
Probleme mit dem Präfix der trennbaren Verben	4
Falscher Tempus	2
Falsche Form des Partizips im Perfekt	4
Partizip Perfekt an falscher Stelle	6
Falsche Form des Vollverbs in Verbindung mit Modalverb	2
Falsches Hilfsverb im Perfekt	14
Hilfsverb im Perfekt fehlt	9
Reflexivpronomen fehlt	2

Die Fehler bei der Konjugation der Verben beziehen sich auf die Endungen der Verben im Präsens (nur in einem Fall auf das Verb *sein* im Präteritum), z.B.:

Dann **habe wir ein meeting mit der management. (03)*

Ich **arbeitet von 7.00 bis 14. Uhr. (05)*

Eine Problematik, die sich auf die Konjugation der Verben im Präsens bezieht, ist auch der Vokalwechsel in der zweiten und dritten Person im Singular. Es wurde ein Beispiel gefunden, wo der Vokalwechsel fälschlicherweise auf die erste Person übertragen wurde:

Am Morgen ich **fänge um 7 Uhr an. (01)*

In den Anfängergruppen wird auch die Bildung der Sätze mit trennbaren Verben intensiv geübt. Die typischen Fehler, die diese Verben betreffen, sind die falsche Position der abgetrennten Vorsilbe im Satz, ihr Fehlen, oder die falsche Einstufung eines Verbs als eines trennbaren, z. B.:

Meinen normalen Arbeitstag **fängt um 8 Uhr 30, wann komme ich im Büro. (03) (statt anfangen)*

Um 6.30 Uhr **gehe ich zu Fuß zum Arbeit **aus**. (05) (statt gehen)*

Ich **stehn auf am 7.00 uhr. (06)*

Nur in 4 Fällen wurde eine falsche Form des Verbs im Partizip Perfekt verwendet. In zwei Fällen handelt es sich um regelmäßige und in zwei Fällen um unregelmäßige Verben; hier sei nur je ein Beispiel genannt:

Um 8 Uhr habe ich Spaziergang **gemachen. (23)*

Wir haben um sieben Uhr **aufgestehen. (28)*

In 6 Fällen wurde das Partizip Perfekt statt ans Satzende auf andere Positionen im Satz gestellt, also folgt dem Partizip noch ein Satzglied, das ihm vorangestellt werden müsste, z.B. **Nach der Landung bin ich zum Hotel **gefahren** mit einem Taxi. (20)* Alle solchen Fälle stammen von ein- und demselben Autor (3 im Text 20 und 3 im Text 40). Aus den Selbstkorrekturen des Autors (durchstrichenen Wörtern) lässt sich schließen, dass er seine Sätze mehrmals korrigierte und verlängerte – da er sich noch an eine zu erwähnende Information erinnerte, strich er manchmal den Punkt und stellte die zusätzliche Information ans Satzende. Er vergaß aber manchmal, das Partizip ans Ende zu schreiben. Diese Hypothese bestätigte sich auch im Gespräch mit dem betreffenden Lernenden.

In Gruppen, in denen Perfekt schon gelernt wurde, kommt es zur Verwirrung, wann am Satzende das Partizip Perfekt und wann der Infinitiv steht. Da Perfekt intensiv geübt wird, generalisierten die Lernenden in 2 Fällen die Partizipform auch auf Sätze mit Modalverb, z. B.: **Ich **mochte** Französisch **gelernt**. (37)*

Problematischer als das Partizip ist der andere Teil des Perfekts, nämlich das Hilfsverb. In 14 Fällen wurde das falsche Hilfsverb verwendet und in 9 Fällen fehlt es. Da im Slowenischen nur ein Verb für die Bildung der Vergangenheitsform gebraucht wird (*biti – sein*), vergessen die Lernenden manchmal, dass sie im Deutschen entweder *haben* oder *sein* verwenden sollen. Meistens wird das Hilfsverb *haben* statt *sein* verwendet, da *haben* als erstes gelernt wird. So entstehen Beispiele wie **Am Morgen **haben** wir nach Hause **gefahren**. (30)*

Wo das Hilfsverb fehlt, geht es um Beispiele, bei denen ein Hilfsverb im Satz geschrieben wurde, das zweite aber fehlt, da die Lernenden annehmen, dass sich ein Hilfsverb auf die beiden Vollverben bezieht. Im folgenden Beispiel hat die Autorin z.B. angenommen, dass *haben* für beide Verben ausreicht, obwohl das erste Vollverb das Hilfsverb *sein* und das zweite Vollverb das Hilfsverb *haben* verlangt: **Am Abend **haben** wir zum Konzert **gegangen** und Bier **getrunken**. (23)*

Reflexivverben werden auf dieser Stufe noch nicht gelernt. Trotzdem versuchen die Lernenden sie zu verwenden und vergessen dann manchmal das Reflexivpronomen. Im Korpus sind 2 solche Beispiele zu finden, z. B.: **Wir **haben getroffen** und Bier **getrunken**. (23) (statt uns getroffen).*

Bei der Verwendung von **Nomen** wurden mehr Fehler als bei Verben gemacht; diese sind jedoch einheitlicher. Meistens geht es darum, dass vor dem Substantiv die falsche Form des Artikels geschrieben wurde, also steht das Wort im falschen Fall oder wurde

ihm das falsche Genus zugeschrieben. Diese zwei grammatischen Kategorien scheinen den Lernenden die meisten Probleme zu bereiten, da sie sich anders als im Slowenischen verhalten (bei der Deklination ändert sich der Artikel und nicht die Wortendung; die Genera der jeweiligen Nomen sind in beiden Sprachen nicht gleich).

Tabelle 5: Fehler bei der Verwendung von Nomen

Fehler bei der Verwendung von Nomen	86
Falsches Genus	31
Falscher Fall	37
Falsche Pluralbildung	11
Singular statt Plural	7

Die Fehler bei der Zuschreibung des Genus kommen sowohl bei den bestimmten (14 Fälle) und unbestimmten (5 Fälle) Artikeln als auch bei der Verwendung von Possessivpronomen vor. Hier seien nur einige beispielhafte Sätze zitiert:

**Der Stadt is sehr schön. (02)*

**Um 7:00 habe ich eine Caffè. (04)*

**Meine arbeitestag ist von 6:30 bis 15.30 Uhr. (04)*

Ähnlich sehen die Beispiele aus, bei denen der falsche Fall verwendet wurde:⁴

**Ich bin zusammen mit meine Freundin im Büro. (09)*

**Ich arbeite ins Büro. (12)*

**OK, dann können wir ein Termin am Dienstag um 9 Uhr reservieren. (17)*

Bei dieser Klassifikation ist es fragwürdig, ob die Trennung zwischen Fehlern im Genus und Fehlern im Kasus sinnvoll ist, da erstens die Bestimmung der Fehlerursachen oft nicht möglich ist (beim obigen Beispiel mit dem Wort *Termin* könnte sich darum handeln, dass die Autorin nicht weiß, dass das Wort männlich ist, oder aber, dass das Wort im Akkusativ stehen müsste) und zweitens, da die Lernenden an diese Unterscheidung bei der Verwendung der Sprache schlichtweg nicht denken. Sie konzentrieren sich oft auf die lexikalische Ebene und geben nicht so viel Betonung auf die Verwendung der Artikel. Deshalb könnten diese beiden Kategorien als eine betrachtet werden.

Die andere Ursache der Fehler ist die Verwendung von Plural: Die Lernenden bilden manchmal die Pluralformen mit falschen Endungen oder ohne Umlaute, z.B. **zwei*

⁴ Die Lernenden kennen auf ihrer Stufe nur den Nominativ, Dativ und Akkusativ; den Genitiv haben sie noch nicht gelernt.

Bucher (28), **viele Sehenswürdigkeiten (29)*. Wo Plural fälschlicherweise mit der Endung *-s* gebildet wird, kann angenommen werden, dass es sich um die Interferenz mit dem Englischen handelt, wie im Fall **Analyses (09)*.

In 7 Fällen wird statt der Pluralform einfach die Singularform verwendet, wie bei den Beispielen **viele lokale Spezialität (20)*, **zwei Woche (25)*.

Die Fälle, bei denen der falsche **Artikel** verwendet wird und dies das falsche Genus oder den falschen Fall des darauffolgenden Nomens verursacht, wurden schon oben besprochen. Hier möchte ich noch an zwei Phänomene aufmerksam machen, die sich nur auf Artikel beziehen. In 33 Fällen fehlt vor dem Nomen ein Wort – meistens ein Artikel, in einigen Fällen würde auch ein Possessivpronomen reichen. Die vergessenen Artikel lassen sich einfach erklären, da das Slowenische keine Artikel kennt und die Lernenden nicht gewöhnt sind, sie zu verwenden. Einige typische Beispiele für diese Problematik wären:

Ich bekomme **neue Arbeit. (08)*

Für den Urlaub war ich auf **Insel Zanzibar. (20)*

****Kinder** haben jeden Abend Eis gewollt. (28)*

Die restlichen 3 Fehlerbeispiele, die sich auf den Einsatz der Artikel beziehen, sind Fälle, in denen ein bestimmter Artikel statt eines unbestimmten verwendet wurde.

Bei **Adjektiven** geht es um die falschen Numerus-, Genus- und Kasusendungen, wobei in 11 Fällen keine Endung ausgewählt wurde und das Adjektiv einfach in seiner unflektierten Form eingesetzt wurde, in 11 Fällen wurde aber eine Endung geschrieben, die nicht mit dem darauffolgenden Nomen übereinstimmt.

Ich mag meine **neu arbeit. (04)*

Ich mog die **Deutsch Sprache, weil ich gerne deutsche Musik gehört habe. (34)*

Da habe ich Italienisch gelernt, weil es **bilingual Gebiet ist. (39)*

Dann musste ich eine **neue Job gefunden, weil mein studentstatus abgelaufen ist. (40)*

Diese Fehler sind meines Erachtens auf der Stufe A1 und am Anfang der Stufe A2 nicht schwerwiegend, da die Lernenden noch nicht alle Regeln für die Adjektivdeklinations gelernt haben. Sie beeinträchtigen keinesfalls die Verständlichkeit der Texte.

Von den 37 Fehlern, die sich auf **Präpositionen** beziehen, sind 33 solche, bei denen eine falsche Präposition ausgewählt wurde, und 4 solche, bei denen die Präposition fehlt. Manchmal wiederholen sich diese Fehler und werden für einen bestimmten Lernenden (im Text 06 wurde fünfmal *am* statt *um* in Verbindung mit einer Zeitangabe verwendet: **Ich habe pause **am 14.00 uhr**. (06)*) oder für eine Gruppe typisch (Texte 13, 14, 15 stammen aus derselben Gruppe und verwenden typischerweise *nach* für das Wiedergeben

einer Richtung, in die man sich bewegt: **Ich fahre mit mein Auto nach Bahnhof in Škofja Loka. (14)* Die Regeln für den Einsatz von Präpositionen, vor allem in Verbindung mit Zeitangaben, werden auf der Stufe A1 intensiv geübt, trotzdem kommt es aber zu Fehlern.

4.3 Syntaktische Fehler

Die meisten Fehler auf der Ebene der Syntax beziehen sich auf die **Wortstellung** im Satz. Die Lernenden vergessen besonders oft, dass das Verb im Hauptsatz an der zweiten Stelle steht. Von 22 solchen Fällen stammen 8 aus dem Text 13. Zumeist wird am Satzanfang eine Zeitangabe geschrieben, worauf dann das Subjekt statt des Verbs folgt.

**Am Montag oder am Dienstag ich schreibe meine Deutsch Hausaufgabe. (13)*

**Am Donnerstag wir besuchen den Tanzkurs. (13)*

Über Nebensätze haben nur die AutorInnen der Texte zum Thema Meine Lern- und Sprachbiografie gelernt, und zwar nur über Nebensätze mit der Konjunktion *weil*. Trotzdem versuchen die Lernenden, Nebensätze zu bilden. Da sie aber noch nicht mit den Regeln für die Wortstellung im Nebensatz vertraut sind, schreiben sie z. B.:

**Ich mag meinen neuen Job, aber ich mag nicht meinen Arbeitszeit weil ich arbeite auch am Wochenende. (01)*

**Schöne Grüße aus Schweden wo habe ich dem Urlaub gemacht! (22)*

**Ich spreche auch gut Kroatisch, weil meine Großmutter ist aus Kroatien gekommen. (33)*

Es ist wichtig zu erwähnen, dass alle angeführten Sätze von AutorInnen stammen, die für ihre Stufe relativ viel verstehen und gut sprechen können – sie versuchen eine anspruchsvollere Struktur zu verwenden, um die logischen Verbindungen zwischen den Informationen auszudrücken, weil ihnen die einfachen Hauptsätze nicht mehr genügen. Aus den angeführten Sätzen ist es ersichtlich, dass das Verb entweder direkt nach dem ersten Satzglied (meist Subjekt) wie im Hauptsatz steht, wie die Fälle aus den Texten 01 und 33 zeigen, oder aber direkt nach der Konjunktion, wie im Fall aus dem Text 22.

Über fehlende Artikel, Hilfsverben und Präpositionen wurde schon oben berichtet; auf die Ebene der Syntax gehören aber Beispiele, wo ein ganzes **Satzglied fehlt**. In 5 Fällen ist das ein Subjekt (dreimal *ich*, einmal *du*, einmal *es*) und in einem Fall fehlt das Objekt. Die Fehler, bei denen das Pronomen in der Rolle des Subjekts fehlt, sind meines Erachtens eine Folge der Interferenz mit dem Slowenischen, da das Slowenische nicht

verlangt, dass das Subjekt immer explizit mit einem Personalpronomen genannt wird. Hier sei nur ein Beispielsatz für diese Problematik zitiert:

**Dann putze meine zehne. (11)*

Manchmal wird ein Wort zu viel geschrieben, und zwar ist das am häufigsten (8 Fälle) eine Präposition. Die anderen syntaktischen Fehler sind unterschiedlich, sie beziehen sich auf unvollständige Sätze (bei denen mehr als ein Satzglied fehlt), unlogische Konstruktionen und unlogische Verbindungen zwischen den Informationen.

4.4 Lexikalische und semantische Fehler

Die häufigsten Fehler auf lexikalischer bzw. semantischer Ebene sind die falsch verwendeten Wörter. Manchmal zeigen diese Beispiele einfach nur, dass die Lernenden strategisch das Wissen einsetzen, über das sie verfügen, um eine neue Information auszudrücken, z. B.:

Um 22.00 Uhr sehe ich **Berichte fern. (15) (statt die Nachrichten im Fernsehen)*

****Ich bin** sehr gut. (26) (statt es geht mir sehr gut)*

Wir hätten Flugtickets sehr billig gekauft. Nur 40 eur **für beide Wege. (31) (statt in beide Richtungen / hin und zurück)*

Oft aber helfen sich die Lernenden mit dem Wissen aus anderen Sprachen. Es kommt zu Interferenzfehlern aufgrund von falschen Freunden, vor allem mit dem Englischen. In 5 Beispielen wurde das Verb *haben* in Verbindung mit Essen/Trinken nach dem Muster von *to have coffee*, *to have breakfast* eingesetzt:

Um 7:00 **habe ich eine Caffè. (statt trinke)*

Ich stehe um sechs Uhr auf und ich **habe Frühstück. (12) (statt frühstücke)*

Einige Beispiele anderer Interferenzfehler wären:

Es [ein Schiff] ist sehr gut **preserviert ins museum. (22) (statt erhalten nach dem englischen preserve)*

Ich habe die Grundschule ins Koper **gemacht. (39) (statt besucht/abgeschlossen nach dem slowenischen opravil/naredil šolo)*

Oft wird aber nicht ein deutscher falscher Freund verwendet, sondern einfach ein Wort aus einer anderen Sprache eingesetzt, das im Deutschen überhaupt keine Bedeutung hat:

- **Mein freund und Ich hat mit **helicopter** gefahren. (21) (statt Hubschrauber nach slow. helikopter / engl. helicopter)*
- **Auch English und **German** ich brauche für mein beruf. (35) (statt Deutsch nach engl. German)*
- **Ich möchte mit mein **frienden** aus Deutsch und Österreich sprechen. (35) (statt Freunden nach engl. friend)*

Da die Lernenden über die Informationen oft nur isoliert nachdenken und sehr lange brauchen, um einen Satz zu formulieren, kommt es auch dazu, dass sie sich mit Pronomen auf die falsche Person beziehen. Manchmal führt dies auch dazu, dass statt Siezen das Duzen verwendet wird oder umgekehrt.

4.5 Fehler auf der Ebene des gesamten Textes

Hier geht es nur um das Fehlen der Anrede und der Grußformel in den Texten, wo die Form eines Briefes/einer Postkarte/einer E-Mail verlangt war. Die Lernenden schreiben isolierte Sätze, die sich nicht aufeinander beziehen; in einigen Beispielen schreiben sie jeden Satz in eine neue Zeile und im Text 11 hat die Autorin sogar Stichpunkte für jeden Absatz gezeichnet, die den einzelnen Fragen in der Aufgabenstellung entsprechen. Die logische Verbindung der Informationen ist für die Lernenden auf dieser Stufe schwer, gleich wie die Einhaltung der Textform und der pragmatischen Normen (Duzen/Siezen). Dies verbindet sich mit der obigen Feststellung, dass Nebensätze öfters von den anspruchsvolleren Lernenden geschrieben werden, da diese öfters versuchen, die Informationen aneinander zu knüpfen. Bei ihnen passiert nicht, dass jeder Satz in einer neuen Zeile angefangen wird oder dass die Texte nur aus isolierten Einzelinformationen bestehen.

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Analyse hat gezeigt, dass den Lernenden die deutsche Rechtschreibung und Morphologie die meisten Probleme bereiten. Auf der Ebene der Rechtschreibung sind die Großschreibung der Nomen und das richtige Buchstabieren der Wörter hervorzuheben. Auf diese Lernschwierigkeiten kann gezielt eingegangen werden – eine nützliche Unterrichtsmethode, bei der die Lernenden auf die Rechtschreibung aufpassen müssen, ist das Diktat. Es empfiehlt sich, nach dem Schreiben des Diktats die Lernenden ihre Texte mit dem Nachbarn/der Nachbarin austauschen zu lassen, damit jeder bzw. jede den Text des Kollegen/der Kollegin korrigiert und sich dabei noch einmal auf die Rechtschreibung konzentriert. Eine andere Aufgabe, die auf die Rechtschreibkompetenz zielt, ist das Lösen der Kreuzworträtsel, bei denen alle Buchstaben richtig gesetzt werden müssen.

Auf der Ebene der Morphologie scheint der schwierigste Bereich die Setzung der richtigen Artikel zu sein, also die Signalisierung des Genus und Kasus der Substantive. Die Lernenden schreiben entweder die falschen Artikel oder lassen sie aus, da das Slowenische keine Artikel kennt. Oft wird auch eine falsche lokale oder temporale Präposition verwendet. Bei den Verben entstehen die meisten Fehler im Bereich der Konjugation im Präsens und bei der Auswahl des richtigen Hilfsverbs im Perfekt. Die Fehler auf morphologischer Ebene lassen sich mithilfe der Einsetzübungen beheben, wo die Lernenden über die korrekte Form im gegebenen Satz nachdenken müssen oder von den angebotenen Formen die richtige auswählen.

Eine wichtige Fehlerquelle ist auch die falsche Lexik. Die Interferenzen zwischen dem Deutschen und den anderen Sprachen sind gut an den Fehlern erkennbar, die aufgrund der falschen Freunde entstehen. Hier ist es wichtig, die Lernenden auf die Unterschiede und falsche Freunde aufmerksam zu machen, damit sie sich die richtigen Formen einprägen.

Die Fehleranalyse verdeutlicht auch, wie bestimmte Fehler nur oder hauptsächlich von ein- und demselben Lernenden immer wieder gemacht werden (obwohl sie schon einmal korrigiert wurden).

Es empfiehlt sich, den Lernenden ausgewählte Sätze mit typischen Fehlern aus eigenen Aufsätzen zu zeigen und sie die Fehler auf allen sprachlichen Ebenen darin identifizieren und korrigieren zu lassen. Dadurch werden sie auf die typischen Fehler aufmerksam und werden sie bei den künftigen Aufgaben vielleicht selber schon während des Schreibens korrigieren können. Selbstverständlich müssen dann die korrekte und die inkorrekte Form verglichen werden und die Lehrperson (oder eine/einer von den besseren Lernenden) muss erklären, warum die eine Version besser ist als die andere. Sinnvoll in diesem Sinne wäre es auch, die Lernenden den korrigierten Aufsatz noch einmal abschreiben zu lassen, damit sie nicht nur über die Korrekturen drüber fliegen und sie sich nicht einprägen.

BIBLIOGRAPHIE

- BUßMANN, Hadumod (1990) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner.
- ČOK, Lucija (1999) Medjezikovni transfer in zavest o jeziku. L. Čok et al. (Hrsg.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta/Koper: Znanstveno-raziskovalno središče, 49–52.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (2013) Hrsg. vom Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) et al. München: Klett Langenscheidt (zitiert als GER).

- KLEPPIN, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt.
- MLAKAR GRAČNER, Doris (2018) Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DAF-Studium. Eine Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender. *Vestnik za tuje jezike* 10 (1), 219–237.
- MUSTER, Ana Marija (2008) Jezikovne napake pri učenju nemščine. J. Skela (Hrsg.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 604–617.
- MUSTER, Ana Marija (2000a) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MUSTER, Ana Marija (2000b) Was meinen die slowenischen Deutschlehrerinnen über Fehler? *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* XXXIV, 477–486.

POVZETEK

Analiza napak v besedilih učencev nemščine na začetni stopnji

Prispevek analizira tipične napake v pisnih izdelkih (domačih in izpitnih nalogah) odraslih, katerih prvi jezik je slovenščina in ki obiskujejo tečaj nemščine na začetni stopnji. V teoretičnem delu so orisani pojem napake v okviru poučevanja tujih jezikov, klasifikacija napak po jezikovnih ravneh od pravopisa do pragmatike in tipični vzroki za napake pri učenju tujega jezika, pri čemer je izpostavljen pojem interference. Temu sledita klasifikacija in opis napak iz zbranega korpusa 40 besedil. Rezultati analize pokažejo, da učenci največ napak pri pisanju delajo na ravni pravopisa in oblikoslovja. Pri pravopisu izstopata pisanje samostalnikov z veliko začetnico in pravilno črkovanje besed, pri oblikoslovju pa spol in sklon samostalnikov ter spreganje glagolov. Relativno pogoste so tudi napake v zvezi z rabo neustreznih predlogov in neuporabo določnih in nedoločnih členov. V napačni rabi leksike se kaže vpliva slovenščine kot prvega in angleščine kot tujega jezika, ki ju učenci že poznajo. Glavni vzroki za napake so znotrajjezikovna in medjezikovna interferenca ter nepoznavanje pravil v tujem jeziku. V zadnjem delu prispevka je opisanih nekaj vaj, ki naj bi učencem pomagale pri izogibanju tipičnim napakam; poudarek je na ozaveščanju in iskanju lastnih napak.

Ključne besede: napake, analiza napak, vzroki za napake, interferenca, stopnja A1 SEJO

ABSTRACT**Analysis of errors in the texts of German learners at a beginner level**

The paper analyses the typical errors and mistakes in texts (homeworks and exams) written by adults whose first language is Slovene and who are learning German at a beginner level. The theoretical part describes the concept of a mistake in the framework of language education, the classification of mistakes according to the language levels from the orthography to the pragmatics, and the most common causes of mistakes in the process of language acquisition; the concept of interference is explained in this part. This is followed by a classification and description of mistakes from the collected corpus of 40 texts. The results of the analysis show that learners make the most mistakes on the levels of orthography and morphology. The most problematic are the capitalization of nouns and the correct spelling on the level of orthography, and the gender and case of nouns as well as the conjugation of verbs on the level of morphology. Mistakes caused by the incorrect use of prepositions and the lack of definite and indefinite articles are also relatively common. The incorrect use of vocabulary shows the influence of Slovene as the first language and English as the foreign language already known to the students. The most important causes of mistakes are the intralingual and interlingual interferences, as well as the lack of knowledge of the rules in the foreign language. In the last part of the paper, some exercises are described that are intended to help learners avoid common mistakes, and emphasis is put on the awareness of one's own mistakes.

Keywords: errors, error analysis, causes of errors, interference, level A1 of CEFR

Mojca LeskovecPhilosophische Fakultät, Universität Ljubljana
Slowenien

mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:811.111

DOI: 10.4312/vestnik.11.191-199



FALSCHES FREUNDSCHAFT ODER INTERFERENZFEHLER SLOWENISCHER DEUTSCHLERNENDER AUS DEM ENGLISCHEN

1 EINFÜHRUNG

Spätestens seit dem Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (weiter GeR) und verstärkt insbesondere nach dem Erscheinen des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (weiter REPA) gewinnt die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. Diese ist laut dem GeR (2001) von der Vielsprachigkeit als Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft zu unterscheiden:

Mehrsprachigkeit /.../ betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker /.../ Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Diese Erkenntnis manifestiert sich u. a. in der Mehrsprachigkeitsorientierung als einem der didaktisch-methodischen Prinzipien der Postmethodenära. Es ist demnach nicht mehr verboten, wie dies in der Geschichte der fremdsprachlichen Didaktik mehrmals der Fall war, die Erstsprache sowie andere Sprachen in den Unterricht der Zielsprache mit einzubeziehen. Vielmehr ist es empfehlenswert, sich das Kennen und Können von anderen Sprachen dabei zunutze zu machen.

Unbestreitbar beeinflussen die bereits gelernten Sprachen das Erlernen einer weiteren Sprache; allerdings nicht immer nur positiv. Dieser Beitrag setzt sich deshalb zum Ziel, am Beispiel der slowenischen Deutschlernenden der Sekundarstufe II den negativen Transfer aus dem Englischen als ihrer mehrheitlich ersten Fremdsprache zu schildern und

zu erörtern, wie man diesen in den Unterricht einbeziehen soll, damit der Lernprozess effizienter und ökonomischer erfolgt. Dargestellt werden Interferenzerscheinungen, die die Autorin dieses Beitrags in ihrer Unterrichtspraxis am Gymnasium jahrelang gesammelt hat. Dennoch stellen diese lediglich einen geringen Teil dieses wichtigen, weiterer Forschung bedürftigen Gebietes.

2 MEHRSPRACHIGKEITSORIENTIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im Sinne der Mehrsprachigkeit kann man nach dem GeR (Europarat 2001) „auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich ‚unbekannten‘ Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten“. Laut dem REPA (Candelier et al. 2012) wird durch plurale Ansätze sowohl die Entwicklung der Fertigkeit, „die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen /zu/ können“, gefördert als auch das Wissen, „dass zwischen Sprachen oder sprachlichen Varietäten Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen“.

Wie einem der zentralen Leitgedanken von Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entnehmen ist, erreicht man gerade aufgrund von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen einen schnelleren Lernfortschritt in einer neuen Fremdsprache; zwar können diese das Lernen einer weiteren Sprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen, doch wie Pilypaityté (2013: 141, 144) aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse feststellt, ist der positive Transfer viel umfangreicher als der negative. Auch Hu (2016: 13) betont, dass im Sprachenunterricht die Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, denn „Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, ‚Fehler‘ und faux amis erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen“. Pilypaityté (2012: 19) fasst die bei verschiedenen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu findenden Prinzipien mit dem Dreischritt *Bewusstmachen – Vergleichen – Anknüpfen* zusammen.

Die Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch ist nicht nur für Slowenien charakteristisch, sondern auch in anderen Ländern der Welt durchaus häufig. Dies bedeutet, dass die Lernenden in den Deutschunterricht die Erfahrungen mit dem Lernen von mindestens zwei anderen Sprachen, d. i. der Erstsprache bzw. Muttersprache sowie der ersten Fremdsprache, mitbringen. Die Vorerfahrungen der Lernenden ermöglichen es nach Hufeisen (2003: 9), dass der Unterricht der zweiten Fremdsprache auf einer höheren Stufe beginnt, die Progression steiler angelegt ist und die Inhalte anspruchsvoller sind. Diese Situation bedarf somit der Tertiärsprachendidaktik. Dabei geht es allerdings nicht

zunächst um die Frage nach den Unterschieden, sondern nach dem (positiven) Transfer: dieser bezieht sich zum einen auf die Erweiterung des Sprachbesitzes und zum anderen des Sprachlernbewusstseins (Neuner 2003: 24–26). Neuner (ebd.: 27–32) führt fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik an, die den jeweiligen regionalen und lerngruppenspezifischen Gegebenheiten angepasst werden sollen: kognitives Lernen – Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung des Lernprozesses. Insbesondere im Tertiärsprachenunterricht dürfen und sollen demnach bewusstmachende Unterrichtsverfahren angewendet werden.

3 TRANSFERERSCHINUNGEN IM LERNPROZESS

Nach Neveling (2016: 118) stellen Lernende bei der Autosemantisierung „eine Hypothese über eine Wortbedeutung auf, indem sie einen Transfer auf der Basis vier möglicher Wissensquellen vornehmen“: formähnliche Wörter aus anderen Sprachen, Kenntnisse des Zielsprachenwortes und der Wortbildungsregeln, das allgemeine Weltwissen sowie der Kontext. Laut Marx (2016: 296) scheint die Lexik anfälliger für den L2-Transfer zu sein, während bei syntaktischen Strukturen oder pragmatischem Handeln häufiger von L1-Transfererscheinungen berichtet wird.

Neuner et al. (2009: 70) weisen darauf hin, dass der Vergleich und das Einordnen neuer grammatikalischer Phänomene in die bereits vorhandenen Strukturen bei Lernenden früher oder später als eine Art „stummer Prozess“ stattfinden. „Wenn also Interferenz-Fehlerquellen nicht rechtzeitig erklärt und geklärt werden, ist das Produzieren solcher Fehler faktisch programmiert“, fügen sie hinzu (ebd.). Marx (2016: 297) berichtet, dass diejenigen L3-Lernenden, „die im Rahmen des L3-Unterrichts explizit auf ihre anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen hingewiesen werden, Sprachenvergleiche gezielt üben und somit die Systematik von Sprachen reflektieren“, tatsächlich erfolgreicher sind. Krevs Birk (2014: 361) konstatiert, dass zur sprachlichen und somit zur kommunikativen und kulturellen Kompetenz auch das sprachliche Wissen über Unterschiede in Bedeutungsstrukturen einzelner Lexempaare gehört, „denn aufgrund der Ähnlichkeit der Formative können bestimmte Lexempaare zu falschen Freunden werden“ (Krevs Birk 2014: 361).

Den negativen Transfer von einer anderen Sprache auf die Zielsprache bezeichnet man in der Sprachwissenschaft als Interferenz. Bußmann (2008: 301) definiert Interferenz als Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes im Individuum oder in der Sprachgemeinschaft. Dabei kann es sich um die lexikalische, phonologische, morphologische, orthographische, semantische oder syntaktische Ebene handeln. Zu den Interferenz-Fehlern auf der lexikosemantischen Ebene können sog. falsche Freunde führen, nach Bußmann (ebd.: 189) „Paare von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben“.

4 BEISPIELE VON INTERFERENZFEHLERN AUS DEM ENGLISCHEN

Allen in die Beobachtung herangezogenen mehr als 400 slowenischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen war gemeinsam, dass ihre Erstsprache Slowenisch war und dass sie institutionell Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. Nicht ausschließen ließ sich dabei allerdings die Möglichkeit, dass sie informell noch andere Sprachen gekannt oder gelernt hatten. Es ließen sich in der Unterrichtspraxis insbesondere semantische Interferenzfehler aus dem Englischen feststellen, in einem kleineren Umfang allerdings auch morphologische sowie orthographische.

Auf der morphologischen Ebene wurde das Partizip II, wie dies im Englischen üblich ist, beispielsweise mit der Endung *-ed* statt *-et* gebildet: **befreunded* statt *befreundet*. Ferner ließ sich beim Superlativ in attributiver Stellung des Adjektivs das Suffix *-est* statt *-(s)t* wie im Beispiel **am größest* statt *am größten* finden; zwar ist auch im Deutschen dieses Suffix möglich, jedoch bei einsilbigen oder endbetonten Adjektiven auf *-d*, *-t*, *-s*, *-ß*, *-x*, *-z*, wobei auch diese in attributiver Stellung der entsprechenden Endung *-en* bedürfen. Eine Ähnlichkeit mit der englischen Entsprechung *the biggest* lässt sich kaum übersehen. Ähnlich stammte das Suffix *-er* beim folgenden Substantiv wohl von seiner englischen Entsprechung: **der Philosopher* statt *der Philosoph*.

Auf der orthographischen Ebene war die häufigste Interferenzerscheinung aus dem Englischen das allgemeine Großschreiben des Personalpronomens für die erste Person Singular, also **Ich* statt *ich* wie im Englischen *I*. Es ließen sich in Fällen von formativisch ähnlichen Lexemen ferner folgende orthographische Fehler beobachten: **under* statt *unter*, **drinken* statt *trinken*, **der Garden* statt *der Garten*.

Wie bereits hervorgehoben, waren die semantischen Interferenzen jedoch am häufigsten. Neben dem in diesem Kontext in unterschiedlichen Quellen schon mehrmals angeführten Wortpaar dt. *bekommen* – engl. *to become*, dt. *werden*, waren bei slowenischen Deutschlernenden der Sekundarstufe II noch folgende (potenzielle) falsche Freunde zu finden: dt. *wer* – engl. *where*, dt. *wo*, dt. *also* – engl. *also*, dt. *auch*, dt. *vor* – engl. *for*, dt. *für*, dt. *bei* – engl. *by*, dt. *von*, dt. *lösen* – engl. *to lose*, dt. *verlieren*, dt. *reden* – engl. *to read*, dt. *lesen*, dt. *laden* – engl. *to lead*, dt. *führen*, dt. *man* – engl. *man*, dt. *der Mann*, dt. *das Gift* – engl. *gift*, dt. *das Geschenk*. In allen angeführten Fällen geht es um formähnliche Wörter, die zur Annahme führen, dass sie sich auch semantisch entsprechen, was ansonsten eigentlich nicht selten der Fall ist. Bei dem ebenso oft vorkommenden Wortpaar dt. *der Student* – engl. *student*, dt. *der Schüler*, geht es beispielsweise tatsächlich um Teiläquivalenz.

5 UMGANG MIT INTERFERENZQUELLEN IM UNTERRICHT

Aus dem in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Forschungsstand lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass man sich im Tertiärsprachenunterricht der Mehrsprachigkeit sowie

der Kognitivierung bedienen soll. Ausgegangen werden soll zwar von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Lernenden bekannten Sprachen, doch auch Unterschiede dürfen nicht zu lange beiseitegelassen werden. Vielmehr soll man den Vergleich aufbauen, indem man rechtzeitig auch Unterschiede zwischen diesen Sprachen anspricht und sie bewusst macht. Das Feststellen potenzieller Interferenzquellen seitens der Lehrkraft und das Erstellen einer entsprechenden Liste ist dabei nur der erste, aber nicht ausreichende Schritt.

Es ist in erster Linie notwendig, die eigene Lerngruppe genau kennen zu lernen: welche Erstsprachen sind darin vorhanden, inwieweit unterscheiden sich diese von der Sprache der Umgebung, welche anderen Sprachen wurden gelernt, auf welcher Niveaustufe sind deren Kenntnisse, wie sind die bisherigen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen bzw. -unterricht u. a. m. Eine diesbezügliche in den ersten gemeinsamen Deutschstunden gezielt durchgeführte Befragung kann sich dabei als äußerst nützlich erweisen. Nicht nur die Möglichkeiten des positiven Transfers von diesen Sprachen auf die Zielsprache lassen sich somit leichter feststellen, sondern auch die Quellen von (potenziellen) Interferenzfehlern.

Im Sinne der Erfolgsorientierung und Motivierung beginnen die ersten Unterrichtsstunden Deutsch als zweite Fremdsprache tatsächlich häufig mit Einführung von Internationalismen. Dadurch sind die Lernenden schon zu Beginn in der Lage, ihre bereits vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse zu aktivieren. Nach den Gemeinsamkeiten kommen demnächst allerdings Unterschiede vor: im Deutschen schreibt man Substantive anders als im Englischen groß. Und sobald die Lernenden etwa die erste Aussage über sich selbst machen und dabei das Personalpronomen für die erste Person Singular eingeführt wird, soll darauf hingewiesen werden, dass dieses anders als im Englischen im Deutschen klein geschrieben wird. Auch bei Lexik ist es im Allgemeinen empfehlenswert, die potenziellen falschen Freunde im Voraus zu klären. Dies kann durch eine einfache Frage, etwa *Wie heißt denn to read auf Deutsch?*, und die anschließende Diskussion im Sinne von ... *lesen, also anders als im Englischen* geschehen.

Die Lerngruppen und die Lernenden individuell unterscheiden sich voneinander u. a. in dem Grad des bereits entwickelten Sprachbewusstseins sowie des Interesses am Sprachenlernen. Während einige sich selbst des Sprachvergleiches bedienen, müssen andere erst dazu erzogen werden. Es liegt also an der Lehrkraft, dieses enorme Potenzial zu pflegen bzw. zu aktivieren. Behilflich können der Lehrkraft dabei etwa motivierende Themen und Texte sein, die Letzteren möglicherweise parallel in beiden Sprachen, so dass sie einen automatisch zum Vergleichen ansprechen.

6 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wie einleitend angedeutet, wird das Lernen einer (neuen) Sprache von allen bis zu diesem Zeitpunkt erlernten und gelernten Sprachen beeinflusst. Um dabei ökonomischer

vorzugehen und eine höhere Effizienz zu erzielen, soll man sich allerdings nicht lediglich die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen und ihre Gemeinsamkeiten zunutze machen, sondern sich auch der Unterschiede bewusst werden. Dieser Beitrag setzte sich deshalb zum Ziel, am Beispiel der slowenischen Deutschlernenden der Sekundarstufe II die Interferenzerscheinungen aus dem Englischen als ihrer mehrheitlich ersten Fremdsprache zu schildern. Es wurde in Bezug auf Theorie und Praxis ebenso erörtert, wie man sie in den Unterricht einbeziehen soll.

Hiermit wurde allerdings lediglich ein geringer Teil dieses breiten Gebietes dargestellt. Insbesondere für die weltweit durchaus häufige Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch stehen inzwischen zahlreiche Lehrwerke zur Verfügung, die den Lehrenden eine diesbezügliche Unterstützung anbieten. An dieser Stelle sei jedoch erneut hervorgehoben, dass nicht nur das Englische als die erste Fremdsprache, sondern auch die jeweiligen mehr oder wenig verwandten Erstsprachen der Lernenden das Lernen des Deutschen als ihrer zweiten Fremdsprache beeinflussen (s. dazu auch Leskovec 2018 und Muster 2000). Dieses nicht unwichtige Gebiet wird – wohl auch aufgrund äußerst heterogener Zielgruppen der Lehrwerke – im Allgemeinen allerdings den Lehrkräften überlassen, die nach dem lange geltenden Prinzip der Einsprachigkeit nun dafür auch selber im Rahmen von Seminaren und Fortbildungen entsprechend sensibilisiert werden sollten.

BIBLIOGRAPHIE

- BUßMANN, Hadumod (2008) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- CANDELIER, Michel/Antoinette CAMILLERI GRIMA/Véronique CASTELLOTTI / Jean-François DE PIETRO/Ildikó LŐRINCZ/Franz-Joseph MEIßNER/Muriel MOLINIÉ/Artur NOGUEROL/Anna SCHRÖDER-SURA (2012) *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 19. Juli 2019. <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. 19. Juli 2019. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm>.
- HUFEISEN, Britta (2003) *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. B. Hufeisen und G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat, 7–11. 28. Juli 2019. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>.
- KREVS BIRK, Uršula (2014) *Deutsche und slowenische sprachliche Beziehungen und interkulturelle Linguistik: Beispiel Internationalismen*. M. Lah (Hrsg.), *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi = Cadre européen commun de référence*

- pour les langues – regards croisés*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 353–363.
- LESKOVEC, Mojca (2018) Vom Slowenischen als Erst- zum Deutschen als Fremdsprache: Wege zur Entwicklung grammatischer und kommunikativer Kompetenz. *Vestnik za tuje jezike*, 1, 187–197.
- MARX, Nicole (2016) Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundar-schulalter. E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 295–300.
- MUSTER, Nanika (2000) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- NEUNER, Gerhard (2003) Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. B. Hufeisen und G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Europarat, 13–34. 28. Juli 2019. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/TER-GE.pdf?ver=2018-04-17-153342-267>.
- NEUNER, Gerhard/Britta HUFEISEN/Anta KURSIŠA/Nicole MARX/Ute KOITHAN/Sabine ERLLENWEIN (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.
- NEVELING, Christiane (2016) Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch und H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 116–121.
- PILYPAITYTĒ, Lina (2013) Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? S. Ballweg, S. Drumm, B. Hufeisen, J. Klippel und L. Pilypaitytė, *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt, 132–170.
- PILYPAITYTĒ, Lina (2012) *Argumente für die Mehrsprachigkeit: Sprachenpolitische Forderungen und ihre Umsetzung im schulischen Kontext*. Ljubljana: Goethe-Institut, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

POVZETEK

Lažno prijateljstvo ali interference slovenskih učencev in učenek nemščine iz angleščine

V Skupnem evropskem jezikovnem okviru predstavljeno izhodišče, da obstaja le ena sporazumevalna zmožnost, h kateri prispevajo celotno znanje in izkušnje z jezikom ter v kateri se vsi jeziki povezujejo in medsebojno delujejo, se kaže med drugim v raznojezični usmerjenosti kot enem izmed didaktično-metodičnih načel postmetodske dobe. Skladno z njim je pri učenju novega jezika

priporočljivo izkoristiti poznavanje in znanje drugih jezikov. Jeziki, ki smo se jih učili, pa lahko na učenje nadaljnjega jezika vplivajo ne le pozitivno, temveč vendarle tudi negativno. Ta prispevek si zato postavlja cilj, na primeru slovenskih učencev in učenk nemščine kot drugega tujega jezika v gimnaziji prikazati interference iz angleščine kot njihovega večinskega prvega tujega jezika in nato obravnavati način vključevanja interferenc v pouk, da bi bil proces učenja tako lahko učinkovitejši in gospodarnější. Predstavljeni so pojavi interferenc, ki jih je avtorica prispevka zbirala pri svojem večletnem pedagoškem delu v gimnazijskem programu. Pri tem so se najpogosteje pojavljale interference na semantični ravni, v manjšem obsegu pa tudi interference na morfološki in pravopisni ravni.

Ključne besede: nemščina kot drugi tuji jezik, sporazumevalna zmožnost, raznojezičnost, transfer, interferenca

ABSTRACT

False friends or interferences of English with Slovene learners of German

The discovery, postulated in the Common European Framework of Reference for Languages, that there is only one communicative competence, to which all knowledge and experience of language contribute and in which languages interrelate and interact, manifests itself amongst other things in the plurilingual orientation as one of the many didactic-methodological principles of the post-method era. According to this, it is recommended to take advantage of the knowledge of other languages when learning a new language. The languages one has learned, however, can affect the learning of a further language in a positive as well as a negative way. The aim of this article is to show the interferences of English as the first foreign language on the example of Slovene learners of German as a second foreign language in a secondary school, and to discuss how to integrate them in the language classroom so that the learning process would be more effective and efficient. The article presents interferences that the author collected in her years teaching at secondary school. Most of them are semantic, although morphological and orthographic interferences could also be found.

Keywords: German as a second foreign language, communicative competence, plurilingualism, transfer, interference

ZUSAMMENFASSUNG

Die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen postulierte Erkenntnis, dass es nur eine kommunikative Kompetenz gibt, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren, manifestiert

sich u. a. in der Mehrsprachigkeitsorientierung als einem der didaktisch-methodischen Prinzipien der Postmethodenära. Es ist demnach empfehlenswert, sich das Kennen und Können von anderen Sprachen beim Lernen einer neuen Sprache zunutze zu machen. Die bereits gelernten Sprachen können das Erlernen einer weiteren Sprache allerdings nicht nur positiv, sondern auch negativ beeinflussen. Dieser Beitrag setzt sich deshalb zum Ziel, am Beispiel der slowenischen Deutschlernenden der Sekundarstufe II die Interferenzerscheinungen aus dem Englischen als ihrer mehrheitlich ersten Fremdsprache zu schildern und zu erörtern, wie man sie in den Unterricht einbeziehen soll, damit der Lernprozess effizienter und ökonomischer erfolgt. Dargestellt werden Interferenzerscheinungen, die die Autorin dieses Beitrags in ihrer Unterrichtspraxis am Gymnasium jahrelang gesammelt hat. Es ließen sich dabei insbesondere semantische Interferenzfehler aus dem Englischen feststellen, in einem kleineren Umfang allerdings auch morphologische sowie orthographische.

Schlüsselwörter: Deutsch als zweite Fremdsprache, kommunikative Kompetenz, Mehrsprachigkeit, Transfer, Interferenz

Anja Ržišnik Martinec

Grundschule Anton Tomaž Linhart Radovljica

Slowenien

anja.rzisnik-martinec@guest.arnes.si

UDK 811.112.2'243:373.3

DOI: 10.4312/vestnik.11.201-215



FREIARBEIT IM DAF-UNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

„Sollten Sie auf irgendeine Weise mit Bildung zu tun haben, bleiben Ihnen drei Optionen: Sie können für Veränderungen innerhalb des Systems eintreten, Sie können für eine Veränderung des Systems eintreten oder Sie können die Initiative von außen hineinbringen.“ (Aronica und Robinson 2015: xix)

1 EINLEITUNG

Die DaF-Lehrenden in slowenischen Regelschulen stehen oft vor der Herausforderung, altersgemischte Schülergruppen sowie Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen in Deutsch zu unterrichten - vor allem, was Deutsch als nichtobligatorisches Wahlfach anbetrifft. Auch die Autorinnen des nationalen Lehrplans für die zweite Fremdsprache als nichtobligatorisches Wahlfach von der 4. bis zur 9. Klasse (im weiteren Verlauf wird er als Lehrplan bezeichnet) stimmen dem zu (Pevc Semec et al. 2013).

Im vorliegenden Beitrag wird Freiarbeit im DaF-Unterricht aus theoretischer und vor allem aus praktischer Sicht vorgestellt. Es geht um eine Form des offenen Unterrichts, bei der selbständiges, vorwiegend individuelles Lernen in einer vorbereiteten Umgebung im Vordergrund steht. Andere Handlungsformen des offenen Unterrichts sind sowohl Stationenlernen, Arbeit nach Wochenplan, Projektarbeit, als auch der Werkstattunterricht (vgl. Figus, Kraft 2012, Peschel 2016). Viele Fachleute stellen fest, dass es keine einheitliche Definition des offenen Unterrichts gibt und dass es nicht um eine Theorie geht, sondern vielmehr um eine Bewegung (Göndör 2013).

Die Freiarbeit kommt in vielen Reformschulen vor. Die italienische Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori (1870-1952) begründete die sog. *Vorbereitete Umgebung* für die Freiarbeit, der französische Lehrer und Reformpädagoge Célestine Freinet (1896-1966) dagegen den *Werkstattunterricht* bzw. die *Arbeitsecken*. Beide sind die Vorgänger des Konstruktivismus, der die Vorstellungen von Lernenden als leeren Gefäßen, die mit Wissen gefüllt werden müssen, ablehnt, und der die Wissenskonstruktion durch Eigenerfahrung mit der Umgebung befürwortet (Marentič Požarnik 2018, Harrer 2015).

Da der konstruktivistische Lehransatz den Ausgangspunkt der meisten zeitgenössischen pädagogischen Psychologen darstellt (de Corte 2013), wird im vorliegenden Beitrag die praktische Vorstellung der Freiarbeit im Wahlfach Deutsch in der 4. und 5. Klasse der Grundschule an vielen Stellen mit den Ideen Montessoris und Freinets untermauert.

Der didaktische Ansatz stellt die Möglichkeit einer gelungenen Auseinandersetzung mit der Lage, in der sich sowohl viele Lehrende als auch zahlreiche Lernende bei diesem Wahlfach befinden, dar. Zu Beginn werden die Hauptprinzipien der Freiarbeit im Praxisfeld Deutsch als Fremdsprache genauer erörtert. Innerhalb dieses Themas werden drei konkrete DaF-Freiarbeitsmaterialien präsentiert und kommentiert. Anschließend befasst sich der Beitrag mit den Möglichkeiten und Grenzen der Freiarbeit im Deutschunterricht aus der Sicht des Lehrplans, sowie aus dem Blickwinkel anderer beeinflussender Faktoren.

2 FREIARBEIT IN DER THEORIE UND PRAXIS

2.1 Vorbereitete Umgebung für den Deutschunterricht in der 4. und 5. Klasse

Der Termin *vorbereitete Umgebung* stammt aus der Montessori-Pädagogik und bedeutet, dass der Erwachsene einen Lernraum herstellt, in dem Bedingungen herrschen, die dem Kind freie Bewegung und freie Wahl der Arbeit ermöglichen. Die Hauptmerkmale der vorbereiteten Umgebung sind Ästhetik, Ordnung bzw. Klarheit und Förderung der Unabhängigkeit des Kindes. Der Erwachsene muss sowohl für die Gestaltung des Raumes sorgen als auch die den Kindern angebotenen Materialien gut kennen. Außerdem müssen die Pädagogen über eine innere Sensibilität verfügen, mit deren Hilfe sie zur Erkenntnis gelangen, zu welchem Zeitpunkt die kindliche Arbeit (nicht) unterbrochen werden sollte (Montessori 2009¹, 2011²).

Deutsch als Wahlfach im Elementarbereich der slowenischen Schulen erfolgt meistens in Gast-Klassenzimmern, was mit sich bringt, dass die Lernumgebung erst kurz vor dem Unterricht vorbereitet werden kann. Die zuvor erstellten Freiarbeitsmaterialien werden auf den Bänken und in den Regalen, die zur Verfügung stehen, ausgelegt. Auch der Fußboden kann als Arbeitsplatz miteinbezogen werden, deswegen sind Teppiche ebenfalls ein Teil der vorbereiteten Umgebung. Außerdem sind ein PC um zum Beispiel Wörter nachzuschlagen und ein Radio mit Kopfhörern für das Hören von kurzen Texten wichtige Elemente der Freiarbeit im Sprachunterricht. Es ist von großer Bedeutung, dass sich die Lernenden im Klassenzimmer alleine zurechtfinden, deswegen ist eine klare

1 Slowenische Übersetzung aus dem Englischen. Die Originalausgabe erschien 1936 unter dem Titel „Il Segreto dell' infanzia“.

2 Slowenische Übersetzung aus dem Englischen. Die Originalausgabe erschien 1952 unter dem Titel „La mente del bambino: mente assorbente“.

Präsentation der Sprachmaterialien und der Arbeitsweise von entscheidender Bedeutung. Es muss betont werden, dass das Kind das Material nach Gebrauch auf den gleichen Platz verräumt, um für den Nächsten bereit zu stehen. Üblicherweise dauert es einige Unterrichtsstunden bis sich die Kinder an diese Arbeitsweise gewöhnt haben. Brügelmann (1997) schreibt, dass wiederkehrende Aufgabentypen, ähnliche Arbeitsformen mit dem Material, zeitliche und örtliche Strukturen der Arbeit den Kindern Orientierung und Sicherheit geben. Somit kann man den Unterricht mit einem Ritual beginnen, danach erfolgt die Präsentation der Freiarbeitsmaterialien bzw. das Erlernen des neuen Lernstoffes. Anschließend erforschen die Kinder selbständig die Sprache mit dem bereitgestellten Material und die Lehrperson begleitet sie und bietet ihnen Hilfe an, wo es notwendig ist. Am Ende notieren die Kinder in ihre Hefte, womit sie gearbeitet haben und was sie gelernt haben.

2.2 Die freie Wahl

„Freie Arbeit mit garantierter Zeit für *alle* Kinder bedeutet, dass *alle* Kinder frei wählen können, welchen Tätigkeiten sie nachgehen bzw. welche Aufgaben sie bearbeiten wollen, ohne dass diese Absichten mit Hinweisen auf „eigentlich Nützlicheres“ oder „bisher Unerledigtes“ oder „besser für dich“ begrenzt werden können.“ (Claussen 1995: 21)

Freie Arbeit ist eine offene Unterrichtsform, die durch eine starke organisatorische Öffnung gekennzeichnet ist, die methodische und inhaltliche Öffnung bleiben meistens jedoch nur in einer mittleren Ausprägung (Peschel 2016). Somit haben die Kinder innerhalb der freien Arbeit die Möglichkeit zur freien Wahl (vgl. Brügelmann 1997, Fisgus, Kraft 2012, Freinet 2009³, Montessori 2009, Peschel 2016):

- der Sozialform: individuell, im Paar oder in einer Gruppe
- des Arbeitsplatzes: z. B. am Tisch, auf dem Boden, in der Lesecke, im Flur
- der Reihenfolge und Dauer der geplanten Aufgaben innerhalb der Freiarbeitseinheit
- der Hilfsmittel (falls mehrere zum selben Thema zur Verfügung stehen)

Der Personalisierungsprozess bzw. der persönliche Ansatz dringt in alle Segmente unseres Lebens ein, nur in der Bildung verankert er sich nicht, obwohl das dringend erforderlich wäre. Unter anderem bedeutet die Personalisierung des Bildungsprozesses den Kindern zu ermöglichen ihre Interessen und Stärken zu verfolgen, sowie den Unterricht an unterschiedliche Schnelligkeiten der Lernenden anzupassen (Aronica und Robinson 2015). Vieles davon kann man mit der freien Wahl in der Freiarbeit erreichen.

³ Die Originalausgabe erschien 1977 unter dem Titel „L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet“.

gemeinsam mit der Lehrperson einen Arbeitsplan (Brügelmann 1997). Diese Arbeitsweise stimmt mit dem *aktiven Lernen* überein, bei dem die Lernenden im Vergleich zum geleiteten Lernen eine viel aktivere Rolle übernehmen und bei dem es vorwiegend um einen selbstregulierenden Lernansatz geht, der selbstorganisiert und selbstgeplant verläuft (de Corte 2013). Zu Beginn ist es jedoch ratsam mit einem gemeinsamen Plan für die gesamte Gruppe zu starten.

2.4 Selbstkontrolle

Die *Fehlerkontrolle* wurde von Maria Montessori begründet und bedeutet eine selbstständige Auseinandersetzung mit den eigenen Fehlern. Die von ihr erstellten Materialien enthalten immer gleichzeitig auch eine Fehlerkontrolle, mit der das Kind selbstständig erkennt, ob es sich dem Ziel nähert oder von ihm abweicht. Das macht die Fehler interessant und kräftigt das Selbstvertrauen der Lernenden (Montessori 2011).

Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Selbstkontrolle ins Material zu integrieren. Die häufigste Variante sind die *Kontrollkarten*. Die können entweder ein Bestandteil der Arbeitskartei sein oder disloziert von den Übungen irgendwo im Raum stehen. Die Kinder kontrollieren selbst, ob ihre Sprachstrukturen mit denen auf den Kontrollkarten übereinstimmen. Eine der wiederkehrenden Übungen im Deutschunterricht ist das Legen der Wörter zu Gegenständen/Bildern. Am Ende kontrolliert das Kind mit der Kontrollkarte, auf der der Gegenstand abgebildet ist und unter ihm das Wort steht, ob es die Wörter richtig gelegt hat.

Bei komplexeren mündlichen Sprachübungen, mit denen sich die Kinder im Tandem oder in einer Gruppe beschäftigen, gibt es eine Variation der Selbstkontrolle, an der die Lehrperson zwar beteiligt ist, dennoch nicht in den Prozess einschreitet oder sie dabei stört. Sie kann den Lernenden bei der Sprechübung zuhören und sich die Fehler notieren. Am Ende liest sie sie vor und die Kinder korrigieren sie frontal. Der Erfahrung nach motiviert eine derartige Fehlerkontrolle die Lernenden, weil sie aktiv an der Korrektur beteiligt sind, ihr jedoch nicht direkt ausgesetzt werden.

Mit der Selbstkontrolle nimmt die Verantwortung der Kinder zu, außerdem suchen sie bei der Lehrperson nur in schwierigen Fällen Hilfe (Brügelmann 1997, Freinet 2009).

2.5 Lernen und Bewegung

Die Bewegung weckt und aktiviert unsere mentalen Fähigkeiten. Sie integriert und verankert neue Informationen sowie Erfahrungen in die neuronalen Netzwerke. Unser Handeln, mit dem wir das Lernen, die Einsichten und uns selbst zum Ausdruck bringen, wäre ohne die Bewegung undenkbar gewesen. Außerdem erfolgt das Lernen viel leichter,

wenn wir den Lernenden die Möglichkeit geben, sich im Unterricht zu bewegen (Hanna-ford 2005). Die Kinder, die oft ihre Hände bei der Arbeit benutzen, kommen geistig und körperlich gut voran (Montessori 2011).

Die Bewegung ist ein natürlicher Begleiter der Freiarbeit. Es geht um geordnete Bewegungen durch den Raum bei der Suche nach dem Arbeitsmaterial, um Bewegung bei dem Hantieren mit dem Arbeitsmaterial (z. B. Stempeln, Legematerial) und um sinnvolle Bewegungen als Ziel vieler Sprachmaterialien im Sinne von Total Physical Response. Ein praktisches Beispiel dafür sind die Aufgabenkarten, die mit ihren Aufforderungen die Lernenden direkt zur Bewegung einladen (z. B. „Geh zur Tür und mache sie auf.“). Diese sind oft ein Bestandteil vieler Würfelspiele.

2.6 Freiarbeitsmaterial für den DaF-Unterricht mit praktischen Beispielen

Das Material für die freie Arbeit ist begrenzt in seiner Anzahl, zielorientiert, handlungsauffordernd und es ermöglicht eine selbstständige Arbeit ohne Hilfe der Lehrperson (Peschel 2016).

Es besteht u. A. aus *Arbeitskarteien*, die eine Informationskarte sowie Aufgaben- und Lösungskarten enthalten, damit die Kinder die Richtigkeit selbst kontrollieren können (Freinet 2009). Sie dienen der selbständigen individuellen Einübung von mündlichen und schriftlichen Sprachhandlungskompetenzen. Dies kann auch in Partnerarbeit oder in einer Gruppe ausgeführt werden. Die Arbeitskarteien sind entweder nach Themenbereichen oder nach Schwierigkeitsgrad innerhalb eines Themas sortiert.

Außer der Arbeitskarteien eignen sich als Freiarbeitsmaterialien und -Formen z. B. auch Legematerial, Arbeitsblätter, Brettspiele, Wörter und Sätze stempeln, Arbeit am PC, Arbeit mit Hörtexten und Wörterbüchern, Bücher lesen, Lesekarten, interschulische Korrespondenz, freies Schreiben oder Gestaltung von Plakaten.

Im Weiteren werden drei über mehrere Jahre in der vierten und fünften Klasse überprüften Freiarbeitsmaterialien bzw. Freiarbeitsformen, die sich als erfolgreich erwiesen, anhand Fotos vorgestellt und kommentiert:

- a) Arbeitskartei: Schnelle Frage? Schnelle Antwort.
- b) Wörter/Sätze stempeln
- c) Selbständige Arbeit mit Hörtexten

a) Arbeitskartei: Schnelle Frage? Schnelle Antwort.

Ziel

Mündliches oder schriftliches selbständiges Üben von Fragen stellen und Fragen beantworten auf der Wort- und Satzebene.



Bild 1: Arbeitskartei Schnelle Frage? Schnelle Antwort.

Beschreibung

Arbeitskartei zu unterschiedlichen vom Lehrplan vorgeschriebenen Themenbereichen (Familie, Farben, Zahlen, Kleidung) mit Antworten bzw. Antwortanfang - zur Überprüfung von Genauigkeit der verwendeten Satzstruktur und der Richtigkeit vom Gebrauch der Vokabeln. Alle Karten werden in einem Karteikasten aufbewahrt und nach Themenbereichen sortiert gehalten. Die Kartei enthält auch blanko Karten, die die Lernenden mit eigenen Fragen ergänzen können.

Differenzierung und Individualisierung

Da es möglich ist das Material sowohl schriftlich als auch mündlich, individuell oder in einer Gruppe zu verwenden, kann es auf mehreren Sprachniveaus angewandt werden. Die Fragen können weggenommen oder hinzugefügt werden, deswegen können sie individuell an das Kind angepasst werden oder das Kind entscheidet selbst, welche Fragen es beantworten möchte bzw. welche Fragen es schon beantworten kann. Wichtig ist, dass es einige Inhalte schon vorab kennengelernt hat. Fortgeschrittene können sich ihre eigenen Fragen ausdenken und sie auf blanko Karten aufschreiben. Die sind dann ein Teil der Arbeitskartei für alle Lernenden.

Vorgang

1. Die Kinder nehmen die Arbeitskartei (üblicherweise arbeiten sie zusammen) und wählen einen Themenbereich mit dazugehörigen Fragekarten aus.
2. Eines liest eine Frage aus dem gewählten Themenbereich, die anderen Kinder beantworten sie.
3. Sie kontrollieren die Genauigkeit ihrer Antworten (Selbstkontrolle: an der unteren Seite jeder Karte (angegebene Antwort bzw. Teilantwort).
4. Nach einigen Runden tauschen die Kinder ihre Rollen.
5. *Fortgeschrittene schreiben evtl. weitere Fragen auf die blanko Karten und lassen sie von anderen Kindern beantworten.
6. Am Ende räumen sie das Material auf (sortieren die Karten nach Themenbereichen bzw. Farben) und bringen es auf seinen Platz zurück.

Kommentar

Es geht um ein einfaches, aber unter Kindern sehr beliebtes fremdsprachliches Material. Es entstand aus der Idee, dass die Lernenden im Schulalter sehr gerne zusammen arbeiten und gerne überprüfen, wie viel sie schon gelernt haben. Außerdem ermöglicht das Material den Kindern eine völlig selbständige Arbeitsweise. Der Beobachtung nach hatten sie bei dem Abfragen viel Spaß und machten Fortschritte – selbständig und mit Freude. Das Material wurde nach Bedarf immer wieder erweitert. Einige Lernende liehen sich die Arbeitskartei aus und übten damit nach dem Unterricht selbständig weiter. Es ist auch als ein Instrument bei der mündlichen Bewertung und Benotung einsetzbar.

b) Wörter und Sätze stempeln

Freinet (2009: 45) zu einem seiner Arbeitsateliers – der Schuldruckerei:

„Das stellt eine neue, sauber aufgetragene, ernsthafte, manuelle Arbeit mit einem genau bestimmten Ziel dar: das Drucken des vorher gedachten, gesprochenen, geschriebenen, gelesenen und selbsterstellten Textes.“

Ziel

Wörter und Sätze richtig schreiben, Groß- und Kleinschreibung üben.

Beschreibung

Das Material besteht aus: einem Stempelset mit Buchstaben des deutschen Alphabets, zwei Stempelkissen in unterschiedlichen Farben, mehreren auf Kartonstreifen aufgeschriebenen Wörtern oder Sätzen mit markierten kritischen Stellen (rot). Eventuell können auf dem Tablett auch Bilder oder Gegenstände zu den Wörtern bereit stehen. Alle Elemente sind am praktischsten auf einem Tablett ausgelegt, damit sie von den Kindern problemlos transportiert werden können.



Bild 2: Tablett mit Stempelutensilien



Bild 3: Gestempeltes Wort mit Selbstkontrolle

Differenzierung und Individualisierung

Das Kind oder die Lehrperson entscheiden über die Quantität der Wörter oder Sätze, die vom Kind ins Heft gestempelt werden sollen. Wegen der betonten kritischen Stellen und der Arbeit mit den Händen ist es sehr geeignet für Kinder mit einer Rechtschreibschwäche.

Vorgang

1. Das Kind holt sich das Tablett zum Wörter/Sätze Stempeln und bereitet sein Heft vor.
2. Es wählt einen Kartonstreifen und liest das Wort/den Satz mit markierten kritischen Stellen.
3. Den Kartonstreifen dreht es um und stempelt das Wort/den Satz in sein Heft. Für die kritischen Stellen kann es das Stempelkissen in rot verwenden.
4. Am Ende dreht das Kind den Kartonstreifen wieder um und vergleicht das gestempelte Wort/den gestempelten Satz mit dem Wort- bzw. Satzstreifen.
5. Zum Schluss räumt es das Material auf: sortiert die Stempel nach dem ABC, legt alle Stempel-Utensilien aufs Tablett und bringt es auf seinen Platz zurück.

Kommentar

Bei diesem Material geht es natürlich nicht um eine Schuldruckerei im Sinne Freinets, die ein viel komplexerer Unterrichtsansatz ist, sondern um ein an seiner Schuldruckerei inspiriertes Material, bei dem einige gleiche Prinzipien gelten.

Die Arbeit mit der Hand (das Abdrucken der einzelnen Buchstaben) ermöglicht den Kindern eine präzise Auseinandersetzung mit einzelnen Wörtern und deren kritischen Stellen, die schon auf dem Kartonstreifen mit rot hervorgehoben sind. Außerdem wurde im Unterricht immer wieder beobachtet, dass es zu einer hohen Konzentration bei der Arbeit mit diesem Freiarbeitsmaterial kam oder wie es Montessori nennt – zu der *Polari-sation der Aufmerksamkeit* (Fisgus, Kraft 2012).

Die Kinder arbeiten damit meistens alleine oder mit noch einem Kind zusammen. Eine mögliche Erweiterung dieses Materials wäre das Bebildern des Wortes durch die

Lernenden oder den entsprechenden Gegenstand zum Wort legen (Bild 3). Somit würde auch das Verstehen des abgedruckten Wortes bewiesen. Die Selbstkontrolle wäre dann eine Wort-Bild-Karte.

c) Selbstständige Arbeit mit Hörtexten

Ziel

Hörverstehen üben, Wortschatz erweitern.

Beschreibung

Für diese Aufgabe werden ein Radio oder ein Computer bzw. Tablet, ein oder mehrere geeignete Hörtexte (zur Auswahl nach dem Interesse des Lernenden) und Kopfhörer benötigt, sodass während des Hörens der Rest der frei arbeitenden Kinder nicht gestört wird. Die Arbeit verläuft individuell oder im Paar.

Differenzierung und Individualisierung

Das Kind kann sich den Hörtext nach Bedarf mehrmals anhören und die Audioaufnahme anhalten, wenn es möchte. Aus dem gehörten Text können die Lernenden z. B. fünf Wörter, die sie erkennen, ins Heft unter den Titel „Diese Wörter kenne ich schon“ schreiben und ihre Bedeutung im (Online-)Wörterbuch überprüfen. Falls mehrere Hörtexte zur Verfügung stehen, kann das Kind einen nach seinem Interesse alleine oder mit der Lehrpersonhilfe aussuchen.

Vorgang

1. Das Kind setzt sich in die Hörecke, wo ein PC/Tablet/Radio mit Kopfhörern ist. Es sucht sich einen Hörtext (als CD bzw. Datei) aus.
2. Es hört sich den Hörtext mit Kopfhörern beliebig oft an und hält die Aufnahme an, wo es nötig ist.
3. Eventuell können in der Hörecke auch Übungen zum Hörverstehen bereitstehen, die das Kind während oder nach dem Hören macht.
4. Nach der vollendeten Arbeit bereitet das Kind die Hörecke für das Nächste vor.

Kommentar

Eine wertvolle Übung für Fremdsprachelernende, denn sie ermöglicht eine Lernsituation im eigenen Lernrhythmus, die im Frontalunterricht wegen der Schülerzahl oft nicht umsetzbar ist. Der Beobachtung nach gingen die Kinder sehr unterschiedlich mit dieser Übung um. Einige hörten sich den Text nur einmal an, andere mehrmals und vertieften sich in die Arbeit, indem sie bekannte Wörter ausschrieben und deren Bedeutung nachprüften. Um das Hörverstehen durch Schüler selbständig kontrollieren zu lassen, könnten einige kurze Übungen zum Umkreisen, Ankreuzen, einzelne Wörter einsetzen oder zum

Bilder bemalen angeboten werden. Die Lösung sollte irgendwo im Raum ausgehängt sein.

3 FREIARBEIT UND DER NATIONALE LEHRPLAN FÜR DIE ZWEITE FREMDSPRACHE ALS NICHTOBLIGATORISCHES WAHLFACH IN DER 4. UND 5. KLASSE

Der slowenische nationale Lehrplan für zweite Fremdsprache als nichtobligatorisches Wahlfach von der 4. bis zur 9. Klasse stimmt an vielen Stellen mit den Prinzipien der Freiarbeit überein. Die Lehrperson dieses Wahlfachs steht oft vor der Herausforderung eine äußerst heterogene Lerngruppe unterrichten zu müssen, was nur durch geeignete Lehransätze und innere Differenzierung abgemildert werden kann. Die Autorinnen des Lehrplans empfehlen daher ganzheitliche schülerzentrierte Lehransätze und -Methoden, die es jedem Kind ermöglichen im eigenen Tempo zu lernen und eigene Lernstrategien zu entwickeln (Pevce Semec et al. 2013).

Die Lehrende dieses Wahlfaches sind Mentoren der Lernenden, die ebenfalls an der Unterrichtsplanung beteiligt sein sollen, was ein wichtiges Prinzip des offenen Unterrichts ist (vgl. Brügelmann 1997). Die Tatsache, dass sich die Kinder freiwillig für die Teilnahme am DaF-Unterricht entscheiden, ist eine gute Voraussetzung für die Freiarbeit, bei der sowohl das Kind, als auch die Lehrperson die Verantwortung für einen gelungen Lehr-Lern-Prozess tragen.

Im Lehrplan wird an vielen Stellen erwähnt, die Lernenden zu Selbstreflexion, Selbstevaluation, Selbstkorrektur und Selbstbewertung innerhalb des Lernprozesses aufzufordern, was insbesondere mit der Selbstkontrolle in der Freiarbeit übereinstimmt.

Die Autorinnen des Lehrplans warnen, dass es bei den Lernenden zu Demotivation für das Lernen oder sogar zu störendem Verhalten seitens der Kinder kommen könnte, wenn es für ihr Sprachniveau kein geeignetes Aktivitätsangebot gibt (Pevce Semec et al.). Außerdem kann die „Gleichheit“ für alle Lernenden zu Über- bzw. Unterforderung führen (Peschel 2016). Binnen der freien Wahl in der Freiarbeit können sich die Kinder ihren Bedürfnissen entsprechendes Sprachmaterial, die Sozialform sowie das Arbeitstempo aussuchen und den Arbeitsplatz frei bestimmen, was das Lernen auf unterschiedlichen Niveaus wesentlich leichter machen kann.

4 SCHLUSSBEMERKUNGEN (MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER FREIARBEIT IM DAF-UNTERRICHT)

Freiarbeit im DaF-Unterricht ersetzt nicht die anderen Lehrformen, wie etwa den Frontalunterricht, der z. B. für die Behandlung von literarischen Texten oder Liedersingen

geeigneter ist. Es geht um eine Handlungsform, die zu Beginn besonders gut in Übungsphasen anwendbar ist. Wichtig ist, dass sie schrittweise eingeführt wird, denn die Lernenden müssen sich erst an diese Arbeitsform gewöhnen, deswegen ist der Einstieg über ein bekanntes didaktisches Material sinnvoll (Fisgus, Kraft 2012). Somit können die ersten Freiarbeitsstunden mit Arbeitsblättern oder Übungen aus dem Arbeitsbuch, mit Brettspielen, die die Kinder schon kennen, und mit einem neuen Material (z. B. der Arbeitskartei zu einem bestimmten Thema) begonnen werden.

Die Stundentafel schreibt vor, dass Deutsch als nichtobligatorisches Wahlfach in der 4. und 5. Klasse zwei Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichtet wird. In den meisten Fällen ist es wegen der Zeitorganisation so, dass die Kinder den Deutschunterricht an zwei unterschiedlichen Wochentagen, üblicherweise nach ihrem Pflichtunterricht, erhalten. Einerseits können die Kinder schon müde und weniger lernbereit sein, andererseits ermöglicht ihnen die Freiarbeit als offene Unterrichtsform mehr Freiraum und Ausdrucksmöglichkeit, was eine motivierende Wirkung haben kann. Wenn der Deutschunterricht an einem Wochentag zwei aufeinanderfolgende Unterrichtseinheiten dauert, gibt das der Lehrperson und den Lernenden die Möglichkeit sich genauer und kontinuierlicher mit der Freiarbeit auseinanderzusetzen. Im Gegenfall muss die Freiarbeit gewöhnlich auf mehrere Unterrichtseinheiten verteilt werden. Allerdings gibt es laut dem slowenischen Grundschulgesetz noch die Option der flexiblen Stundentafel, die es ermöglicht die Unterrichtsstunden in der Woche anders als vorgeschrieben zu verteilen (ZOsn 2016, 29. Artikel).

Die Freiarbeit basiert auf dem Sprachmaterial, das entweder von der Lehrperson erstellt oder seitens der Schule angeschafft werden muss. Das eine ist mit dem Zeitaufwand, das andere mit den finanziellen Möglichkeiten der Schule verbunden. Überdies kann die Freiarbeitsumgebung im Gastklassenzimmer erst vor Unterrichtsbeginn vorbereitet werden. Eine Möglichkeit wäre eine Deutschecke/einen Deutschschrank oder ein Deutschregal im Gastklassenzimmer aufzustellen, wo die Materialien aufbewahrt würden. Jedoch muss der Lehrende sie meistens von Klasse zu Klasse tragen.

Es geht daher um eine persönliche Entscheidung, ob die Lehrperson dazu bereit ist Neues zu versuchen, für die vorbereitete Umgebung zu sorgen, sich im Freiarbeitsprozess zurückzunehmen, sowie den Kindern mehr Mitbestimmung zu ermöglichen (Fisgus, Kraft 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- ARONICA, Lou/Ken ROBINSON (2015) *Kreativne šole*. Nova Gorica: Eno.
- BRÜGELMANN, Hans (1997) *Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden*. 9. Mai 2019. <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/bruegelmann.htm>.

- CLAUSSEN, Claus (1995) Freie Arbeit als Element eines Konzepts der Öffnung von Schule und Unterricht. C. Claussen (Hrsg.), *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 13–23.
- DE CORTE, Eric (2013) Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. H. Dumont et al. (Hrsg.), *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: ZRSŠ, MIZŠ, OECD, 37–59.
- FISGUS, Christel/Gertud KRAFT (2012) *Hift mir, es selbst zu tun! Montessoripädagogik in der Regelschule*. Donauwörth: Auer.
- FREINET, Elise (2009) *Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HANNAFORD, Carla (2005) *Smart Moves: Why Learning is not all in your head*. Salt Lake City: Great River Books.
- HARRER, Margareta (2015) Konstruktivismus als Wirkmechanismus der Montessori-Pädagogik – Montessori-Pädagoginnen im Praxisfeld Öffentliche Volksschule. *Das Kind* 57, 85–99.
- HELMLE, Thomas/Petra WÖBCKE-HELMLE (2016) *Praxisbuch Kosmische Erziehung. Mit Interesse lernen*. Freiburg in Bresigau: Herder Verlag.
- GÖNDÖR, Jürgen (2013) *Offener Unterricht: ...hier lerne ich was ich will. Von der Freiheit, das eigene Lernen im Unterricht selbst zu gestalten*. Borsdorf: Edition Winterwork.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2018) *Psihologija učenja in pouka. Od poučevanja k učenju*. 2. prenovljena izd. Ljubljana: DZS.
- MONTESSORI, Maria (2011) *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- MONTESSORI, Maria (2009) *Skrivnost otroštva*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- PESCHEL, Falko (2016) Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Allgemeindidaktische Überlegungen. J. Bennack (Hrsg.), *Basiswissen Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PEVEC SEMEC, Katica/ Liljana KAČ/Neva ŠEČEROV/Simona CAJHEN (Hrsg.) (2013) *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu: neobvezni izbirni predmet*. 1. Aufl. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli. <https://zakonodaja.sio.si/predpis/zakon-o-osnovni-soli-zosn/> (14. Mai 2019).

POVZETEK

Prosto delo pri pouku nemščine kot tujega jezika na razredni stopnji v osnovni šoli – možnosti in omejitve

Pouk nemščine kot neobveznega izbirnega predmeta v slovenskih osnovnih šolah na razredni stopnji pogosto poteka v starostno mešanih skupinah in v skupinah učencev z različnim predznanjem tujega jezika. To predstavlja izziv tako za učitelja kot tudi za učence. Tudi učni načrt za ta izbirni predmet pogosto omenja tovrstno problematiko. Avtorice učnega načrta zato predlagajo celostno učenje in poučevanje s pristopi, ki učence vključujejo v učni proces od načrtovanja do evalvacije. Prosto delo je didaktični pristop, ki s svojimi načeli proste izbire, samostojne kontrole, gibanja med poukom in z različnimi jezikovnimi materiali v mnogih vidikih olajša proces učenja in poučevanja v omenjenih učnih skupinah, saj pri delu omogoča visoko stopnjo notranje diferenciacije. Gre za obliko odprtega pouka (nem. *Offener Unterricht*), ki izvira iz reformske pedagogike, pri katerem je v ospredju samostojno, pretežno individualno učenje v pripravljenem okolju. Namen tega prispevka je predstaviti prosto delo pri pouku nemščine kot neobveznega izbirnega predmeta iz teoretičnega in praktičnega vidika, upoštevajoč možnosti in omejitve uporabe tega pristopa v javni osnovni šoli. V prispevku so poleg tega natančno predstavljeni preizkušeni materiali za prosto delo pri pouku tujega jezika na razredni stopnji, ki jih učitelji tujih jezikov lahko izdelajo in uporabijo pri svojem pouku.

Ključne besede: pouk nemščine kot tujega jezika, prosto delo, kontrola napake, jezikovni material, Montessori, Freinet

ABSTRACT

Free work in German as a foreign language classes at elementary school – possibilities and limitations

German as a foreign language class is an optional subject at elementary schools in Slovenia, one that is often attended by students of mixed ages and with varying knowledge of the language, and this is challenging for both teachers and students. The national curriculum for this subject often refers to this issue as well. For this reason the authors of the curriculum suggest a holistic approach to teaching and learning, one that involves the students in the learning process, from planning to evaluation. Free work is a didactic approach which makes the teaching and learning process easier due to its principles of free choice, self-correction, movement in learning and language materials, which together enable high levels of inner differentiation. It is a form of Open Learning (Ger. *Offener Unterricht*) that follows the line of New Education which puts in focus self-regulated, mainly individual learning in a prepared environment. The aim of this article is to present free work in

German language classes from a theoretical and practical point of view, considering the limitations and possibilities of this approach when applied in public schools. Furthermore, the article presents proven free work materials for young foreign language learners that can be produced and used by foreign language teachers.

Keywords: German as foreign language class, free work, control of error, language material, Montessori, Freinet

ZUSAMMENFASSUNG

Deutsch als nichtobligatorisches Wahlfach wird in den slowenischen Grundschulen oft in altersgemischten Schülergruppen mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen unterrichtet. Das bedeutet sowohl eine Herausforderung für die Lehrperson als auch für die Lernenden. Auf diese Problematik wird auch im nationalen Lehrplan für das Wahlfach an vielen Stellen eingegangen. Aus dem Grund schlagen die Autorinnen des Lehrplans ganzheitliche Lehransätze vor, die die Lernenden in den Unterricht miteinbeziehen, und zwar von der Unterrichtsplanung bis zur dessen Evaluation. Freiarbeit ist ein didaktischer Lehransatz, der mit seinen Prinzipien der freien Wahl, Selbstkontrolle, Bewegung im Unterricht und mit seinen Freiarbeitsmaterialien den Lehr-Lern-Prozess in einigen Hinsichten erleichtern kann, da er in erwähnten Schülergruppen ein hohes Maß an innerer Differenzierung der Arbeit ermöglicht. Es geht um eine Form des offenen Unterrichts mit den Wurzeln in der Reformpädagogik, bei dem selbständiges, vorwiegend individuelles Lernen in einer vorbereiteten Umgebung im Vordergrund steht. Das Anliegen dieses Beitrags ist es die Freiarbeit im DaF-Unterricht theoretisch und praxisnah, mit den Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung in einer Regelschule, vorzustellen. Im Beitrag werden konkrete und erprobte Beispiele der Freiarbeitsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule detailliert vorgestellt und kommentiert. Sie können von den Fremdsprachenlehrenden erstellt und in ihrem Unterricht verwendet werden.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Freiarbeit, Fehlerkontrolle, Sprachmaterial, Montessori, Freinet

Zuzana Honová

Faculté des Lettres, Université d'Ostrava
République tchèque
zuzana.honova@osu.cz

UDK 811.133.1'27:378(437.31)
DOI: 10.4312/vestnik.11.217-228



Jan Lazar

Faculté des Lettres, Université d'Ostrava
République tchèque
jan.lazar@osu.cz

LA VARIATION DIATOPIQUE DU FRANÇAIS CONTEMPORAIN ET SON ENSEIGNEMENT EN MILIEU UNIVERSITAIRE TCHÈQUE : LE CAS DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS

1 INTRODUCTION

La langue française joue et a toujours joué un rôle important dans la communication internationale. Actuellement, le français est parlé quotidiennement par 274 millions de locuteurs sur les cinq continents, et le nombre de locuteurs francophones continue à croître, principalement en Afrique subsaharienne.¹ La langue française est une des langues officielles et une des langues de travail de la plupart des organisations internationales, parmi lesquelles l'Organisation des Nations unies, l'UNESCO, les institutions de l'Union européenne. Évidemment, le français n'est pas seulement parlé en France métropolitaine, ayant plusieurs variétés diatopiques, réparties dans les zones géographiques différentes, dont les plus importantes sont la Suisse, la Belgique, le Luxembourg, les pays du Maghreb et le Québec. Ainsi, le phénomène de la variation diatopique de la langue française devrait faire partie de l'enseignement du français, notamment dans le cadre des cursus universitaires. L'article se concentrera sur l'enseignement de la langue française utilisée au Québec dans les universités en République tchèque qui offrent des programmes d'études de la langue et de la littérature françaises ainsi que de la traduction afin de constater dans quelle mesure la variation diatopique est intégrée dans les cours de civilisation, de littérature, de lexicologie, de morphosyntaxe et dans d'autres disciplines. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'enseignement des particularismes québécois à l'Université d'Ostrava et nous proposerons quelques pistes pour leur intégration dans l'enseignement universitaire. Nous tenons à souligner que nous examinons les particularismes québécois

1 <http://www.francophonie.org> [consulté le 28.08.2019].

systématiquement depuis 2018, dans le cadre du projet SGS03/FF/2018-2019 intitulé « L'usage des québécoismes en français contemporain et leur traduction en tchèque » dont l'objectif principal est d'élaborer un dictionnaire de québécoismes destiné aux locuteurs tchèques. Il est à préciser que ce dictionnaire ne vise pas seulement à proposer l'équivalent tchèque pour une expression québécoise concrète, mais aussi à élaborer des fiches lexicographiques détaillées, permettant de montrer son acclimatation et sa diffusion, et ainsi de nous exprimer sur son statut auprès des locuteurs natifs.

2 VARIATION DIATOPIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE TCHÈQUE

Le français québécois représente une variété de la langue française qui se différencie du français hexagonal sur le plan phonologique, lexical ainsi que sur le plan morphologique. Il convient de noter que les particularismes en usage au Canada ont toujours joué un rôle identitaire important pour les locuteurs de cette variété du français. En considération de l'importance du multilinguisme dans la société contemporaine, les variétés diatopiques du français devraient faire partie intégrante des cursus universitaires qu'ils soient orientés vers la langue et la littérature françaises, la langue appliquée ou vers la traduction. Nous avons effectué une recherche dans les programmes d'études des universités tchèques afin de constater dans quelle mesure la variation diatopique y est enseignée. Nous avons observé que dans toutes les universités tchèques qui offrent des programmes de langue et de littérature françaises, de la langue française appliquée ou de la traduction, la variation diatopique est prise en considération, cependant dans une mesure très variée.

Pour commencer, nous précisons que les programmes d'études universitaires de français sont dispensés par les universités tchèques suivantes : l'Université Charles de Prague, l'Université Masaryk de Brno, l'Université Palacký d'Olomouc (considérées comme universités « traditionnelles » qui ont une existence plus longue) et ensuite, l'Université d'Ostrava, l'Université de Bohême de Sud de České Budějovice, l'Université de Bohême de l'Ouest de Pilsen et l'Université de Hradec Králové (fondées après 1989). Dans la plupart des cas, les programmes sont réalisés dans les facultés des lettres, à l'exception de l'Université Charles, de l'Université Masaryk et de l'Université de Hradec Králové qui comprennent aussi des facultés de pédagogie.

Université Charles de Prague

L'Institut des études romanes de la Faculté des Lettres de cette université offre des programmes orientés exclusivement sur la langue et la littérature françaises (désignés en République tchèque sous l'appellation de « philologie »). Étant donné que la littérature constitue traditionnellement une partie essentielle de ce programme, les cours obligatoires de littérature francophone du Canada et de littérature belge sont intégrés dans

les études de Licence, tandis qu'en Master, c'est le cours de *Littératures de l'Afrique francophone* et le cours intitulé *Problématique des pays francophones* qui font partie de ce programme. L'Institut de traductologie de la même Faculté des Lettres n'offre qu'un cours optionnel de littérature française contemporaine pour les étudiants en Master dans le cadre duquel sont aussi traitées les littératures francophones. Enfin, la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles (Département de langue et de littérature françaises), s'occupant de la formation de futurs enseignants du français, offre un cours obligatoire de littérature francophone.

Université Masaryk de Brno

La Faculté des Lettres de l'Université Masaryk offre à ses étudiants une large gamme de cours orientés sur la littérature francophone, la problématique de la langue parlée au Québec, ce qui découle, entre autres, de l'activité de recherche menée dans son Institut de langues et littératures romanes. Les cours sont orientés particulièrement vers la littérature des pays francophones (littérature québécoise, littérature belge, littérature africaine contemporaine de même que des cours spécialisés tels que *Théâtre du Canada francophone*, *Auteurs féminins en littérature canadienne-française et québécoise* ou *Imaginaire de la ville – Montréal, Québec*), mais aussi vers la géographie des pays francophones, vers l'histoire de la culture francophone de l'Amérique du Nord ainsi que vers la langue française parlée au Canada. Ce dernier cours vise à apprendre aux étudiants, entre autres, les spécificités phonétiques, morphologiques, syntaxiques ou lexicales du français parlé sur le territoire du Canada, y compris l'origine du français canadien, et traite aussi de l'analyse lexicale des textes ainsi que de l'écoute et de l'analyse des chansons et des monologues québécois.

Université Palacký d'Olomouc

La Faculté des Lettres de l'Université Palacký (Département des études romanes) dispense surtout les programmes de langue et littérature françaises, et de français orienté vers l'économie appliquée. Dans le cadre des programmes mentionnés, sont intégrés des cours optionnels d'histoire et de culture des pays francophones (2 semestres, Licence), des cours optionnels portant sur la littérature francophone (*Littérature francophone sur le continent américain* et *Littérature francophone en Amérique Latine*), sur la situation de la langue française en Amérique Latine et sur la situation de la langue française au Canada (*Langue française au Canada*). Ce dernier cours est orienté plus particulièrement sur la politique linguistique, sur la problématique du bilinguisme, sur la position de la langue française dans les provinces non francophones et sur les spécificités phonétiques, morphologiques, syntaxiques ou lexicales du français parlé au Québec et en Acadie. En outre, des cours optionnels de *Civilisation des pays francophones* (2 semestres, Licence) et les *Problèmes choisis de la politique linguistique des pays francophones* (cours obligatoire, intégré dans le programme de Master) font également partie des programmes d'études.

Université de Bohême du Sud de České Budějovice

Parmi les cours dispensés par l'Institut de langues et littératures romanes de la Faculté des Lettres de cette Université, figurent notamment la littérature francophone destinée aux étudiants de Master de pédagogie et de philologie (cours obligatoire), le cours intitulé *Monde francophone contemporain* destiné aux étudiants en Master de traduction et de philologie, et le cours optionnel de *Langue française contemporaine*, destiné aux étudiants en Licence et orienté en particulier sur la stratification sociale et régionale de la langue française contemporaine. En outre, le cours traite de la problématique des territoires francophones au niveau mondial (Belgique, Suisse, Canada, Afrique, Antilles) et englobe un aperçu des spécificités du français parlé dans les pays francophones mentionnés.

Université de Bohême de l'Ouest de Pilsen

Actuellement, la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest de Pilsen ne propose que les programmes d'études de Licence. Dans le cadre de ses programmes, sont enseignés surtout le cours de littérature francophone et le cours optionnel de civilisation francophone.

Université de Hradec Králové

La Faculté de Pédagogie de l'Université de Hradec Králové (Département de langue et littérature françaises) offre deux programmes principaux, à savoir la pédagogie qui prépare les futurs enseignants de français, d'une part, et les langues étrangères pour le tourisme, d'autre part. Dans le cadre de ce dernier figurent les cours suivants : *Civilisation des pays francophones* (cours obligatoire, réparti en 6 semestres) et la *Francophonie et la littérature africaine* (cours optionnels).

Université d'Ostrava

L'enseignement des variétés diatopiques de la langue française à la Faculté des Lettres de l'Université d'Ostrava (Département d'études romanes) a toujours fait partie de ses programmes d'études. Néanmoins, il faut avouer que parmi les cours obligatoires, il n'y avait que la *civilisation des pays francophones*. En outre, on offrait aux étudiants des cours optionnels orientés vers la littérature francophone. Comme le système universitaire tchèque a récemment subi une réforme, nous avons inséré dans le cursus de Licence des cours obligatoires de la civilisation des pays francophones (sur deux semestres) pour, justement, approfondir les connaissances des étudiants dans ce domaine et aussi pour répondre aux exigences de la société contemporaine. Les étudiants acquièrent des connaissances concernant l'histoire, la culture, la civilisation des pays francophones européens ainsi que non européens comme le Canada, y compris des particularités linguistiques, notamment les québécoisismes.

Dans le cadre des cursus de Master, les étudiants peuvent choisir les études générales de langue et de littérature françaises, avec la possibilité de se spécialiser en pédagogie ou

en traduction qui suscite actuellement l'intérêt des étudiants. Dans ces cursus, on offre aux étudiants un cours optionnel de la littérature francophone qui englobe, entre autres, la littérature québécoise, et un cours de sociolinguistique. D'autres cours orientés directement vers la variation diatopique de la langue française n'y sont pas intégrés.

Par conséquent, la situation en matière d'enseignement de la variation diatopique dans les universités tchèques est assez hétérogène, la mesure d'intégration de l'aspect diatopique dans les programmes d'études étant très variée. Néanmoins, il n'est pas nécessaire qu'un cours entier soit destiné à cette problématique. Au contraire, il convient d'intégrer des aspects de la variation diatopique du français dans des cours tels que la lexicologie, la morphosyntaxe, la terminologie, la traduction, etc. pour faire comprendre aux étudiants que le français ne se limite pas seulement à sa variante métropolitaine. Davantage, comme le constate Volfová (2018 : 113), « le but n'est pas tant de faire apprendre des listes de belgicisms, de québécismes ou de romandismes que de faire prendre conscience à nos élèves qu'il existe différentes formes de français qui ont aussi leur légitimité ».

3 QUELQUES PISTES POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA VARIATION DIATOPIQUE DANS LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES

3.1 Variation diatopique dans l'enseignement de la traduction spécialisée

Le nombre de cours à l'Université d'Ostrava orientés précisément vers la variation diatopique n'étant pas très élevé, cette problématique est traitée dans d'autres cours, parmi lesquels nous souhaiterions souligner ceux qui préparent les futurs traducteurs. Il faut préciser qu'il s'agit de la traduction spécialisée, non littéraire. En effet, les étudiants en traduction doivent être informés sur les variétés du français, car, même s'ils seront confrontés, dans la vie professionnelle, le plus souvent à des textes provenant de la France métropolitaine, il est indispensable qu'ils soient capables de traduire des textes provenant d'autres pays francophones. Ainsi, il se révèle très important de prêter attention au choix des textes à traduire. La variation diatopique du point de vue de la traduction spécialisée est traitée, entre autres, dans le cours de la terminologie, une des disciplines essentielles pour les futurs traducteurs de textes spécialisés. Il faut les aviser des différences (particularités lexicales) relevant de la réalité socioculturelle et sociopolitique, en soulignant que, par exemple, le représentant de la commune est désigné *maire* en France, tandis que le terme sera *bourgmestre* en Belgique, l'examen de fin d'études secondaires s'appelle *baccalauréat* en France, mais *maturité* en Suisse et en Belgique, le *diplôme de bachelier* sanctionne la fin d'études universitaires du premier cycle et correspond donc au *diplôme de licence* en France, le *CEGEP* est un type d'école secondaire au Québec et son élève s'appelle *cégépien*. Dans ce contexte, il convient d'expliquer aux apprenants que

les spécificités lexicales du français québécois, étant très variées, peuvent être divisées, selon leur origine, en plusieurs catégories, à savoir les archaïsmes, les dialectalismes, les amérindianismes, les anglicismes et les innovations (Fridrichová 2014 : 32). Malgré un nombre élevé d'anglicismes dans le français québécois, Altmanová (2006 : 179) observe que « depuis quelques temps, on reconnaît en effet que le français parlé au Québec a la capacité de créer et de se réinventer à l'aide de ses propres moyens linguistiques en faisant de moins en moins recours à ce qu'on lui a toujours reproché c'est-à-dire l'emprunt direct à l'anglo-américain ».

En outre, dans le français québécois, il y a aussi de nombreuses particularités morphologiques et syntaxiques qui méritent d'être soulignées dans des cours destinés aux futurs traducteurs. Parmi les particularités morphologiques, il convient de mentionner, à titre d'exemple, la productivité du suffixe *-age* dans le français québécois qui désigne souvent une activité et remplace le suffixe *-ion* utilisé dans le français métropolitain (par exemple *absorbage* au lieu d'*absorption*, *récupéragage* au lieu de *récupération*, *réparagage* au lieu de *réparation*, mais aussi *magasinage*, *peinturage*, *voyageage*, etc.). Un autre suffixe productif du français québécois est *-erie*, comme c'est le cas de *poudrerie*, *menterie*, *animalerie*, *avionnerie*, etc. ou le suffixe *-able* pour les adjectifs comme par exemple *travaillable*, *marchable*, *disable* et d'autres. (Kadlec, Holeš 2006 : 62-63). Dans le cadre du plan syntaxique, de nombreuses spécificités peuvent être relevées. Il s'agit par exemple des différences au niveau des périphrases verbales (*être après* + infinitif au lieu de *être en train de* + infinitif, *venir juste de* au lieu de *venir de*, etc.). Le futur proche est exprimé à l'aide des constructions *être proche*, *venir pour* ou *venir proche de* + infinitif. Sous l'influence de l'anglais, on constate un emploi des prépositions inhabituel (*il est en temps* au lieu de *il est à temps*, *demandeur pour* au lieu de *demandeur qqch.*, *intérêt dans qqch.* au lieu de *intérêt pour qqch.*, *satisfait avec qqch.* au lieu de *satisfait de qqch.*, *responsable pour* au lieu de *responsable de*, etc.). Concernant les conjonctions, il est possible de mentionner l'emploi des conjonctions *d'un coup que*, *d'abord que* ou *en autant que* dans les propositions exprimant la condition ou des conjonctions *mais que* ou *un coup que* désignant l'antériorité (Kadlec, Holeš 2006 : 70-72).

De plus, étant donné que le tchèque est une langue de faible diffusion et qu'en conséquence, le traducteur est souvent contraint de traduire vers une langue qui n'est pas sa langue maternelle, il faut prendre en considération le pays de destination du texte à traduire.

3.2 Variation diatopique dans l'enseignement de la terminologie

La traduction spécialisée est inséparablement liée à la terminologie. Évidemment, les étudiants en Master apprennent les fondements de la théorie de la terminologie, basée sur les principes d'Eugen Wüster (appelée « théorie générale de la terminologie » ou

éventuellement théorie « classique » de la terminologie) qui a été longtemps considérée comme étant la seule valable. La théorie wüsterienne, élaborée dans la première moitié du XXe siècle, se fonde sur la monoréférentialité et l'univocité du terme qui, en théorie, à la différence des mots de la langue générale, devrait être invariable et indépendant du contexte, faisant ainsi l'objet de normalisation terminologique. Cette théorie n'admet pas l'existence de la polysémie et de la synonymie en terminologie, niant donc toute variation des termes (L'Homme 2004 : 23, 27). La situation change à partir des années 1980 avec l'arrivée de la socioterminologie², représentée particulièrement par Gambier (1991) ou Gaudin (2005), l'apparition de l'approche communicative (Cabré 1998), de la terminologie textuelle (Bourigault et Slodzian 1999) et des approches variationnistes en terminologie, développées plus tard par Freixa (2005), Desmet (2007) ou Dury (2013). Ces théoriciens se rendent compte que le terme n'est pas une unité isolée mais toujours utilisée dans un contexte et dans une situation communicationnelle, admettant l'existence des variations des termes au niveau diachronique, diastratique et aussi diatopique. Cabré constate que « [la] variation des langues de spécialité suit les mêmes critères que ceux de la langue générale : les modalités dialectales, les registres et les variétés stylistiques [...] » (Cabré 1998 : 141). Néanmoins, les étudiants doivent être informés que les différences terminologiques au niveau diatopique ne se manifestent pas dans tous les domaines de spécialité dans la même mesure. Pour ce qui est des termes des sciences exactes, on n'y constate la variation diatopique que rarement, ce qui est lié, entre autres, à l'activité normalisatrice systématique. Par contre, parmi les disciplines qui subissent plus facilement des variations figurent, en particulier, les sciences humaines et sociales, étant étroitement liés à la réalité socioculturelle, dont l'exemple typique est la terminologie juridique. En effet, tout système du droit national a ses spécificités dérivant de son évolution plus ou moins longue qui reflètent son histoire, ses traditions, sa culture, donc la réalité socioculturelle du pays concerné. Ceci entraîne des différences au niveaux des concepts juridiques qui, souvent, ne coïncident pas avec d'autres systèmes juridiques et engendrent par conséquent des différences terminologiques. Dans le cadre de la terminologie juridique, il convient d'apprendre aux étudiants les différences existant entre le français juridique utilisé en France et celui utilisé en Belgique, en Suisse et au Canada. Concernant les spécificités du français québécois, nous pouvons citer, à titre d'exemple, des termes relevant du droit des affaires tels que *réviseur aux comptes* qui exerce le contrôle de la comptabilité dans les sociétés anonymes en France, mais pour lequel on utilise le terme de *vérificateur des comptes* au Québec. Pour la *société anonyme* française on utilise, sous l'influence du droit anglo-saxon, le terme de *compagnie* éventuellement *corporation* en français du Québec, la personne qui gère les affaires d'une société à responsabilité limitée s'appelle *gérant* en France mais *administrateur* au Québec, la

2 Le terme de socioterminologie a été pour la première fois utilisé par Jean-Claude Boulanger dans ses comptes rendus datant de 1981 et de 1982 (Gaudin 1993 : 293).

forme juridique française d'*entreprise individuelle* correspond au statut de *travailleur autonome* au Québec. En France, les entreprises doivent être immatriculées au *registre du commerce et des sociétés*, tandis qu'au Québec, elles doivent s'inscrire auprès du *registraire des entreprises* qui leur attribue le *numéro d'entreprise du Québec (NEQ)* et nous pourrions continuer ainsi.

Néanmoins, la variation diatopique peut se manifester non seulement dans la terminologie des sciences humaines et sociales, mais aussi dans d'autres domaines de spécialité. Pierre Auger (2006 : 144), qui s'occupe de la formation de la terminologie forestière au Québec, mentionne des termes désignant des arbres ou des termes liés au transport par les rivières qui ont servi à dénommer des réalités nouvelles, rencontrées lors de la colonisation, et ont été sémantiquement adaptés en Nouvelle-France. Parmi les termes appartenant à la botanique, Auger cite *épinette* pour *épicéa*, *cèdre* pour *thuya*, *liard* pour *peuplier*, *merisier* pour *bouleau-mérisier*, *pruche* pour *tsuga*, *plaine* pour *érable rouge*, etc. (Auger 2006 : 143–144).

Cependant, ce qui est essentiel pour les étudiants en traduction est non seulement de bien analyser le texte source, mais aussi de réfléchir sur son origine et de vérifier les équivalents sur la base de la définition de chaque terme. Dans le cas des textes juridiques, il faut apprendre aux étudiants à effectuer des recherches terminologiques, d'une part, directement dans la législation en vigueur du pays concerné (Code de commerce français, Code civil ou Loi sur les compagnies au Québec, etc.) et, d'autre part, dans les bases de données terminologiques avec lesquelles les étudiants en traduction spécialisée devraient être capables de travailler, notamment TermiumPlus, Grand Dictionnaire Terminologique, IATE ou FranceTerme. Ainsi, en consultant le Grand Dictionnaire Terminologique, élaboré par l'Office québécois de la langue française, les étudiants peuvent obtenir des informations sur la variation diatopique au niveau de la dénomination de certains termes ainsi qu'au niveau de la notion qu'ils recouvrent. Concernant par exemple les sociétés de capitaux, ils apprennent que, « au Canada, l'expression *société par actions* est utilisée dans la législation fédérale et le terme *compagnie* dans la législation québécoise », tandis que, « en France, on retrouve la *société à responsabilité limitée (SARL)* dans laquelle aucun des associés n'est responsable au-delà de son apport, mais où les parts sociales non négociables sont relativement difficiles à céder à des tiers, la *société anonyme (SA)* dans laquelle les parts sociales sont représentées par des actions généralement transmissibles et négociables ». En revanche, « en Belgique, les deux formes de sociétés commerciales les plus courantes sont la *société privée à responsabilité limitée (SPRL)* et la *société anonyme (SA)* ». ³ Il est de toute évidence que les étudiants en traduction doivent apprendre à consulter les fiches terminologiques complexes, la seule consultation des dictionnaires bilingues étant absolument insuffisante pour le travail du traducteur de textes spécialisés.

3 <http://www.granddictionnaire.com> [consulté le 30/9/2019].

4 CONCLUSION

L'enseignement des variétés diatopiques du français fait partie intégrante des programmes d'études dans toutes les universités tchèques qui réalisent des programmes de langue et de littérature françaises, de la langue française appliquée ou de la traduction, néanmoins, la mesure d'intégration de l'aspect diatopique dans les programmes universitaires est très variée. Certains cours sont orientés directement vers la littérature, l'histoire, la civilisation, la langue des pays francophones et la sociolinguistique, pourtant l'enseignement de la variation diatopique est intégré également dans d'autres cours, tels que la lexicologie, la morphosyntaxe, la terminologie, la traduction. L'exemple de l'Université d'Ostrava nous a permis de mettre en évidence les moyens possibles de travailler avec la dimension diatopique dans les cours de la traduction spécialisée et de la terminologie afin que les étudiants soient préparés aux exigences du marché du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTMANOVA, Jana (2006) Le français du Québec : source d'inspiration ou « enclave » francophone dans l'empire anglo-américain ? *Rivista di Studi Canadesi*, n° 19, 179–187.
- AUGER, Pierre (2006) Le phénomène de l'anglicisation de la langue forestière au Québec : essai de socioterminologie diachronique. *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- BOURIGAULT, Didier/Monique SLODZIAN (1999) Pour une terminologie textuelle. *Terminologies nouvelles* 19, 29–32.
- CABRÉ, Maria Teresa (1998) *La terminologie. Théorie, méthodes et applications*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DESMET, Isabel (2007) Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité. *Terminologie, culture et société*. 1 octobre 2019. <http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/rifal26/crf-26-00.pdf>.
- DURY, Pascaline (2013) Que montre l'étude de la variation d'une terminologie dans le temps. Quelques pistes de réflexion appliquées au domaine médical. *Debate Terminológico*. n° 9, 2–10. Consulté le 1/10/2019. <http://seer.ufrgs.br/riterm/articulo/download/37168/24030>.
- FREIXA, Judith (2005) Variación terminológica: ¿Por qué y para qué? *Meta : Journal des traducteurs*, vol. 50, n° 4.
- FRIDRICHOVÁ, Radka (2014) Quelques remarques sur les spécificités lexicales propres au français québécois. *Studia Romanistica*, vol. 14, n° 1, 31–42.
- GAMBIER, Yves (1991) Travail et vocabulaire spécialisés : Prolégomènes à une socio-terminologie. *Meta : Journal des traducteurs*, vol. 53, n° 36, 8–15.

- GAUDIN, François (2005) La socioterminologie. *Langages*, n° 157, 80–92.
- GAUDIN, François (1993) Socioterminologie : du signe au sens, construction d'un champ. *Meta*, vol. 38, n° 2, 293–301.
- KADLEC, Jaromír/Jan HOLEŠ (2006) *Francouzština na americkém kontinentě*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- L'HOMME, Marie-Claude (2004) *La terminologie : principes et techniques*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- VOLFOVÁ, Blanka (2018) Faut-il intégrer les mots de la francophonie dans notre enseignement ? *Synergies Europe, Revue du GERFLINT, Enseignement du français en milieu universitaire et employabilité*, n° 13, 107–114.

SITOGRAFIE

- <http://www.francophonie.org>
- <http://www.ff.cuni.cz>
- <http://www.ff.jcu.cz>
- <http://www.ff.osu.cz>
- <http://www.ff.upol.cz>
- <http://www.phil.muni.cz>
- <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1.html>
- <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/pdf-1>
- <http://www.granddictionnaire.com>

POVZETEK

Prostorska spremenljivost sodobne francoščine in njeno poučevanje v češkem akademskem prostoru: primer quebeške francoščine

Francoski jezik je mednarodni jezik, ki ga kot vsakodnevno sporazumevalno sredstvo uporabljajo govornici na petih celinah. Poznamo več prostorskih različic francoskega jezika, ki se nahajajo na različnih geografskih območjih po vsem svetu. Tako razlikujemo francoščino iz Francije, francoščino iz Quebeca, francoščino iz Švice, francoščino iz Belgije ter francoščine iz drugih držav oz. geografskih območij. V pričujočem prispevku se osredotočamo na poučevanje sodobnega francoskega jezika, ki je značilen za kanadsko provinco Quebec, na univerzah v Češki republiki. Glavni namen našega prispevka je preučiti in predstaviti stanje na čeških univerzah, ki ponujajo študij francoskega jezika in književnosti ali študij prevajanja, ter ugotoviti, kako so vsebine o prostorski spremenljivosti jezika obravnavane na predavanjih o civilizaciji, literaturi, leksikologiji, morfosintaksi in drugih področjih. Obenem želimo v prispevku ponuditi razmislek o tem, kako je mogoče

dejstva o prostorski spremenljivosti jezika smiselno vključiti v vsebine predavanj o terminologiji in tehničnem prevajanju. V povezavi s tem navajamo tudi različne oblikoslovne, skladenjske in leksikalne posebnosti sodobne quebeške francoščine, za katere menimo, da bi jih bilo treba vključiti med vsebine univerzitetnih predavanj. Hkrati skušamo prikazati, kako se prostorska spremenljivost francoskega jezika odraža v terminologiji nekaterih strokovnih področij, zlasti v pravni terminologiji.

Ključne besede: prostorska spremenljivost, quebeška francoščina, poučevanje, terminologija, prevajanje

ABSTRACT

The diatopic variation of contemporary French and its teaching in a Czech academic environment: The case of Québec French

The French language is an international one that is used in daily communication on the five continents. We can distinguish several diatopic varieties of the French language, distributed in different geographical areas of the world. We can discern the French from France, Québec, Switzerland, Belgium and other areas. Our article focuses on teaching of the French language used in Québec at universities in the Czech Republic. The main objective of our paper is to examine the situation at Czech universities that offer French language and literature studies or translation and see how the diatopic variation is integrated in courses on civilization, literature, lexicology or morphosyntax or other disciplines. We also want to propose some ways to integrate this diatopic variation into the teaching of terminology and specialized translation. In this context, we also propose to highlight the morphological, syntactic and lexical specificities of Québec French that should be emphasized in university courses. Furthermore, we would like to reveal how diatopic variation is manifested in the terminology of certain special fields, particularly in legal terminology.

Keywords: diatopic variation, Québec French, teaching, terminology, translation

RÉSUMÉ

La langue française est une langue internationale qui est utilisée dans la communication quotidienne sur les cinq continents. Il s'ensuit qu'on distingue plusieurs variétés diatopiques de la langue française, réparties dans les différentes zones géographiques. Ainsi, on peut discerner le français de France, le français du Québec, le français de Suisse, le français de Belgique etc. Le présent article se concentre sur l'enseignement la langue française utilisée au Québec dans les universités en République tchèque. L'objectif principal de l'article est d'examiner la situation dans

les universités tchèques qui offrent des programmes d'études de langue et de littérature françaises ou de traduction, et de constater dans quelle mesure la variation diatopique est intégrée dans des cours de civilisation, de littérature, de lexicologie ou de morphosyntaxe ou d'autres disciplines. Nous visons également à proposer quelques pistes de réflexion, à savoir comment intégrer la variation diatopique dans l'enseignement de la terminologie et de la traduction spécialisée. Dans ce contexte, nous nous proposons d'évoquer des spécificités morphologiques, syntaxiques et lexicales du français québécois qui sont à souligner dans des cours universitaires. Davantage, nous tenons à relever comment la variation diatopique se manifeste dans la terminologie de certains domaines de spécialité, notamment dans la terminologie juridique.

Mots-clés : variation diatopique, français québécois, enseignement, terminologie, traduction

Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Faculté des lettres, Université de Ljubljana
Slovénie

anne.cecile.lamy-joswiak@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'243:37.064.2(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.11.229-250



REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNANT NATIF CHEZ LES APPRENANTS SLOVÈNES AU NIVEAU SECONDAIRE

1 INTRODUCTION

La notion de représentation circule largement dans le champ de la didactique des langues et des cultures (DLC) depuis une vingtaine d'années (Matthey 1997, Zarate & Candelier 1997, Moore & Castellotti 2001, Derivry-Plard 2008), et les nombreux travaux relatifs à ce sujet la déclinent en une multiplicité d'objets¹. Les images et les perceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut par rapport à d'autres langues, influencent grandement les processus et les stratégies d'apprentissage qu'ils développent et emploient pour en user (Dabène 1997, Moore 2012). Ce qui relevait auparavant du domaine de la psychologie, comme les attitudes et les comportements, est désormais lié à celui des représentations sociales. Selon Jodelet (1989 : 36), la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Quant à sa construction et son fonctionnement, Moscovici (1961, 1973) lui attribue deux processus : *l'objectivation* et *l'ancrage*.

La présente contribution porte sur le poids des représentations de l'enseignant natif/non natif chez des apprenants² allophones dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Slovénie, où l'intégration des professeurs « étrangers » pour l'enseignement des langues étrangères dans les établissements secondaires date de 1993³ et s'est achevée en 2015 avec la fin du projet *Obogateno učenje tujih*

1 Représentations des langues (Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Dabène 1997, Matthey 1997, Castellotti & Moore 2002), des cultures (Beacco 2001), du bilinguisme (Cavalli & Coletta 2002), du plurilinguisme (Lüdi & Py 1995 et 2002), de l'apprentissage (Muller & de Pietro 2001, Moore & Castellotti 2001), de l'étranger (Zarate 1993), des enseignants (Causa & Cadet, 2006).

2 Dans le présent article, l'utilisation du genre masculin pour désigner le groupe enquêté a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

3 1993 pour les enseignants natifs d'anglais, 1995 pour les enseignants natifs de français.

*jezikov*⁴ (Apprentissage enrichi des langues étrangères). Celui-ci prévoyait notamment l'enseignement des langues étrangères en tandem (*Sodelovalno in timsko poučevanje*), autrement dit l'étroite coopération – et donc la présence simultanée en classe – de deux enseignants : l'un natif de la langue source (celle des apprenants), l'autre natif de la langue cible (la langue étrangère à acquérir). Dès lors, se pose la question de savoir comment les apprenants, confrontés à ce tandem original, perçoivent leurs enseignants de langue étrangère, selon leur statut sociolinguistique ; d'où la problématique que soulèvent les notions de locuteur natif et non natif, et tout particulièrement ici, celles d'enseignant de langue natif ou non natif (désormais EN et ENN).

Dans le domaine de l'appropriation des langues, le locuteur natif (désormais LN) se définit par sa compétence linguistique que l'apprenant non natif utilise comme modèle. Pourtant, l'enseignement/apprentissage des langues demeure encombré de la figure du natif, incarnation stéréotypée de la norme et référence inaccessible mais toujours présente sur les différentes grilles d'évaluation (en particulier celles du CECR) et génératrice d'insécurité linguistique chez les apprenants et les enseignants de langue. Les différentes critiques formulées à l'encontre du natif (Paikeday, 1985 ; Renaud, 1998 ; Davies, 1991 et 2003 ; Portine, 2011) permettent de comprendre en quoi il existe un décalage entre l'ambiguïté de la notion - le mythe du locuteur natif - et son implication en didactique des langues et des cultures - l'évaluation des compétences linguistiques par rapport à celle du natif. Dans ce domaine, la légitimité linguistique du natif est désormais largement contestée par les théoriciens du plurilinguisme et de l'interculturel (Byram, 1997 et 2002 ; Beacco, 2005 ; Moore, 2006 ; Coste, 2010). Diverses études francophones (Dabène (dir.) 1990, Causa 2002, Causa & Vlad 2008, Derivry-Plard 2006, Dervin & Badrinathan (dir.) 2011) témoignent des représentations des acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères - apprenants, (futurs) enseignants, administrateurs - envers les notions d'EN et ENN, et de la plus ou moins grande légitimité dont jouissent les enseignants natifs face aux non natifs, en fonction des contextes (Derivry-Plard 2008).

Cet article rend compte d'une enquête menée auprès d'un échantillon de 129 lycéens et lycéennes slovènes apprenant le FLE avec un tandem d'enseignantes, l'une native de la langue française, l'autre non. Le questionnaire visait, d'une part, à déterminer la nature et la dynamique des représentations que les apprenants se forgent à l'égard du natif - locuteur et enseignant - et, d'autre part, à comprendre comment ils se positionnent par rapport au statut sociolinguistique de leurs enseignantes de français. L'étude comparative entre

4 Ce projet de 5 ans (2010-2012, 2012-2013, 2013-2015) est le prolongement de deux programmes consécutifs lancés par le *Zavod RS za šolstvo* (Institut de la République de Slovénie pour l'éducation) en 2004 et financés en partie par le Conseil de l'Europe : *Evropski oddelki* (Classes européennes) pour la période 2004-2008 et *Uvajanja inovativnih pristopov k poučevanju tujih jezikov z vključevanjem tujih učiteljev v izvedbeni kurikulumi* (Introduire des approches innovantes pour l'enseignement des langues étrangères en impliquant les enseignants étrangers dans la mise en œuvre des programmes) pour la période 2008-2010. D'ailleurs, certains enseignants étrangers/natifs impliqués dans ces projets sont toujours en poste en Slovénie.

les niveaux d'apprentissage permettra de déceler les attitudes et les comportements des apprenants en fonction de leurs besoins, de leurs compétences et des objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. La conclusion traitera des rapports entre identité linguistique et légitimité professionnelle à l'aune des schèmes de perception à l'œuvre dans le champ de l'enseignement des langues étrangères, les implications de ces représentations et les perspectives de recherches à entrevoir.

2 RECUEIL DES DONNÉES : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET OBJECTIFS

2.1 Méthodologie de recherche et positionnement

L'objectif de notre recherche étant de saisir la nature des représentations que les apprenants se forgent à l'égard du natif, nous avons choisi comme point de départ de notre réflexion, le thème de la prétendue « valeur ajoutée » de l'EN, tel que les institutions slovènes l'ont envisagée pour le projet « Apprentissage enrichi des langues étrangères » (*Obogateno učenje tujih jezikov*). Nous avons voulu connaître les perceptions de nos apprenants à propos de cette « valeur ajoutée ».

Dans l'étude sociologique entreprise, nous posons l'hypothèse que les représentations des apprenants slovènes sur l'EN se modifient en fonction de leur niveau, c'est-à-dire du développement de leur compétence linguistique et de leur connaissance de la langue/culture cibles. Le choix d'une étude comparative entre les niveaux a été motivé par la relation particulière qu'ils entretiennent avec le tandem EN/ENN au cours des quatre années de leur apprentissage du français. Nous supposons qu'au cours de l'apprentissage, quand le niveau de connaissance de la langue/culture est mieux maîtrisé, les apprenants prennent conscience de leurs savoirs et savoir-faire, autrement dit ils acquièrent une conscience linguistique plus forte, ce qui leur permet de se distancier par rapport à ce que leur transmet l'EN en fonction de leurs besoins, et par conséquent les représentations du modèle à atteindre – celui du natif comme locuteur idéal – sont modifiées. Nous prenons également en compte l'affectivité que les apprenants investissent dans la relation avec l'EN pour en évaluer l'influence sur leurs représentations et leurs éventuelles modifications. Les résultats de l'analyse devraient ainsi permettre de dégager les critères à partir desquels apprendre une LE avec un EN constitue une « valeur ajoutée ».

2.2 Structure et orientations du questionnaire

Afin de recueillir chez les apprenants leurs conceptions du natif, locuteur et enseignant, et leurs évaluations quant aux rôles respectifs de leurs enseignantes, native et non native, nous avons opté pour le questionnaire de type sociologique (De Singly, 2005) avec des

questions fermées sur le parcours des apprenants enquêtés et de leurs enseignantes, et des questions ouvertes portant sur les représentations par rapport à ces dernières.

Pour en constituer la trame, nous nous sommes appuyés sur une recherche du hongrois Medgyes (1992) menée auprès d'enseignants natifs et non natifs d'anglais langue étrangère, et qui s'intéresse aux trois questions suivantes :

1. Qu'est-ce qui définit et distingue un natif d'un non-natif ?
2. Les manières d'enseigner d'un professeur natif et d'un professeur non natif sont-elles différentes ? Si c'est le cas, cette différence est-elle liée à la compétence linguistique ?
3. Un enseignant natif est-il forcément meilleur qu'un enseignant non-natif en raison de sa compétence linguistique ?

Le questionnaire que nous avons élaboré en français (voir en annexe), avant sa traduction en slovène pour qu'il soit soumis aux apprenants, se compose de cinq parties :

1. Toi et l'apprentissage du FLE
2. Le locuteur natif
3. Les enseignants de langue étrangère, natif et non natif
4. Tes rapports avec l'enseignant natif
5. Les cours avec l'enseignant natif

2.3 Présentation de l'échantillon et conditions de l'enquête

Nous avons constitué un échantillon suffisamment grand pour apporter des résultats statistiques significatifs. Les données ont été recueillies auprès de 129 lycéens et lycéennes - soit 51,19% des apprenants de français dans l'établissement secondaire choisi - âgés de 15 à 18 ans ; 121 suivent le cours de français deuxième langue (LV2) de la première à la quatrième année, et 8 apprennent le français comme troisième langue étrangère (LV3), à raison de 3 heures minimum par semaine pour chaque groupe. L'ensemble du groupe interrogé a un profil sociolinguistique relativement homogène : ils partagent tous le slovène comme langue maternelle, l'anglais est leur première langue étrangère (LV1) et ils sont tous en contact avec l'EN au moins une fois par semaine. Quatre groupes ont donc été constitués par année, celui de la deuxième année ayant été dédoublé pour distinguer les apprenants de français LV2 et LV3. Les différences entre ces apprenants sélectionnés pour cette étude relèvent non seulement du niveau d'apprentissage, mais aussi des contenus d'enseignement cumulatifs selon les niveaux et les filières (générale ou européenne). En troisième et quatrième année, des matières optionnelles facultatives et obligatoires augmentent le volume horaire et les contenus d'apprentissage, et donc, le contact avec l'EN. Le tableau suivant indique le nombre et le profil des apprenants interrogés.

Années d'études	1 ^{ère} année		2 ^{ème} année		3 ^{ème} année		4 ^{ème} année		
Cours de français	LV2		LV2	LV3	LV2	LV2+KIC	LV2	KIC	Matura ⁵
Niveaux du CECR	A1		A2	A1	A2/B1	B1	B1	B1+	B1+
Nombre d'élèves interrogés	44		30	8	20	8	19		
Volume horaire annuel	105		105	105	105	105+70	105	35	70/140
Contact horaire annuel passé avec l'EN	17,5		17,5	35	17,5	17,5+70	35	35	70

Quant au tandem d'enseignantes, il est composé de deux praticiennes, l'une française (EN), l'autre slovène (ENN), ayant en commun une formation universitaire en langues, littératures et civilisations étrangères (anglais et français) et une formation en didactique des langues et du FLE qu'elles ont acquises dans leurs pays respectifs. Au moment de l'enquête, les deux enseignantes coopèrent étroitement depuis huit ans au sein de ce tandem EN/ENN qui consiste à programmer les contenus d'enseignement, prévoir les pratiques de classes adéquates afin de dispenser les cours de FLE en binôme à tous les niveaux d'apprentissage indiqués ci-dessus.

Le questionnaire – anonyme – a été soumis aux apprenants dans leur langue maternelle, en slovène. La passation s'est tenue sur le temps d'un cours de français de 45 minutes, en présence du tandem EN/ENN, et en fin d'année scolaire afin qu'ils s'appliquent à réfléchir sur l'enseignement reçu au fil de l'année écoulée. Il était important de préparer les apprenants afin qu'ils répondent en confiance. C'est pourquoi en introduction leur ont été précisés les objectifs de cette enquête à finalité de recherche en insistant sur l'intérêt de répondre le plus sincèrement possible, et non par convenance, autrement dit pour « faire plaisir » à l'enseignante/enquêtrice. En effet, connaître le public interrogé et demeurer proche des interviewés a permis tout d'abord, de rencontrer son enthousiasme pour la passation de l'enquête, et ensuite, de recueillir la totalité des questionnaires (129) renseignés avec soin et précision, notamment pour les réponses libres.

3 RÉSULTATS ET ANALYSES

Les résultats présentés ci-dessous correspondent à une analyse croisée de données quantitatives et qualitatives (Martin, 2007 ; De Singly, 2008) et synthétisent les réponses aux questions 10 à 20 afin de dégager les représentations de l'EN chez les apprenants slovènes. L'analyse de contenu thématique, retenue pour repérer le nombre et la fréquence

⁵ Examen de fin d'études secondaires qui sanctionne l'admission aux études supérieures. Le français fait partie des matières optionnelles obligatoires que les candidats peuvent choisir de soumettre à cet examen.

des occurrences, permet de caractériser les jugements positifs envers l'EN. Comme le précise Derivry-Plard (2011 : 35), « il s'agit bien des représentations des enquêtés, et non d'une quelconque vérité qu'ils exprimeraient si ce n'est la leur. Autrement dit, les résultats présentent ce que les apprenants pensent de leurs enseignants et leurs catégories de perception sont réduites à « des idéaux-types »⁶ ». Dans notre enquête qui insiste sur la relation d'apprentissage avec l'EN, les apprenants adhèrent à l'unanimité à la « valeur ajoutée » de l'EN sans toutefois déprécier le rôle tenu par l'ENN et la sécurité pédagogique qu'il représente dans le processus d'appropriation du français.

3.1 Perceptions du natif

Lorsqu'il est demandé aux apprenants de définir le locuteur natif (question 10), force est de constater qu'ils ne parviennent pas à trouver de consensus puisque 14 définitions ont été recensées pour tenter de le caractériser :

1. Celui qui enseigne sa langue maternelle dans son pays d'origine ou à l'étranger.
2. Celui qui parle sa LM (depuis sa naissance).
3. Celui dont la LM est la LE qu'on apprend à l'école.
4. Celui qui parle/maîtrise une langue depuis sa naissance.
5. Celui qui parle la langue du pays où il est né et a grandi/vécu.
6. Celui qui parle sa LM dans un pays étranger.
7. Celui qui est né dans un pays, l'a quitté pour vivre et/ou travailler à l'étranger où il parle sa LM.
8. Celui qui parle la langue officielle du pays où il est né/ de son pays d'origine.
9. Celui dont la LM est le français.
10. Celui qui parle la langue de son pays d'origine.
11. Celui qui vient d'un pays étranger dont il parle la langue couramment.
12. Celui qui parle la langue d'usage d'un pays.
13. Celui dont la LM n'est pas le slovène.
14. Celui qui maîtrise parfaitement une LE.

À partir de ces 14 définitions, on peut dégager deux incarnations du natif : le *sujet parlant* (« celui qui parle ») d'une part, et le *sujet enseignant* (« celui qui enseigne ») d'autre part. Hormis la confusion établie entre LN et EN par un tiers des enquêtés (35,1%), tous niveaux confondus, ces représentations font émerger deux types de relation avec la langue du natif : une relation d'usage de la langue et une relation d'apprentissage de la langue. Si l'on examine les occurrences du syntagme *langue* dans les définitions que les

6 « Pour Max Weber, l'idéal-type est un grossissement de l'idéalisation de traits fondamentaux qui forment des « tableaux de pensée homogène », l'ensemble des traits rassemblés, pas nécessairement les plus courants, mais les plus spécifiques et les plus distinctifs caractérisent l'objet. » (*Op.cit.*)

apprenants donnent du LN, on reconnaît le caractère composite que Dabène (1994 : 8-27) attribue à la notion de *langue maternelle*. Ils semblent faire référence à une diversité de réalités langagières qui empêchent de donner à la langue du *natif* une définition stable et homogène. Par ailleurs, le nombre et la fréquence d'occurrences pour tenter de définir le LN sont plus grands (12 définitions pour 46 occurrences) chez les apprenants de première année que chez leurs pairs des niveaux supérieurs pour lesquels la notion semble moins abstraite. On peut supposer que les novices entament un processus de réflexion et d'objectivation plus intense en émettant davantage d'hypothèses sur cette figure du *natif* à laquelle les autres générations sont exposées depuis plus longtemps dans leur apprentissage d'un LE. Malgré le fait que les enquêtes savent se déclarer, à l'unanimité, être natifs du slovène (question 10'), ce processus de catégorisation des langues et des locuteurs, nécessaire pour caractériser les contextes interactionnels en DLC, renvoie sans aucun doute « à un idéal constitué par un locuteur natif, normé, monolingue, et en définitive, abstrait » (Mondada, 1999 : 21).

Cette difficulté à définir le LN, notamment par un tiers des répondants qui invoquent le *sujet enseignant* pour définir le *sujet parlant* (question 10), se retrouve dans la confusion entre LN et EN que font 18,6% des apprenants (question 11). La prégnance de cette perception pourrait s'expliquer du fait de la terminologie employée dans le questionnaire slovène. En effet, nous avons dû recourir à l'anglais pour garantir la compréhension du syntagme slovène (*naravni oz. rojeni govorec*). Or, « native-speaker » est le syntagme fréquemment utilisé par les enseignants slovènes pour faire référence à l'EN, notamment quand ils font la promotion des langues étrangères et de la présence d'un ou plusieurs EN dans leur établissement scolaire. De plus, la figure du « native-speaker » étant en quelque sorte incarnée par l'EN – et lui seul, dans cet établissement secondaire – ce pourrait être ce glissement lexical qui pousse les apprenants, en particulier ceux de deuxième année (31,6%) alors en pleine de renégociation de leurs répertoires linguistiques propres à ce niveau d'apprentissage, à confondre *locuteur* et *enseignant*. Les quatrièmes années, en revanche, forts de leurs enseignements acquis et de leur parcours d'apprentissage ont complètement objectivé la distinction LN/EN.

Pour justifier la différence entre LN et EN, les répondants invoquent non seulement les compétences linguistiques (15,3%) mais surtout ils mettent en valeur la compétence professionnelle de l'EN (54,3%). Faisons remarquer que l'on observe une plus grande adhésion à cette compétence au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage. Les niveaux supérieurs sont plus enclins à reconnaître la légitimité professionnelle de l'EN (63,2%) que les niveaux débutants (50%). Cette valence repose sur le présupposé que l'EN est un meilleur professeur parce qu'il « connaît mieux les secrets de la langue et les stratégies pour y accéder ». Cette forte corrélation entre les compétences linguistique et professionnelle est objectivée par 9,5% des apprenants, et plus fortement par les apprenants de la 1^{ère} année (16,7%) qui tendent à confondre LN et EN, probablement parce qu'ils idéalisent le locuteur natif prétendument capable d'enseigner sa langue maternelle

(Davies, 2003 et 2013). Or, pour la majorité des apprenants, l'EN « est préparé pour enseigner à l'école » et « plus compétent » que le LN « qui ne sait pas enseigner ». Ainsi, cette légitimité d'enseignement repose également sur la compétence linguistique de l'EN *a priori* supérieure à celle du LN. Elle est définie en termes de prononciation, d'intelligibilité de la langue orale, de richesse lexicale, de contrôle des structures grammaticales, de maîtrise des variétés et des registres de langues. Tandis que le LN fonctionne de façon intuitive, sans distanciation par rapport à l'objet linguistique : le LN « ne réfléchit pas au fonctionnement de la langue quand il parle », « il utilise les particularités de la langue de façon automatique et inconsciente ». Il s'agit donc de deux légitimités différenciées déjà identifiées plus haut : *sujet parlant* - simple usager de sa langue maternelle qu'il traite de façon intuitive - et *sujet enseignant* - expert et modèle de langue/culture, objet par rapport auquel il est capable de se distancier pour pouvoir l'enseigner.

Si la distinction entre locuteur et enseignant natif n'est pas toujours évidente, les discours des apprenants ont fait apparaître la prégnance du modèle incarné par le *natif* et son idéalisation. Notre hypothèse de départ stipulait un changement de représentations en fonction des niveaux d'apprentissage, ce qui se confirme grâce au positionnement tranché des apprenants du niveau supérieur en faveur de l'EN auquel ils attribuent à l'unanimité des compétences enseignantes que le LN ne peut posséder sans formation adéquate. Les autres générations, et en particulier les débutants – exposés depuis peu à la rencontre pédagogique avec l'EN – n'ont pas encore objectivé la distinction *locuteur/enseignant*. Pour eux, le *natif* représente avant tout un informateur, une ressource d'apprentissage (Cuq, 2003 : 160).

3.2 Représentations de l'enseignant natif : le constat d'une « valeur ajoutée »

Si le point de départ de cette enquête portait sur la prétendue « valeur ajoutée » de l'EN, force est de constater que les apprenants adhèrent unanimement à l'affirmation selon laquelle « apprendre une langue étrangère avec un enseignant natif est une valeur ajoutée » (question 12, item f). Cette adhésion totale complète les évaluations soumises aux apprenants sur le tandem EN/ENN. Celles-ci s'assimilaient à des stéréotypes – fonctionnant comme des « prêt-à-parler » pour permettre l'intercompréhension (Moore, 2012 : 16) – communément attribués à chaque enseignant et amenaient les enquêtés à juger de la véracité de ces stéréotypes sur la qualité de l'enseignement (items a, b, d, f), des savoirs de l'enseignant sur langue cible (item e) et des connaissances de la culture cible (item c). Ainsi, les représentations se révèlent très fortement ancrées et diffuses entre les niveaux : 94,4% estiment que « l'on apprend mieux une langue étrangère avec un professeur natif » (item a), « l'enseignant natif enseigne mieux la langue et sa prononciation » (99,5%, item b) et enfin, « l'enseignant natif connaît mieux la culture et la civilisation de son

pays d'origine » (100%, item c). En contrepoint, 53% des interrogés réfutent l'idée selon laquelle « l'enseignant non-natif enseigne mieux la langue étrangère car il l'a lui-même apprise », et parmi eux, un nombre non négligeable d'apprenants de première (70,5%) et de troisième année (60,7%) idéalise davantage l'EN que leurs pairs.

On peut donc supposer que ce n'est pas l'expérience particulière de nos apprenants avec un EN, qui leur fait penser qu'ils « apprennent mieux » à son contact. Ce serait le discours diffus, social ou institutionnel, sur « la valeur ajoutée de l'EN » qui justifierait l'existence d'un tel stéréotype l'inscrivant dans l'imaginaire collectif (Py & Oesch-Serra, 1993 et Oesch-Serra & Py, 1997). Cela illustre le caractère figé des stéréotypes dont la pertinence pratique dans le discours est due essentiellement à leur potentiel simplificateur et donc univoque, à une stabilité rassurante et intelligible pour les membres du groupe. Pour parvenir à un positionnement, la définition de Mannoni (2010 : 30) constitue un support solide pour saisir la portée de ces constructions mentales dans le discours des apprenants face à l'EN. Ainsi, le stéréotype serait « la rationalisation du préjugé [lequel] semble se tenir beaucoup plus près de l'attitude ». Si l'on suit son raisonnement, afin de déterminer la manière de considérer l'EN dans un contexte d'enseignement/apprentissage alloglotte, le préjugé serait la survalorisation de l'EN, et le stéréotype, les justifications que l'on donne à cette attitude : l'EN s'exprime de façon naturelle et innée dans sa langue maternelle qu'il enseigne, il est donc un meilleur enseignant. Dès lors, la représentation se placerait en amont du stéréotype, dans la mesure où elle constituerait le filtre déformant et simplifiant le réel qui provoque l'attitude et, partant, les justifications stéréotypées.

D'autre part, l'affect et la motivation jouent un rôle prépondérant dans la valorisation du cours avec l'EN : 69% affirment se sentir « à l'aise » (question 15) avec l'EN dont ils apprécient particulièrement les qualités humaines (question 15'), le contact privilégié (question 17) et l'approche pédagogique (question 21) : le cours est qualifié de « varié, amusant, dynamique, intéressant, riche, différent ». Les apprenants, tous niveaux confondus, se sentent « intégrés à la communication en langue étrangère », « en contact direct avec un locuteur natif ». Cette immersion linguistique est vécue comme un moment d'apprentissage agréable pendant lequel l'EN « fait vivre la langue de façon familière et authentique » en s'éloignant temporairement de son rôle d'enseignant – les rapports qu'ils entretiennent avec lui sont qualifiés de « détendus » (38%) et « chaleureux » (18,6%) – d'ailleurs, l'EN « enseigne mieux la communication authentique » (99,2%, question 13, item f).

Les apprenants débutants apprécient « le contact direct avec un locuteur natif qui permet de communiquer constamment en langue étrangère » et l'usage de langue « pratique et authentique ». À un niveau intermédiaire, le cours avec l'EN est saisi comme « une rencontre, une opportunité, un changement » dans la routine des cours scolaires, et le cours de FLE est vécu comme un bain linguistique actif « où l'on échange en français de façon inconsciente ». Pour le niveau avancé, la communication exclusive en langue

étrangère « force à fournir plus d'efforts pour parler et pratiquer la langue ». En outre, ces conversations en LE sont l'occasion d'envisager, en la simulant, la rencontre avec l'Autre, le natif pris dans son contexte naturel : « Quand on discute avec l'enseignant natif, on peut imaginer ce que ce serait de parler français si on visitait un pays francophone. » De plus, ils apprécient de « connaître le point de vue de l'EN sur sa propre culture » et de partager leurs « opinions dans des discussions plus ouvertes et spontanées ». Ici, *l'enseignant-natif-étranger* apporte « un degré de réalité supplémentaire » (Zarate, 1993 : 10), abolissant la distance géographique et imaginaire entre l'apprenant et l'Autre, et constitue un vecteur de motivation pour dynamiser l'apprentissage.

3.3 Perceptions du tandem EN/ENN : des modèles diversifiés

La question 13 mettait en regard les compétences linguistiques et enseignantes de l'EN et de l'ENN - linguistique (items a et b : expertise, maîtrise, connaissance de la langue/culture cible), métalinguistique (items c : explication des savoirs grammaticaux, lexicaux, orthographiques, liés à la phonétique et à la prononciation), sociolinguistique (item e) et la compétence d'évaluation (items f et g : décentration et correction) - les apprenants devaient attribuer une compétence à l'un ou l'autre enseignant. Le croisement des analyses quantitative et qualitative présente des objectivations assez homogènes, et l'on distingue d'emblée deux modèles diversifiés pour chaque enseignant : l'EN comme modèle de langue/culture et l'ENN comme modèle d'apprentissage.

3.3.1 L'EN : modèle de langue/culture

Si l'EN « maîtrise mieux la langue qu'il enseigne » (96,9%), il est avant tout un modèle pour la prononciation qu'il « explique mieux » (97,7%), tout comme la phonétique (91,5%). Les apprenants décrivent la prononciation tantôt dans la relation d'usage de la langue (« L'EN a une bonne prononciation »), tantôt dans la relation d'apprentissage (« L'EN peut m'aider à améliorer ma prononciation par la pratique »). La prononciation « authentique » est le gage sécurisant d'une bonne intercompréhension dans la relation apprenants/EN et dans la relation entre pairs. Les niveaux débutants de première et deuxième années sont particulièrement sensibles à la clarté de la prononciation de l'EN qui leur permet de « mieux comprendre ce qui se dit et comment ça se dit » en langue étrangère. Le souci d'une « bonne prononciation » peut néanmoins compromettre la relation d'apprentissage et susciter l'appréhension de s'exprimer en LE : « Je ne me sens ni à l'aise ni mal à l'aise parce que j'ai du mal à prononcer ». Dans ce cas-là, le modèle de prononciation incarné par l'EN renvoie l'image d'un idéal inaccessible qui peut décourager l'apprenant (Davies 2003), surtout à un niveau débutant. Toutefois, la prononciation permettrait d'entrer pleinement en contact avec la langue/culture cible. En imaginant la déperdition d'un tel modèle de prononciation en classe de FLE, les apprenants débutants craignent

de « perdre le contact avec la vraie prononciation » autrement dit, de s'éloigner de ce qui représente pour eux la *norme* incarnée par le natif.

Par ailleurs, l'EN « connaît mieux les expressions courantes » (93,8%), « les usages de la langue » (91%) et « les aspects culturels » (99,2%), « il corrige mieux mes fautes de langue étrangère » (77,2%) ; ces représentations diffuses font de lui un modèle authentique de langue/culture. La compétence culturelle dans la relation d'apprentissage est assez peu définie et s'exprime plus précisément à un niveau supérieur d'apprentissage. Les apprenants débutants sont sensibles au degré de proximité de la langue/culture cible que crée la rencontre avec l'EN, vécue comme une « expérience authentique et rapprochée » qui rendrait les contenus d'enseignement « plus fiables ». Les apprenants plus exposés à des contenus culturels - en troisième et quatrième année de la « Classe européenne » par exemple, ou encore ceux qui préparent la *matura*⁷ de français – déclarent le plus souvent que « l'EN connaît mieux la culture et la civilisation de son pays d'origine » – et l'on devine en amont des attitudes des apprenants, une forte corrélation entre la compétence culturelle « authentique » de l'EN et sa légitimité d'enseignement pour ce type de contenu : comme l'EN connaît sa langue et sa culture, il sait aussi les enseigner, il en est donc le seul modèle de référence disponible, la seule incarnation. Comme le précise Derivry-Plard (Derivry & Badrinathan, 2011 : 87-88), « ce type de raisonnement (...) démontre en partie la pauvreté de la pédagogie/éducation interculturelle ou à la dimension éducative à l'altérité en situation scolaire ou non scolaire où la culture tout comme la langue sont, en partie, perçues comme des attributs de type essentialiste : l'enseignant « natif » a l'accent, il est l'accent, l'enseignant « natif » a la culture, il est la culture ! ».

3.3.2 L'ENN : modèle d'apprentissage

Lorsque les apprenants sont invités à comparer d'une part, les rapports entretenus avec l'EN et l'ENN, et d'autre part, leurs façons d'enseigner, le recours à la langue maternelle est immédiatement repérable. En effet, il représente une sécurité linguistique pour les apprenants moins à l'aise dans la relation d'apprentissage de la LE : « Avec l'ENN, je me sens plus à l'aise parce que je peux m'exprimer en slovène et donner mon avis ». À tous les niveaux d'apprentissage, les apprenants reconnaissent que l'ENN est un gage de sécurité pédagogique car il possède une compétence d'enseignement légitimée par quatre avantages vis-à-vis de l'EN : il connaît mieux les difficultés de la langue cible (84,3%), il est conscient des difficultés d'apprentissage en LE (83%), il explique mieux la grammaire (79,6%) et l'orthographe (58,6%). L'ENN peut avoir recours à la comparaison interlinguale pour développer une réflexion métalinguistique et accompagner l'apprenant dans la construction de son répertoire linguistique : « L'ENN peut m'aider à résoudre mes problèmes d'apprentissage, corriger mes fautes, comprendre le fonctionnement de la langue étrangère, traduire ou expliquer en langue maternelle, comparer les systèmes linguistiques ». L'ENN est un

7 Cf. note 4.

médiateur qui permet de faire le lien entre langue/culture source et langue/culture cible par comparaison et avec lequel on apprend à se décentrer : « Il est possible de commenter la culture étrangère en partant d'un même point de vue pour se forger une opinion ». Le modèle d'apprentissage incarné par l'ENN et son rôle de médiateur/accompagnateur dans le processus d'appropriation de la langue peuvent être considérés comme « une forme particulière d'interaction de tutelle au sens où l'entend Bruner » (Causa 2012 : 58). Autrement dit, le recours à la LM, permet à l'ENN de prendre en charge, d'étayer les éléments de la tâche que l'apprenant ne peut pas réaliser seul en LE.

L'ENN incarne un modèle d'apprentissage sécurisant à tous les niveaux : « Avec l'ENN, il est possible d'expliquer des aspects de la langue étrangère qui sont évidents pour l'enseignant natif mais pas pour nous, de parler slovène pour (se faire) comprendre, de comprendre les explications sur la langue étrangère en langue maternelle ». L'analyse métalinguistique en LM est un processus d'apprentissage que les apprenants estiment nécessaire pour dépasser leur sentiment d'insécurité linguistique. La prise de distance par rapport au processus d'appropriation fait remarquer à ces trois élèves de quatrième année qu'avec l'ENN, « il est plus facile de débiter l'apprentissage d'une langue », ce qu'aucun débutant n'a conscientisé, probablement par manque de distanciation. Le caractère sécurisant de l'ENN apparaît de façon implicite dans les dires des apprenants sur les rapports entretenus avec l'EN. Un apprenant de troisième année déclare : « Avec l'EN, je me sens mal à l'aise parce que je ne peux pas communiquer avec lui en slovène et souvent je ne comprends pas ses explications ». Lorsque les contenus d'enseignement se complexifient, les apprenants ont besoin d'un point d'ancrage dans le connu (la langue/culture source) pour se rassurer. D'ailleurs, d'aucuns considèrent qu'il est plus facile de s'identifier à l'ENN car il est passé par l'apprentissage de la langue. Il est conscient des obstacles d'apprentissage de la LE et peut les guider dans le processus d'apprentissage en ayant recours à la LM qui représente une sécurité linguistique. Toutefois, ils estiment que l'approche plus méthodique et plus systématique de l'ENN pour expliciter des contenus grammaticaux en ayant éventuellement recours à la LM, les rendrait plus passifs, alors que l'approche « ludique et intéressante » de l'EN qui interagit exclusivement en LE avec eux, leur donne l'impression d'être plus actifs dans le processus d'apprentissage. En effet, la moitié des apprenants (53%) estime que le fait qu'il soit passé lui-même par l'apprentissage de la langue cible ne garantit pas qu'il l'enseigne mieux. L'ENN constitue donc un modèle d'apprentissage mais pas forcément un modèle d'enseignement.

Dans ce contexte d'enseignement, il apparaît clairement que la confrontation de ces deux modèles diversifiés s'est construite en fonction des positions différentielles entre EN et ENN (Derivry-Plard 2011). Comme le résume cet apprenant de quatrième année de façon schématique : « l'ENN enseigne la théorie qu'on met en pratique avec l'EN ». Ces représentations instrumentalisent les enseignants et s'inscrivent pleinement dans des schèmes de perception réifiant qui perpétuent des modèles d'apprentissage difficiles à désincarner.

4 CONCLUSION

L'étude comparative par niveaux d'apprentissage a révélé l'objectivation de catégories de perceptions qui valident d'une part, la force du modèle incarné par le natif, d'autre part, la prégnance de deux légitimités sociales d'enseignement réparties entre EN (modèle de langue) et ENN (modèle d'apprentissage). L'enquête a également permis de dégager les critères à partir desquels apprendre une langue étrangère avec un enseignant natif constituerait un atout ; il s'agit en fait des trois critères que Coulmas (1981) attribue au natif : « authenticité, fiabilité, représentativité », ce qui confirme que la légitimité du natif, locuteur ou enseignant, n'est pas remise en question. Par ailleurs, il est possible de repérer des attitudes et des comportements d'apprentissage sensiblement marqués aux deux extrêmes de l'échelle des niveaux d'apprentissage : les débutants se focalisent davantage sur l'optimisation de leurs compétences à l'oral, et les confirmés, sur le développement de leurs capacités de réflexion par rapport à la langue/culture cibles. Quant aux niveaux intermédiaires, les résultats de l'analyse sont plus complexes. Pour gérer le degré de sécurité/insécurité linguistique ressentie dans la relation d'apprentissage ou d'usage de la langue, ils sélectionnent les modèles d'enseignant qui correspondent à leurs besoins ; ils privilégient l'un ou l'autre enseignant en fonction de leurs habitudes d'apprentissage et des contenus d'enseignement qui les exposent plus ou moins fréquemment à l'EN. Tout compte fait, le natif est idéalisé par l'ensemble des apprenants parce qu'il leur est difficile à définir, d'une part, et il est intelligible, rassurant pour eux de le réduire à un modèle de compétence monolingue à imiter, d'autre part.

Évidemment, l'enseignement dans ce contexte institutionnel précis correspond en fait à une répartition « compartimentalisée » des contenus selon le profil des enseignantes (Dabène 1990 ; Causa 2002 ; Derivry-Plard 2008 ; Dervin 2011 ; Dervin & Badrinathan (dir.) 2011) ; en effet, les contenus linguistiques (grammaire, lexique, orthographe, phonétique) sont ici assignés à l'ENN qui suit la progression d'un programme imposé à l'aide d'un manuel d'apprentissage, et les contenus culturels et sociolinguistiques (tâches communicatives d'expression orale, le plus souvent, que les apprenants perçoivent également comme des activités de prononciation) reviennent à l'EN qui intervient à intervalles réguliers, en fonction des contenus abordés en classe par l'ENN. Les apprenants étant habitués à ce que les contenus soient répartis ainsi, le tandem joue finalement en défaveur de l'ENN et le constat d'une « valeur ajoutée » attribuée à l'EN fait apparaître la survalorisation de son statut sociolinguistique profondément ancrée dans la culture éducative des apprenants. Le recueil des données affectives témoigne de l'enthousiasme que suscite la présence de l'EN pour des contenus plus « intéressants et amusants », et les perceptions du cours de FLE sans EN décrivent une déperdition de qualité des contenus et des savoirs transmis. Ce qui amène la question suivante : ces modèles de langue/culture et d'apprentissage cesseraient-ils d'être confortés si les rôles des enseignantes et les contenus qu'elles enseignent étaient inversés ? Un tel dispositif suffirait-il à faire voler

en éclats l'opposition EN/ENN et défaire les apprenants du poids des représentations apparues dans cette analyse comparative ?

C'est pourquoi, nous envisageons, dans le prolongement de cette étude, interroger des étudiants de FLE dans l'enseignement supérieur, pour déterminer la force des représentations à l'égard du locuteur natif et du couple EN/ENN auquel ils sont exposés tout au long de leur cursus universitaire. L'échantillon serait constitué des étudiants de licence et de master de filières différentes, pédagogique et linguistique. Étant donné leur niveau de compétence linguistique avancé, leur profil plurilingue - forgé notamment par l'étude d'une autre langue étrangère pour certains - et l'exposition constante à une variété de contenus d'enseignements dispensés par des enseignants aux statuts sociolinguistiques composites, nous supposons que cette communauté d'apprenants conscientisent plus fortement son apprentissage et légitiment davantage les compétences de transmission (la *technè*), d'enseignement et d'éducation en langues-cultures (Cook, 1999, 2001 ; Ellis 2006 in Derivry-Plard 2011) de leur professeurs. Il faudrait probablement améliorer le recueil des données - soit en soumettant des questionnaires plus exhaustifs, soit sous forme d'entretiens semi-directifs, en ciblant notamment sur les contenus d'enseignement - et procéder à une analyse plus rigoureuse d'après les méthodologies de Bardin (1993) et Martin (2007) sans négliger l'apport de la sociologie (Derivry-Plard 2014) dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères qui est le nôtre.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude (1994) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- BARDIN, Laurence (1993) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BEACCO, Jean-Claude/Jean-Louis CHISS/Francine CICUREL/Daniel VÉRONIQUE (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BOGAARDS, Paul (1991) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, coll. LAL.
- CASTELLOTTI, Véronique/Danièle MOORE (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>.
- CAUSA, Marina/Monica VLAD (2008) Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de langues. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. CIRDL – AUF, Éditions des Archives Contemporaines, 115–129.
- CAUSA, Marina (2009) Discipline non linguistique. Le statut sociolinguistique du professeur. *Le Français dans le monde*, n° 361, janvier–février 2009, 26–27.
- COULMAS, Florian (1981) *A Festschrift for native speaker*. La Haye : Mouton.

- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, coll. Asdifle.
- DABÈNE, Louise (dir.) (1990) *Variations et rituels dans la classe de langue étrangère*. Paris : Hatier, coll. LAL.
- DABÈNE, Louise (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, coll. F.
- DAVIES, Alan (2003) *The Native speaker: myth and reality*. Clevedon : Multilingual matters.
- DAVIES, Alan (2013) Is the native speaker dead? *Histoire Épistémologie Langage*, tome 35, fascicule 2, 17–28. www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2013_num_35_2_3455.
- DE PIETRO, Jean-François/Nathalie MULLER (1997) La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin VALS/ASLA 65, Communication et pragmatique interculturelles*, 25–46. http://doc.rero.ch/record/20650/files/25-46_De_Pietro_et_Muller.pdf.
- DERIVRY-PLARD, Martine (2006) Les enseignants natifs et non-natifs de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, 100–108. http://www.academia.edu/3487687/Les_enseignants_natifs_et_non-natifs_de_langue_s_categorisation_linguistique_ou_construction_sociale.
- DERIVRY-PLARD, Martine (2008) Enseignants « natifs » et « non-natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, 189–191.
- DERIVRY-PLARD, Martine (2014) Recherche en didactique des langues : la perspective sociologique et le quantitatif oubliés ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII, n° 2. <http://journals.openedition.org/apliut/4396>.
- DERVIN, Fred/Vasumathi BADRINATHAN (dir.) (2011) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E., coll. Proximités didactiques.
- DE SINGLY, François (2005) *Le questionnaire*. (Série « L'enquête et ses méthodes »). Paris : Armand Colin.
- GRIFFIN, Claire (2012) *L'identité professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » exerçant en France depuis le traité de Maastricht. Entre conservation ontologique et acculturation : les limites du capital natif*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Paris : Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- HOLLIDAY, Adrian (2006) Native-speakerism. *ELT Journal* 60/4, 385–387. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/60/4/385.full>.
- JODELET, Denise (dir.) (1989) *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- LAMY-JOSWIAK, Anne-Cécile (2013) *Représentations de l'enseignant natif chez les apprenants slovènes*. Mémoire de Master en didactique du français et des langues. Paris : Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.

- MANNONI, Pierre (2010) *Les représentations sociales*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- MARTIN, Olivier (2007) *L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin.
- MEDGYES, Peter (1992) Native or non-native: who's worth more ? *ELT Journal* 46/4, 340–349. <http://203.72.145.166/ELT/files/46-4-2.pdf>.
- MONDADA, Lorenza (1999) L'accomplissement de « l'étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 33^{ème} année, n° 134, 20–34. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1999_num_33_134_2190.
- MOORE, Danièle (dir.) (2012) *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, coll. « Crédif-Essais ».
- MOSCOVICI, Serge (1961, 1976) *La psychanalyse : son image et son public*. 2^e éd. rév. Paris : PUF.
- OESCH-SERRA, Cecilia/Bernard PY (1997) Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL*, 27, 29–49.
- PAIKEDAY, Thomas M. (1985) *The Native Speaker is Dead ! An informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Toronto ; New York : Paikeday Publishing Inc.
- PY, Bernard (2004) Pour une approche linguistique des représentations sociales. J.-C. Beacco (dir.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages*, n° 154, 6–19.
- PY, Bernard/Cecilia OESCH-SERRA (1993) Dynamique des représentations dans des situations de migration. Étude de quelques stéréotypes. *Bulletin CILA*, 57, 71–83.
- RENAUD, Patrick (1998) Absoute pour un locuteur natif. *Le français en Afrique*, n° 12. <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/12.html>.
- ZARATE, Geneviève (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, coll. « Crédif-Essais ».
- ZARATE, Geneviève/Maurice CANDELIER (2002) *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en questions 2/1997*. Paris : Didier Érudition.

ANNEXE : QUESTIONNAIRE

Bonjour !

Dans le cadre d'une recherche en didactique du français et des langues, j'effectue une recherche sur la supposée « valeur ajoutée » de l'enseignant natif en cours de français langue étrangère. Vos réponses me permettront de vérifier la véracité de l'hypothèse selon laquelle on apprendrait mieux une langue étrangère avec un enseignant natif.

Merci de votre participation.

Toi et l'apprentissage du FLE

1. **Âge** :
2. **Niveau d'études (année scolaire en cours) :**
 1^{ère} année 2^{ème} année 3^{ème} année 4^{ème} année *Matura* de français
3. **Français** : LV2 LV3
4. **Matières** :
 FLE Culture et civilisation (CC) Cours de préparation à la *Matura*
5. **Si tu as passé l'examen du DELF Junior, indique ton niveau :**
 A1 A2 B1
6. **Nombre d'heures de cours de français par semaine :**
 3 heures
 4 heures (3h FLE + 1h CC 4^{ème} année)
 5 heures (3h FLE + 2h CC 3^{ème} année) ou (3h FLE + 2h *Matura* de français niveau de base/supérieur)
 6 heures (3h FLE + 1h CC 4^{ème} année + 2h *Matura* de français niveau de base)
 8 heures (3h FLE+ 1h CC 4^{ème} année + 2h *Matura* de français niveaux de base et supérieur)
7. **Nombre d'heures de cours de français avec l'enseignant natif :**
 1 heure par semaine
 1 heure tous les quinze jours
 2 heures par semaine
 3 heures par semaine
 3 heures tous les quinze jours
 4 heures par semaine
8. **Avant d'entrer au lycée, avais-tu déjà suivi des cours de langue étrangère avec un enseignant natif ?**
 OUI NON Si oui, pour quelle(s) langue(s) ?

9. Actuellement, suis-tu des cours de langue étrangère avec un autre enseignant natif ?OUI NON **Le locuteur natif****10.** Pour toi, qu'est-ce qu'un *locuteur natif* ?
.....**10'.** Pour quelle(s) langue(s) te considères-tu être un *locuteur natif* ?
.....**11.** Penses-tu qu'il existe une différence entre un *locuteur natif* et un *enseignant natif* ?OUI NON Si oui, laquelle ?
.....**Les enseignants de langue étrangère, natif et non natif****12.** Lis les définitions suivantes et indique (X) si elles sont vraies ou fausses.

Affirmations	Vrai	Faux
a) On apprend mieux une langue étrangère avec un professeur natif.		
b) L'enseignant natif enseigne mieux la langue et sa prononciation.		
c) L'enseignant natif connaît mieux la culture et la civilisation de son pays d'origine.		
d) L'enseignant non natif enseigne mieux la langue étrangère car il l'a lui-même apprise.		
e) L'enseignant non natif connaît mieux les difficultés de la langue étrangère.		
f) Apprendre une langue étrangère avec un enseignant natif est une « valeur ajoutée ».		

13. Lis les affirmations ci-dessous, coche (X) ce qui, selon toi, correspond le mieux à l'un des deux enseignants.

Affirmations	Enseignant natif	Enseignant non natif
a) Il est expert de la langue qu'il enseigne.		
b) Il maîtrise mieux la langue qu'il enseigne.		
c) Il explique mieux :		
• la grammaire,		
• le vocabulaire,		
• l'orthographe,		
• la prononciation,		
• la phonétique.		
d) Il connaît mieux:		
• les expressions courantes,		
• les usages de la langue,		
• les aspects culturels.		
e) Il enseigne mieux la communication authentique.		
f) Il est conscient de mes difficultés d'apprentissage en langue étrangère.		
g) Il corrige mieux mes fautes de langue étrangère.		

14. Complète les phrases suivantes : (EN=enseignant natif ; ENN=enseignant non natif)

- a) L'EN peut m'aider à
- b) L'ENN peut m'aider à
- c) Avec l'EN, il est plus facile de
et il est possible de
- d) Avec l'ENN, il est plus facile de
et il est possible de
- e) Suivre des cours avec l'EN me permet de
.....

Tes rapports avec l'enseignant natif

15. Comment te sens-tu pendant les cours dispensés par l'EN ? Coche (3) l'expression qui te correspond le mieux.

Très à l'aise	À l'aise	Ni à l'aise, ni mal à l'aise	Mal à l'aise	Très mal à l'aise

15'. Pourquoi te sens-tu comme ça ?

.....

.....

16. Est-ce que tes rapports avec l'EN sont différents de ceux que tu entretiens avec l'ENN ?

OUI	NON	SANS OPINION

16'. Peux-tu expliquer pourquoi ?

.....

.....

17. Comment peux-tu qualifier tes relations avec l'enseignant natif ?

Coche (3) le ou les adjectifs qui te semblent approprié(s).

Distantes	Proches	Amicales	Chaleureuses	Tendues	Détendues	Riches	Inexistantes

Les cours avec l'enseignant natif

18. Dans les cours de LE dispensés par l'enseignant natif, qu'apprécies-tu particulièrement ?

.....

.....

.....

19. D'après ton expérience d'apprentissage avec les deux enseignants – natif et non natif – y a-t-il, selon toi, des différences dans leur façon d'enseigner une langue étrangère ?

OUI o NON o Si oui, lesquelles ?

.....

.....

.....

20. Comment décrirais-tu ton apprentissage d'une langue étrangère sans enseignant natif ?

.....

.....

.....

.....

POVZETEK

Predstave slovenskih dijakov o učitelju – domačem govorcu

Prispevek se osredotoča na pomen podobe učitelja tujega jezika – domačega oz. priučenega govorca pri slovenskih dijakih, ki obiskujejo pouk francoščine kot tujega jezika (FLE). Da bi obogatili učenje tujih jezikov, so v Sloveniji uvedli sistem timskega poučevanja, pri katerem naj bi učitelja – domači in priučeni govorec tujega jezika – v razredu izmenjaje poučevala vsebine, povezane z jezikom in kulturo. V tem timskem pedagoškem projektu naj bi domači govorec predstavljal dodano vrednost. Pri tem se postavlja vprašanje, kako učenci, ki jih poučuje ta edinstvena dvojica učiteljev, gledajo na učni proces in na svoja učitelja tujega jezika glede na njun sociolingvistični položaj. Cilj naše raziskave je bil prepoznati kriterije, po katerih dijaki oblikujejo svoje mnenje o učitelju tujega jezika. V ta namen smo sestavili vprašalnik, v katerem so dijaki opisali podobo, ki so si jo izoblikovali o učitelju – domačem govorcu francoščine, v primerjavi s podobo, ki so si jo ustvarili o učitelju – priučenem govorcju francoščine. Predvidevali smo, da bo podoba učitelja odvisna od jezikovne ravni dijakov. Izvedli smo primerjalno analizo, saj učenci z učiteljem – domačim govorcem jezika zaradi drugačnih oblik in vsebin poučevanja oblikujejo poseben odnos. Kvantitativna in kvalitativna analiza rezultatov je pokazala, da učiteljev sociolingvistični položaj vpliva na predstave, jezik in učenje dijakov.

Ključne besede : francoščina kot tuji jezik, sociolingvistika, podoba, domači govorec, učitelji tujega jezika

ABSTRACT

Representations of native-speaker teachers among Slovenian secondary school learners

This article focuses on the representations of the native/non-native teacher among allophone learners in the context of teaching French as a foreign language (FLE) in Slovenia, where, in order to enrich learning of foreign languages, native-teachers were hired to provide collaborative teaching: native and non-native teachers would rotate language- and culture-based contents to be taught

consecutively in the classroom. In this context it was believed that the native teacher would represent added value to this team-teaching project. Therefore, the question arises as to how learners, faced with this situation, perceive their learning and foreign language teachers according to their sociolinguistic status. The aim of our research is to identify the criteria for such a perception by asking students about their representations of the native-teacher in comparison to those of their non-native teacher, using a questionnaire. According to our assumptions, these representations would change according to students' language levels. The choice of a comparative study between students' levels was motivated by the special relationship they have with the native teacher, considering their learning habits and teaching contents. Quantitative and qualitative analyses of the results reveal the impact of teachers' sociolinguistic status on the representations of the learners, language and learning.

Keywords: French as a foreign language, sociolinguistics, representations, native-speaker, foreign language teachers

Monika SimonHEG Lucerne - Lucerne University of Applied
Sciences and Arts
Suisse

monika.simon@hslu.ch

UDK 811.133.1'243:659.1

DOI: 10.4312/vestnik.11.251-269



CULTURE(S) PUBLICITAIRE(S) EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : « FRANCE IS IN THE AIR », ANALYSE D'UNE CAMPAGNE

1 INTRODUCTION

Omniprésente dans notre quotidien, la publicité apparaît à la fois comme le lieu de construction et le reflet de valeurs sociétales propres au contexte dans lequel elle s'inscrit. En tant que telle, elle propose des contenus et des scénarios caractéristiques, des 'artefacts' qui se prêtent idéalement à une sensibilisation pour l'altérité culturelle.

Dans le cas de l'enseignement du FLE (français langue étrangère), elle se présente comme un outil particulièrement riche pour faire découvrir aux étudiants la culture française sous diverses facettes. Par le biais, tout d'abord, de stéréotypes, clichés et préjugés largement répandus et si familiers (marinières, baguettes, savoir-vivre, ...), elle offre aux apprenants un accès aussi facile que plaisant au phénomène. Par-delà, la culture publicitaire française, qui, davantage que toute autre, démultiplie les références nationales, incite aussi ses lecteurs à déceler dans ses productions et messages la représentation d'une 'francité' réelle ou fantasmée. Enfin, figure d'exception en termes de créativité, la production publicitaire française présente des caractéristiques stylistiques dont le repérage et l'analyse permettra aux apprenants de découvrir les traits saillants d'une communication particulière, soucieuse à la fois du commun et du plus singulier.

Cet article se penchera d'abord sur des considérations théoriques d'un phénomène au carrefour entre commerce, culture et société. Dans ce contexte, il s'arrêtera notamment à l'approche sémiotique et sociosémiotique, qui envisage le discours publicitaire comme un espace où sont générés les phénomènes de société, un lieu de construction d'une réalité culturelle et sociale. En un second temps, il cherchera à définir en quoi consiste l'« exception française » en matière de communication publicitaire en la considérant dans une perspective comparative internationale. Pour finir, il procédera à l'analyse de quelques 'artefacts' publicitaires de la dernière campagne d'Air France intitulée « France is in the Air », dans le but de déterminer dans quelle mesure certains motifs typiques et récurrents

reflètent une réalité tangible ou renvoient plutôt à des représentations factices et idéalisées de la France contemporaine.

2 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES : LA PUBLICITÉ COMME MIROIR SOCIO-CULTUREL

Avant de nous pencher sur le phénomène, arrêtons-nous d'abord sur le terme qui le désigne. Attesté pour la première fois en 1689, le mot 'publicité' est initialement employé dans le langage juridique pour désigner « l'action de porter à la connaissance du public », donc de propager une information pour la rendre accessible au plus grand nombre de personnes (Rey 2010, 1800). Vers la moitié du XIX^e siècle, avec le développement de la presse à grand tirage, le terme entre dans le champ sémantique du commercial, dans lequel il se substituera progressivement au terme de 'réclame' pour désigner le fait de mettre en scène des marchandises dans l'espace public, de les valoriser à des fins commerciales. Une telle évolution l'amènera à se revendiquer, un siècle plus tard, une reconnaissance professionnelle : « la publicité, ce n'est plus la réclame mais une profession qui exige une dose de psychologie, qui met en œuvre des moyens techniques et des vertus créatives, qui utilise des méthodes d'organisation pour lesquelles le publicitaire n'a rien à envier aux autres professionnels » (Fédération française de la publicité 1956, citée dans De Iulio 2016, 6). Au fil du temps, la notion a pu ainsi se constituer un réseau de significations très large, recouvrant de manière générique l'ensemble des techniques de communication mises en œuvre pour « exercer une action sur le public à des fins commerciales » (Rey 2010, 1800), pour lui faire connaître et valoriser un produit dans une visée marchande. S'il existe aujourd'hui une pléthore de définitions (les conceptions du terme varient en fonction de l'ancrage professionnel de son auteur), la plasticité de cette notion – qui recoupe à la fois la finalité de l'action (persuasion commerciale), le processus de mise en œuvre, le cheminement créatif et son résultat (produit publicitaire) – représente, pour le chercheur, à la fois une richesse à exploiter et un écueil. Un premier défi consistera donc à assigner à cet objet d'étude « en mouvance perpétuelle » (De Iulio 2016, 9) des frontières méthodologiques.

Phénomène complexe lié à des enjeux divers, la publicité a donné lieu à de nombreuses recherches issues de perspectives et de disciplines très variées. Ce n'est véritablement qu'à partir de la moitié du XX^e siècle qu'elle s'établit comme objet d'étude. Dans un contexte marqué à la fois par l'extension des médias et le développement, en Europe, des propagandes totalitaires, l'intérêt des chercheurs se porte tout d'abord sur l'influence qu'elle exerce sur le comportement des consommateurs (Sacriste 2001, 488). Les études réalisées dans le domaine notamment de la psychologie sociale concentrent leur attention surtout sur les variables, les 'stimuli' qui déterminent l'attitude vis-à-vis des produits et l'acte d'achat. La publicité, dans ce contexte, est assimilée à une communication de

masse dont l'objectif est de pousser les individus à l'acquisition de biens en adoptant les représentations sociales de la consommation qui leurs sont liées. L'attention, à ce stade, s'arrête au pouvoir de la publicité, à la nature de son influence, mais pas à la signification qu'elle revêt pour ses destinataires. En d'autres termes, cette première phase n'envisage pas encore le rapport d'interaction entre le manifeste publicitaire et les représentations sociales et culturelles qu'entretient un certain type de société.

Dès le milieu des années 1950, les travaux de Roland Barthes ouvrent une nouvelle perspective à l'étude de la communication publicitaire en faisant entrer celle-ci dans le champ de la sémiotique. La multiplication d'« idées en forme » convie en effet à porter un regard différent sur le phénomène, comme le justifie Barthes dans la célèbre postface de ses *Mythologies*¹ : « Le développement de la publicité, de la grande presse, de la radio, de l'illustration, sans parler de la survivance d'une infinité de rites communicatifs (...) rend plus urgente que jamais la constitution d'une science sémiologique » (Barthes 1957, 197). À l'encontre de l'approche précédente, qui portait son attention sur les effets et donc le pouvoir implicite de la publicité dans la société, Barthes souligne que le discours publicitaire ne fait aucun mystère de sa finalité persuasive : « en publicité, la signification (...) est assurément intentionnelle » (Barthes 1964, 40). En tant que tel, il invite le chercheur à dépasser l'analyse de sa visée marchande pour porter l'attention sur le système de signification qui sous-tend sa démarche : « il faut adopter une position *immanente* à l'objet que l'on veut étudier, c'est-à-dire abandonner volontairement toute observation relative à l'émission ou à la réception du message, et se placer au niveau du message lui-même » (Barthes 1963, 243). Par-delà l'incitation à acheter, le message publicitaire, tel que le conçoit Roland Barthes, nous ouvre ainsi à « une représentation parlée du monde », à une « expérience de l'esprit » dans le sens où il relie son lecteur à la plus grande quantité d'expérience (de « monde ») possible, qu'il « dit » et « raconte » les « grands thèmes humains » (*ibid.*). Dans cette perspective, la publicité peut se lire comme le reflet de représentations collectives, elle apparaît à la fois comme le miroir et le creuset de significations et de valeurs partagées, des « mythologies » d'une société.

L'approche sémiologique de Roland Barthes trouve un prolongement dans l'œuvre de Umberto Eco qui davantage encore que ce dernier s'attache à démontrer l'ancrage culturel et social de la publicité. Dans *La structure absente*, l'auteur met en évidence que tout processus de communication est sous-tendu par une règle ou un code reposant sur des conventions établies dans la société, sur un « déjà acquis » de « solutions codifiées » (Eco 1972, 257). Cautionnant le système de normes et valeurs du cadre dans lequel elle intervient, elle permet d'analyser la situation d'une société dans son ensemble, comme un système préconstitué, qu'elle contribue à confirmer et à reproduire.

Les études de Roland Barthes et d'Umberto Eco marquent un tournant décisif en ouvrant de nouvelles pistes à l'analyse du discours publicitaire. Établissant celle-ci au-delà

1 « Le mythe aujourd'hui ».

de l'approche commerciale, leur démarche vise à comprendre comment la communication marchande constitue un système signifiant destiné à promouvoir et à renforcer une forme de pensée dominante. L'approche sémiotique inaugurée par ces deux auteurs exercera une influence considérable sur la manière de penser le rôle de la publicité dans la société ; dans cette perspective, cependant, l'analyse des signes publicitaires se configure, dans un premier temps, comme une critique éthico-idéologique de leur fonctionnement (De Iulio 2016, 23). Il faudra attendre le tournant contextuel pour assister à un élargissement méthodologique à même de fournir un cadre approprié à notre analyse.

À partir des années 1980, on assiste en effet à une ouverture progressive de la perspective sémiotique, jusque-là confinée à l'analyse de structures statiques et closes, à des aspects culturels, anthropologiques et sociaux de la communication publicitaire. L'intérêt se porte désormais vers des éléments plus proprement contextuels de la communication marchande : références sociétales et temporelles des messages, allusions intertextuelles, perspectives d'interprétation, contextes de production et structures médiatiques. Dans ce cadre se déploie notamment une approche qui ouvrira de nouvelles perspectives prometteuses à l'enseignement de la langue-culture étrangère : l'approche sociosémiotique. Envisageant les discours publicitaires comme le résultat non seulement d'un processus créateur de significations, mais aussi comme un espace où sont générés des phénomènes de société, cette approche permet d'étudier la publicité à la fois comme le reflet et le lieu de construction et de transformation d'une réalité sociale et culturelle (De Iulio 2016, 29-30). En dynamisant la conception autrefois plus figée de la publicité comme « miroir statique » (Cathelat 2001, 270), la nouvelle approche permet d'étudier le discours publicitaire comme un objet en mouvement, d'éclairer la genèse et les transformations de ce discours en tenant compte des contextes dans lesquels il s'inscrit, des acteurs sociaux et culturels mis en scène. L'analyse sociosémiotique de la publicité se présente ainsi comme une approche fort prometteuse pour notre propos en ce qu'elle permet d'établir des « cartographies » signifiantes, de saisir des « univers de sens (...) qui arrivent à s'affirmer comme étant objectifs et indiscutables car ils coïncident avec le répertoire de croyances et convictions partagées par les récepteurs » (De Iulio 2016, 31). Dans une telle perspective, la publicité se présente comme un livre ouvert sur la culture d'une société, un miroir à diffraction, particulièrement sensible puisqu'à l'écoute permanente des aspirations profondes de ses récepteurs, de leurs désirs et de leurs questionnements. « Au diapason de la culture d'ensemble », la communication publicitaire se confond désormais avec les valeurs que son produit manifeste et symbolise : « Sous le message de consommation se lit en filigrane le message de civilisation » (Cathelat 2001, 266).

Dans le cadre de ce tournant contextuel on voit naître aussi des études comparatives qui portent un regard interculturel sur la publicité, cherchant à saisir les particularités nationales du discours marchand et les caractéristiques propres aux sociétés dont il émane. Nombre de ces études présentent la production publicitaire française comme un phénomène 'à part', avec des caractéristiques bien spécifiques. Avant de passer à l'étude

d'exemples concrets, il paraît à présent indispensable de cerner les particularités de ce discours publicitaire pour poser les jalons de notre analyse.

3 COMMUNICATION PUBLICITAIRE : « L'EXCEPTION FRANÇAISE »

Dans le sillage de la mondialisation de l'économie, l'attention des chercheurs se porte tout naturellement vers les spécificités culturelles et sociales des nouveaux marchés et de leurs communautés-cibles. À partir des années 1980, on voit ainsi paraître nombre d'études qui analysent les cultures publicitaires dans une perspective comparative, multidisciplinaire et interculturelle. L'intérêt se tourne d'abord vers les productions publicitaires américaine et asiatiques (notamment japonaise), ce n'est que vers le début des années 1990 que les recherches se consacreront plus proprement à la culture publicitaire française (Samiee & Jeong 1994 ; Taylor, Hoy & Haley 1996)². Dans le courant de cette décennie, de nombreuses recherches, américaines et allemandes notamment, se pencheront sur le phénomène et en identifieront les traits saillants³. Dès lors, la culture publicitaire française sera perçue et étudiée comme un phénomène particulier, une 'exception culturelle'.

On peut faire remonter les origines de cette 'exception' aux années 1960, décennie lors de laquelle la publicité, par le développement des médias-audio-visuels, étend considérablement son influence. Cette époque est marquée par l'expansion, en Europe, des multinationales anglo-saxonnes qui tentent de conquérir les marchés avec des approches marketing testées sur des millions de consommateurs américains. Sous leur influence, la France passe très rapidement à une nouvelle forme de publicité dite 'scientifique', mettant en avant les avantages objectifs des produits et services pour convaincre les consommateurs par des arguments comparatifs et chiffrés. Écoutons à ce propos le témoignage d'un ancien publicitaire :

Seuls les arguments objectifs devaient être retenus dans notre démarche. Ensuite, ils devaient être assenés clairement et d'une façon répétitive à nos 'cibles' ménagères (...) Il n'était pas question de rêve dans nos annonces mais de comparaisons objectives et banales. (Bernard Brochand, *Préface* de Cathelat 2001)

La réaction à cet apport venu d'outre-Atlantique ne se fait pas attendre : cette expérience donne lieu à un « vaste mouvement irréversible conduisant de la publicité

² Selon un inventaire des publications sur la publicité interculturelle parues entre 1980 et 1992 dans les plus grandes revues de marketing américaines, seules quatre des 25 études portent spécifiquement sur la France (Samiee & Jeong 1994).

³ Les Français eux-mêmes ne se sont guère penchés sur la spécificité de leur culture publicitaire : « The French are somewhat reluctant to analyze their own work (...) There's a feeling among French creatives that if you analyze something, you destroy its power, you destroy the power of creation » (Taylor, Hoy & Haley 1996, 11).

‘scientifique, quantitative, objective et banale’ à une communication ‘qualitative, imaginative, artistique et spectaculaire’ » (*ibid.*). Ceux qu'on appelle les ‘Nouveaux publicitaires’⁴ transformeront radicalement la communication marchande tout au long des prochaines décennies, rejetant le systématique et le répétitif pour se tourner vers l'intuition et le rêve. Bien davantage que leurs prédécesseurs, ils se nourriront de ‘l'air du temps’, du patrimoine culturel français dont leurs créations n'auront cessé de reproduire et de déployer les motifs. « L'acte créatif publicitaire se transforme en prenant en compte des tendances et des aspirations de groupes et de sous-groupes (...), (leurs) valeurs sociales, morales et culturelles. » (*ibid.*) Aucun pays occidental n'a vécu en si peu de temps un tel bouleversement dans sa communication marchande.

« La publicité est la fleur de la vie contemporaine, elle est affirmation d'optimisme et de gaieté, elle distrait l'œil et l'esprit » (Blaise Cendrars, cité dans Leduc 1969, XXIII). Cette définition, formulée dans le contexte de ce tournant créatif, résume avec éloquence la caractéristique la plus remarquable sans doute du discours publicitaire français. Les études qui se sont penchées sur le phénomène s'accordent à reconnaître la prépondérance du critère *esthétique* : « On a pu constater qu'en France la forme, c'est-à-dire la façon dont une information est présentée, joue un rôle au moins aussi important que le fond du message » (Schroeder 1994, 35). Davantage que dans d'autres cultures, la publicité française entretient avec son public un rapport de *séduction* ; avant même de présenter les caractéristiques d'un produit ou d'un service, il s'agit de créer un cadre, une ambiance propre à aguicher le consommateur : « The cultural belief that the role of advertising is not to convey information is so strong that when French advertising is most factual, most informative, and most measurable (...) it is not considered advertising » (Taylor, Hoy & Haley 1996, 9). Ou comme a pu l'affirmer Maurice Lévy : « le publicitairement correct est de ne pas parler du produit » (cité dans Mirande & Le Bourdonnec 1995, 73). Pour séduire son public-cible, la publicité doit être, avant tout, visuellement attrayante, « this fits the French visual orientation to life and reflects their sensitivity to aesthetics, color, and design », précise E. T. Hall, l'un des pères fondateurs de la communication interculturelle (Hall & Hall 1990, 127). Impossible, pour un publicitaire français, d'ignorer le design : la séduction passe par une mise en scène de la beauté, une attention toute particulière portée aux formes, aux couleurs et au style. À l'opposé de l'approche ‘hard sell’ (vente agressive) venue des États-Unis, laquelle consiste à employer un vocabulaire direct et à asséner au public-cible des arguments objectifs pour emporter la vente, la publicité ‘à la française’ se caractérise par une communication indirecte, plus subtile et plus ‘douce’ (‘soft sell’) (Taylor, Hoy & Haley 1996). Par leurs messages délivrés en filigrane, les créateurs entretiennent avec leurs cibles un rapport interactif, ludique et complice. À cet égard, il n'est pas surprenant que le publicitaire français, davantage que ses confrères étrangers, puisse se concevoir lui-même comme un artiste, peintre et poète du quotidien :

4 Toute une série d'agences publicitaires se créent à partir de 1968.

« A lot of creative teams see themselves like poets of daily life. That's probably an important part of the DNA of the French market » (Reeves 2017).

Cette approche ‘douce’ fait la part belle, aussi, à *l'émotion*. La publicité française a ceci de particulier qu'elle recourt avec prédilection à des arguments affectifs et sentimentaux. Cela la distingue d'autres cultures publicitaires, comme le suggère, non sans une nuance d'ironie, le célèbre publicitaire Jacques Séguéla :

Je dis toujours qu'il y a trois sortes de publicités. Les Anglais font une publicité qui vient de la tête mais touche le cœur : c'est toujours plutôt intellectuel. Les Français font une publicité qui vient du cœur et touche la tête : elle repose souvent sur une imagerie romantique, émotionnelle et sensuelle. Les Américains font une publicité qui vient de la tête et touche le porte-monnaie. (cité dans Tungate 2009, 127)

Plusieurs études comparatives menées au fil des décennies ont montré que le recours aux appels émotionnels est plus élevé en France que dans d'autres pays, occidentaux notamment (cf. par exemple Angelini & Federico 2010 ; Taylor, Hoy & Haley 1996 ; Biswas, Olsen & Carlet 1992). Les émotions, dans les publicités françaises, se manifestent sous diverses formes : rêve, évasion, romantisme, association d'images et de symboles forts, ... Il est deux caractéristiques, cependant, qui davantage encore que les autres, constituent une marque spécifique du discours publicitaire français : *le grand spectacle* et *l'amour/l'érotisme*. Dans un souci de singularité, on déploie des mises en scène audacieuses et partant excentriques, on recourt avec prédilection à des cadres inédits, des décors somptueux. Comme le précisent Taylor, Hoy & Haley (1996, 8), « Spectacle incorporates the meanings of sight, an attraction, a show, a play, a story (*histoire*), a lavish production, high production values ». Pour être efficace, le discours publicitaire doit adopter une dramaturgie qui relève de la composition théâtrale : « A good french advertisement shares the beautiful qualities of a well-made theatrical film » (*ibid.*).

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que la romance (au sens large) occupe une place prépondérante : « Romantic appeal brings more success than anything else » (Taylor, Hoy & Haley 1996, 8). La réputation de la France comme pays de l'amour⁵ se reflète et s'exprime, pour ne pas dire se multiplie dans sa culture publicitaire. Les études s'accordent à reconnaître le rôle central du discours amoureux, en se concentrant sur quelques thèmes majeurs. Sur l'image de la femme d'abord, séduisante et séductrice, fatale, sensuelle et parfois provocante, image qui depuis les années 1990 tend à se polariser vers deux extrêmes, la femme-objet et la femme-sujet⁶. Sur les nombreuses références

5 À ce sujet voir l'étude de Jean-Jacques Pauvert : *L'Amour à la française ou l'exception étrange*, parue en 1997 aux Éditions du Rocher.

6 L'évolution de l'image de la femme dans la publicité française et internationale est traitée dans de nombreux sites et blogs Internet.

érotiques ensuite. « On a souvent reproché à la publicité française d'être trop portée sur le sexe » (Angelini & Federico 2010, 119 ; Federico 1998, 11) : plusieurs études comparatives, d'origine américaine notamment, ont dénoncé l'esprit libertin, parfois gaulois, qui marque ce discours publicitaire (Angelini & Federico 2010, Federico 1998, Taylor, Hoy & Haley, 1996 ; Biswas, Olsen & Carlet 1992). Comme le précise toutefois Michael Rothschild, la notion de 'sex-appeal', à la différence de l'acception américaine, est à prendre au sens large du mot, comme une combinaison de beauté, d'attraction physique, de nudité et d'allusion érotique (cité dans Federico 1998, 5). Les publicités françaises sont pleines de suggestions ; les symboles sexuels, à commencer par la beauté raffinée des modèles (masculins ou féminins), font appel à l'inconscient et au rêve, pour être attirants, les corps ne doivent pas être dénudés. Les sous-entendus, et c'est là notre troisième point, sont nombreux dans les publicités françaises, davantage que dans d'autres cultures publicitaires, ils invitent le public-cible à lire entre les lignes, à déceler un sens caché qui le porte, dans un élan ludique, au-delà des apparences, du message évident (Angelini & Federico 2010 ; Federico 1998 ; Taylor, Hoy & Haley, 1996).

Ce langage à double sens se présente aussi comme la caractéristique la plus distinctive sans doute de l'*humour* à la française (Angelini & Federico 2010 ; Taylor, Hoy & Haley, 1996 ; Biswas, Olsen & Carlet 1992). La France, on le sait, entretient un rapport passionné avec sa langue. Faut-il s'étonner dès lors que son discours publicitaire fasse la part belle au verbe, qu'elle regorge de jeux de mots, d'associations surprenantes et drôles ? La créativité verbale se déploie notamment dans les slogans publicitaires, où l'attention du récepteur est attirée par des énigmes, des calembours, des effets sonores et rythmiques, allitérations, assonances, tautogrammes, virelangues ou trompe-oreille (Damamme-Gilbert 1998). La langue publicitaire apparaît comme un terrain propice à l'innovation lexicale ; les linguistes qui se sont penchés sur le phénomène n'ont cessé de souligner sa créativité au point qu'Adam et Bonhomme en font l'un des moteurs de l'argumentation publicitaire (1997, 158). Dans une culture marquée par une forte tradition linguistico-normative, ces transgressions innovatives, cependant, se heurtent aussi à une résistance 'puriste' (cf. par exemple Vicari 2016 et Bonhomme 2002) ; dans ce sens, force est de souligner que l'humour publicitaire ne fait pas – loin de là – l'unanimité auprès de son public-cible français.

Une dernière caractéristique, enfin, la plus fructueuse sans doute pour notre propos didactique, est la tendance de ce discours publicitaire à pratiquer un certain '*narcissisme culturel*' : « French advertising continually makes reference to French culture rather than just simply to the product itself. » (Angelini & Federico 2010, 120). L'univers de référence pour le consommateur français est presque toujours celui de la France : ses régions, son histoire, son art, sa littérature, le caractère des gens qui y vivent et leur mentalité (*ibid.*). Pour reprendre les termes de Mark Tungate, « Les Français ont la réputation d'être nationalistes et un tantinet chauvins » (2009, 127). Ce 'narcissisme' se reflète dans une prédilection marquée pour des sujets invoquant la 'grandeur' de la France, son passé

glorieux, son rayonnement et son faste. À cet égard, le prestige de la marque Paris, perçue comme la capitale mondiale du romantisme, de l'art de vivre, du luxe et de la culture, constitue un motif central, pour ne pas dire une pierre angulaire de ce discours marchand. Même si ces dernières années, cette image a été fortement ébranlée par des événements politiques et sociaux.

Penchons-nous à présent sur la campagne actuelle d'une grande compagnie française pour tenter d'y repérer les éléments caractéristiques de cette 'exception française'.

4 MISE EN PRATIQUE : AIR FRANCE – FRANCE IS IN THE AIR

Pour introduire les apprenants FLE à l'étude de la 'culture française', rien de tel que de la leur faire découvrir par le biais de publicités actuelles. À ce propos, la dernière campagne d'Air France, dont le slogan – « France is in the Air » – représente à lui seul tout un programme, constitue un sujet abondant qui se prête parfaitement à une analyse culturelle. Dans les prochains paragraphes, nous chercherons à mettre en œuvre les considérations théoriques esquissées dans les pages précédentes en nous penchant sur les 'artefacts' de cette campagne publicitaire.

Développée par l'agence de publicité BETC, la campagne « France is in the Air » est lancée en 2014, dans le cadre d'un plan de restructuration stratégique. L'objectif est de faire monter en gamme la compagnie, de dynamiser la marque à l'international pour lui permettre de faire face à une concurrence toujours plus acharnée dans le secteur aérien. Si elle s'articule – et c'est là une première pour la compagnie – autour d'un slogan en langue anglaise, la nouvelle campagne place la France au cœur de sa stratégie : « C'est une campagne sur la francité, c'est l'anti french bashing par excellence de façon assumée, avec la répétition du mot 'France' dans l'accroche » (Véronique Gohmann, citée dans Les Échos, en ligne). Déclinée en une série de visuels illustrant les produits proposés par Air France (le confort de l'A380, les nouvelles classes Affaires et Première, la gastronomie, le réseau, le programme SkyPriority) et les destinations emblématiques de la compagnie, la campagne est diffusée sur trois canaux : en print (affiches), vidéo et digital.

« La force de la compagnie, ce sont ses racines, l'esprit français. Quand vous mettez un pied à bord d'un avion, vous êtes déjà un peu en France », note Tiphaine du Plessis, l'une des directrices de la campagne (citée dans Roosen 2015). Dans une période de forte concurrence dans l'univers aérien, la nouvelle stratégie de la compagnie consiste à élever la marque en promettant au client de « goûter à l'art de vivre et à la French Touch en voyageant avec Air France » (Les Échos, en ligne). À cet effet, on a voulu créer « une forme de connivence et de proximité avec le public », précise la direction de la communication d'Air France (Challenges, en ligne). Pour se rendre accessible au plus grand nombre de cibles possibles, la compagnie met clairement l'accent sur des valeurs portées par la France à l'international, déclinées dans des visuels et des slogans aisés à déchiffrer

pour tous les publics. C'est par le biais de ces messages 'évidents' que nous entamerons notre analyse culturelle.

La campagne « France is in the Air » regorge de motifs du patrimoine culturel et du savoir-faire de la France aisément repérables pour les apprenants de FLE. On y découvre des allusions à de grands sujets historiques : Louis XIV (l'enfant-roi, Versailles et les jardins de Le Nôtre), Marie-Antoinette dans son boudoir, la Révolution (la Marianne installée dans une chaise à porteurs sous le titre « Un confort révolutionnaire »). Au divertissement à la française (Moulin Rouge et French cancan, petits rats de l'Opéra). À la gastronomie (petits fours présentés sur un éventail de fourchettes) ; à la haute couture (une robe évasée en forme de Tour Eiffel). La campagne multiplie aussi les clin d'œil aux stéréotypes sur la France et les Français : marinières, bérêts basques, grenouilles (une femme en costume de batracien sous le titre « Oh les jambes joyeuses »), vin rouge et 'French kiss'. Très répandus dans les publicités internationales jusqu'au tournant du millénaire, ces stéréotypes trouvent depuis peu un relais dans les publicités nationales, où ils se transforment et se modernisent en s'imprégnant d'une ironie subtile et souvent caricaturale (Culture Pub, en ligne). Dans le cas d'Air France, ils sont mis en scène dans un esprit à la fois raffiné et festif. La comparaison de ces stéréotypes dans les publicités de différents pays permettra aux apprenants de saisir la spécificité de l'approche française, de faire ressortir la référentialité ludique de son discours marchand.

La campagne d'Air France se prête parfaitement à une analyse culturelle en ce qu'elle recèle toutes les caractéristiques de 'l'exception française' telle que nous l'avons définie plus haut. D'abord et surtout par son '*narcissisme culturel*'. Dans cette campagne, la France se célèbre elle-même en se présentant à son public-cible sous un jour prestigieux – stratégie qui se veut le reflet d'une perception internationale : « La France est plus que jamais chargée en valeurs positives », comme l'explique Caroline Fontaine, responsable de la marque et de la publicité chez Air France (citée dans Roosen 2015). « Ambassadrice » de son pays, la compagnie aérienne promeut les valeurs d'une France idéalisée et mythique, celle de la 'grande' histoire, des traditions et du luxe. Cette stratégie, qui proclame l'ouverture au monde tout en mettant en avant le patrimoine et des valeurs nationales, n'est pas sans présenter, à première vue, une contradiction inhérente. Elle traduit de fait un désir d'affirmation de soi en proclamant la pérennité des valeurs portées par la France. C'est ainsi que la campagne fait la part belle au '*grand spectacle*', par des mises en scènes raffinées qui s'inscrivent dans des cadres somptueux. Le château de Versailles, notamment, qui constitue le motif de plusieurs visuels – sans jamais être nommément cité ni désigné par l'image. Les scénarios se déroulent dans le parc du château, ses allées dérobées (« Un confort révolutionnaire »), le labyrinthe de Le Nôtre (une longue traîne rouge évoquant le fil d'Ariane dans un dédale de destinations, sous le titre « Ciel, me voilà ! »). On se penchera notamment sur l'affiche intitulée « Son Altesse A380 », dont la composition fait bien ressortir toute la grandiloquence de cette campagne (figure 1). On y voit un Airbus atterrir sur l'allée centrale du parc de Versailles transformée en tarmac :



Figure 1 : *Son Altesse A380*

<http://www.refletcommunication.com/blog/print/air-france-france-is-in-the-air/>
 (retrouvé le 20.06.2019) © Air France <http://corporate.airfrance.com>

Le titre est évocateur : on y promet le plus gros avion de tous les temps en l'associant, par une double métonymie et une substitution métaphorique, au Roi-Soleil et à son gigantesque palais. Cette notion de grandeur associée au luxe fastueux de l'espace trouve de nombreux échos dans toute la campagne d'Air France, particulièrement dans le spot publicitaire « France is in the Air », où des groupes de personnes se balancent, à grands mouvements, dans un vaste espace intérieur (cabine sans sièges) bordé de colonnades évoquant le classicisme de Versailles.

Peu soucieuses de déployer des arguments raisonnés, ces mises en scène improbables et surréalistes reflètent un parti pris d'*esthétique* au détriment d'une communication plus rationnelle, par exemple sur les avantages 'standard' que pourrait offrir cette compagnie aérienne (sécurité, fiabilité, prix). « France is in the Air » se caractérise par une quête d'extravagance et de beauté qui se décline à la fois dans des scénarios inédits et un visuel percutant. Visuel à la fois moderne et traditionnel en ce qu'il présente des combinaisons – insolites et surprenantes – de couleurs fortes où prédomine la tricolore

française, tout en faisant référence au passé d'affichiste de renom de la compagnie. Voire à des œuvres d'art emblématiques, comme l'Olympia de Manet, dont le motif est repris et détourné dans plusieurs affiches pour faire ressortir le confort du voyage (par exemple avec Marie-Antoinette dans son boudoir et la Marianne confortablement installée dans son siège à porteurs, figures 3 et 4).



Figure 2 : Le palace avec deux ailes

<http://www.refletcommunication.com/blog/print/air-france-france-is-in-the-air/>
 (retrouvé le 20.06.2019) © Air France <http://corporate.airfrance.com>



Figure 3 : Un confort révolutionnaire

<http://www.refletcommunication.com/blog/print/air-france-france-is-in-the-air/>
 (retrouvé le 20.06.2019) © Air France <http://corporate.airfrance.com>

À ce sujet, on soulignera toutefois la retenue pudique d'Air France : le personnage n'est jamais dénudé dans ses visuels. Si elle reflète l'aspiration de la compagnie à se situer sur le haut de gamme, l'attention portée à la forme, à l'esthétique des arguments traduit aussi et surtout la caractéristique bien française d'une communication publicitaire soucieuse, nous l'avons vu, de raffinement et d'*émotion*. Par-delà ses ambitions marchandes, c'est un art de vivre que proclame cette campagne en insistant sur le plaisir du voyage, de ses préliminaires (des affiches qui font rêver) bien davantage que sur des arguments objectifs et marchands.

Cet art de vivre, cette émotion trouvent leur plus belle expression sans doute dans l'évocation du *sentiment amoureux* qui constitue, il fallait s'y attendre, l'un des thèmes majeurs de cette campagne. L'amour, dans « France is in the Air », se manifeste sous différentes formes, plus ou moins explicites. Il s'affiche clairement dans le spot de la campagne sous la forme d'un 'French kiss' échangé entre deux mouvements de balançoire – aboutissement et point culminant du film dont le thème musical « Love is in the Air », répété en boucle, se confond avec le slogan de la compagnie⁷. Il se profile en filigrane dans de nombreux motifs, revêtant systématiquement le visage de la séduction féminine. Représentées dans différents contextes et situations, les protagonistes constituent toujours le point focal (et souvent le seul motif) de l'image, mises en vedette par une position originale, une tenue recherchée, parfois extravagante, un maquillage haut en couleur. Elles adressent un regard soutenu au spectateur comme une invitation à ne plus détourner les yeux, dans des postures parfois suggestives, jamais vulgaires ni dégradantes. Dans cette campagne somme toute assez pudique, la séduction s'incarne dans une combinaison de beauté, d'attraction physique et d'allusion érotique, mais jamais dans la nudité. Il est très frappant que les visuels ne mettent pratiquement pas en scène de protagonistes masculins – même le Tour de France est représenté par des femmes (spot « France is in the Air »). Les rares hommes que l'on y découvre interviennent en tant que faire-valoir romantiques (« Cinéma mon amour », « Et clic ! Je lui prends un billet ! »), de figurants (passagers anonymes, parazzi, ...) ou sous la forme de présences métaphoriques (Louis XIV, les grands chefs étoilés). Une telle démarche n'est pas le seul reflet d'une 'exception culturelle', elle relève aussi d'un choix stratégique : « Air France est une Femme ! C'est ce qui ressort de toutes les études réalisées » explique Florence Bellisson, directrice de création chez BETC (citée dans De Blanzky 2014). Si la femme tient une place prépondérante dans cette campagne, présentée comme une personnalité tout aussi séduisante qu'affirmée, c'est qu'elle y incarne une compagnie soucieuse de donner d'elle-même une image moderne et forte, « très en phase avec son époque » (*ibid.*).

Cette campagne, qui invite en permanence son lecteur à lire entre les lignes, à déchiffrer des allusions cachées au-delà du sens patent, révèle finalement un esprit ludique,

⁷ Signalons que la compagnie Air France est actuellement poursuivie en Australie pour avoir prétendument violé les droits d'auteur sur la chanson de John Paul Young « Love Is In The Air » datant de 1977.

un *humour* qui correspond bien aux définitions de la recherche en matière de culture publicitaire. Nombreux sont les messages qui jouent sur le double sens, par le biais de renvois thématiques, sémantiques ou formels. La campagne, nous l'avons vu, regorge de clin d'œil enjoués au patrimoine culturel de la France dont elle détourne les motifs à des fins gentiment parodiques : le Versailles de Louis XIV, la Révolution, la haute gastronomie... De par leur composition, les visuels se présentent, pour la plupart, comme des énigmes culturelles plus ou moins élaborées, dont les slogans, parfois, viennent prolonger ou compléter le champ sémantique. Slogans parsemés de jeux de mots divers : polysémies significatives (« Ciel, me voilà ! » ; « Ciel ! un chef »), équivoques (« Le palace à deux ailes »), métaphores (« Un réseau ébouriffant »), rimes redoublées (« Appli, ma belle appli, les yeux fermés je te suis »), allitérations (« Cinéma mon amour »), palilogies (« 3,2,1 décollez. Oui oui oui deals »). Sans toutefois proposer des créations trop audacieuses : on ne relève aucun néologisme dans cette campagne. En fin de compte, il fallait s'y attendre, le texte n'occupe pas une place prépondérante dans ces publicités adressées à des clientèles internationales ; il passe au second plan, relégué au service de l'image.

Quel bilan sociosémiotique tirer de cette analyse culturelle ? En tant que « représentation parlée du monde » (Barthes 1963), à quelle(s) réalité(s) cette campagne nous renvoie-t-elle ? Pour être efficace, la communication publicitaire, nous l'avons vu, doit se mettre au diapason des attentes collectives, prendre appui sur des mythes partagés par son public-cible, des 'archétypes' enfouis dans son inconscient commun. Prise dans la tourmente de la concurrence internationale, Air France a choisi de communiquer sur des valeurs lisibles et identifiables tout autour du monde, valeurs dont la complexité et la richesse se trouvent par là même réduites, étriquées parfois en clichés sur la France. L'image que veut transmettre cette campagne s'avère à première vue fort éloignée de la réalité du pays. De fait, plutôt que dans les messages évidents, c'est dans la forme, les arguments et les allusions cachées que l'on cherchera à identifier la « représentation parlée » de cette culture. De par son esthétique vigoureuse, ses mises en scène élaborées, c'est un *esprit* que reflète cette campagne, esprit soucieux de séduire ses publics-cibles par des compositions marquantes, de frapper leur attention par des scénarios et des visuels inédits. En déclinant un savoir-faire esthétique à plusieurs niveaux, Air France renvoie une représentation proprement idéalisée de la nation dont elle se veut l'ambassadrice, déployant les codes culturels et artistiques fameux et si chers au pays. « France is in the Air » a ceci de particulier que tout en promouvant l'image de la France à l'étranger, elle se fraie un accès, aussi, à ses cibles nationales en leur présentant, pour l'identification motivante, une image de soi conforme à un idéal collectif. Par-delà sa finalité marchande, la fonction de la publicité, comme le souligne Bernard Cathelat, est d'offrir à son audience « un style de pensée et de vie, un ensemble de valeurs désirables, donc motivantes, et acceptables à la fois, donc repérables, rassurantes, conformistes » (Cathelat 2001, 267). En ces temps de crise, la campagne d'Air France fournit au public-cible français un modèle symbolique chargé de satisfaction suggérée, une part de rêve, échappatoire vers le l'idéal d'une

France atemporelle et mythique, débarrassée de ses doutes et de ses conflits. Une France sublimée et anachronique, magnifiée par son triomphe culturel, par le rayonnement de sa civilisation. Une représentation en porte-à-faux avec les réalités actuelles du pays.

5 CONCLUSION

Dans un monde où les particularismes nationaux sont progressivement grignotés par la logique de l'économie internationale, on peut, bien sûr, s'interroger sur le bien-fondé d'une entreprise qui vise à cerner la spécificité culturelle d'une nation en se penchant sur sa communication marchande. Il ne fait aucun doute, pourtant, que l'étude de productions publicitaires ouvre des pistes séduisantes pour sensibiliser des apprenants de FLE à l'altérité culturelle. Par l'inventaire des thèmes exploités d'abord, mais aussi par l'analyse d'un style, d'une tonalité spécifique, elle permet de faire ressortir des différences significatives, de dégager des caractéristiques propres à une culture donnée. Et de déceler, en filigrane des productions, l'image qu'une société conçoit d'elle-même – ou du moins les indices qu'elle nous en livre. Dans le cas de la campagne d'Air France, nous avons affaire à une représentation ambivalente, proclamant l'ouverture et la modernité de la France au monde tout en invoquant son passé glorieux et ses traditions célèbres. Représentation idéalisée qui cherche à affirmer la pérennité des valeurs portées par la France ainsi que leur rayonnement de par le monde contemporain. Une telle pratique, qui consiste à renvoyer à son public-cible une image 'typisée' de sa culture, correspond assurément à celle de toute démarche publicitaire, telle que la conçoit l'approche sociosémiotique : « la publicité reflète la réalité sociale, une réalité qui n'est pas un diagnostic objectif, mais une typification de ce que les individus pensent et comment ils se représentent le monde » (Sacriste 2001, 493). Ce que nous fait miroiter la campagne « France is in the Air » est, avant tout, la réalité d'une nation en quête d'identité et de sens, éternellement nostalgique de sa grandeur passée.

De telles observations, il va de soi, demandent à être prolongées, affinées, confirmées ou infirmées par l'étude d'autres campagnes publicitaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel/Marc BONHOMME (1997) *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan.
- ANGELINI, Eileen M./Salvatore FEDERICO (2010) Understanding French Culture through Advertisements Networking and Technology. *Global Business Languages* 3, 109–120.
- BARTHES, Roland (1957) *Mythologies*. Paris : Éditions du Seuil.
- BARTHES, Roland (1963) Le message publicitaire, rêve et poésie. *Communications & Langages* 7, 91–96.
- BARTHES, Roland (1964) Rhétorique de l'image. *Communications* 4, 40–51.
- BISWAS, Abhijit/Janeen E. OLSEN/Valerie CARLET (1992) A Comparison of Print Advertisements from the United States and France. *Journal of Advertising* XXI (4), 73–81.
- BONHOMME, Marc (2002) La publicité comme laboratoire du français actuel. *L'Information grammaticale* 94, 33–38.
- CATHELAT, Bernard (2001) *Publicité et société*. Paris : Éditions Payot.
- CULTURE PUB (28/11/2015) L'image de la France dans les pub étrangères. En ligne. Le 5/6/2019. <http://www.culturepub.fr/chapitres/l-image-de-la-france-dans-les-pub-etrangeres-2015-11-28/>.
- DAMAMME-GILBERT, Béatrice (1998) Advertising. *Encyclopedia of Contemporary French Culture*. London & New York : Routledge.
- DAMOUR, Pauline (26/03/2014) Air France opte pour une communication très patriotique. *Challenges*. En ligne. Le 4/6/2019. https://www.challenges.fr/entreprise/air-france-opte-pour-une-communication-tres-patriotique_160786.
- DE BLANZY, Adrien (27/03/2014) Air France ou les plaisirs à la française. *L'ADN*. En ligne. Le 12/6/2019. <https://www.ladn.eu/news-business/actualites-agences/air-france-ou-les-plaisirs-a-la-francaise/>.
- DE IULIO, Simona (2016) *Étudier la publicité*. Presses Universitaires de Grenoble.
- ECO, Umberto (1972) *La structure absente*. Paris : Mercure de France.
- FEDERICO, Salvatore (1998) Sexe et publicité à la française. *Communication et langages* 117, 4–11.
- HALL, Edward T./Mildred R. HALL (1990) *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. London : Nicholas Brealey.
- LES ÉCHOS (16/07/2015) Air France : l'élégance et la poésie revisitées. En ligne. Le 4/6/2019. <https://business.lesechos.fr/directions-marketing/communication/publicite/air-france-l-elegance-et-la-poesie-revisitees-200798.php>.
- LEDUC, Robert (1969) *La publicité, une force au service de l'entreprise*. Paris : Dunod.
- MIRANDE, Louise/Yannick LE BOURDONNEC (1995) Pub : Le Rebond? *Enjeux – Les Échos*, 72–79.

- REEVES, Alex (2017) What is it About French Advertising? *The Beak Street Bugle*. En ligne. Le 28/5/2019. <http://beakstreetbugle.com/articles/view/566/what-is-it-about-french-advertising>.
- REY, Alain et al. (2010) *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- ROOSEN, Mélanie (06/03/2015) France is in the Air. *L'ADN*. En ligne. Le 3/6/2019. <https://www.ladn.eu/news-business/actualites-agences/france-is-in-the-air/>.
- SACRISTE, Valérie (2001) Sociologie de la communication publicitaire. *L'Année sociologique* 51, 487–498.
- SAMIEE, Saeed/Insik JEONG (1994) Cross-cultural Research in Advertising: An Assessment of Methodologies. *Journal of the Academy of Marketing Science* 22 (3), 205–217.
- SCHROEDER, Michael (1994) France – Allemagne: l'existence de deux logiques de communication. U. E. Koch, D. Schröter et A. Pierre (éd.), *Images Médiatiques franco-allemandes*. Munich : Verlag Reinhard Fischer, 21–42.
- TAYLOR, Ronald E./Mariea G. HOY/Eric HALEY (1996) How French Advertising Professionals Develop Creative Strategy. *Journal of Advertising* XXV (1), 1–14.
- TUNGATE, Mark (2009) *Le Monde de la pub*. Paris : Dunod.
- VICARI, Stefano (2016) De l'engouement publicitaire pour la langue 'relâchée' : linguistes, non-linguistes et corpus en confrontation. *Publiforum* 26. En ligne. Le 31/5/2019. http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=367.

POVZETEK

Oglaševalska/-e kultura/-e pri poučevanju francoščine kot tujega jezika: »France is in the air«, analiza oglaševalske kampanje

Oglaševanje se večinoma opira na edinstvene vsebine in dogodke v obliki »artefaktov«, ki so idealni za ustvarjanje predstave o kulturni drugačnosti, obenem pa naslovnikom pomagajo prevzeti in razumeti družbene vrednote v določenem okolju. Pri pouku tujega jezika so se oglasi izkazali za izjemno uporabno sredstvo, ki učencem omogoča raziskovanje vseh vidikov, ki jih ponuja oglaševanje. Pričujoči prispevek predstavlja didaktične pristope k raziskovanju medkulturnosti pri pouku francoščine kot tujega jezika (FLE). Pri tem se osredotoča na oglaševalsko kampanjo družbe Air France z naslovom »France is in the Air«. Primerjalna analiza omenjene kampanje je pokazala, da so v kampanji predstavljeni številni vidiki »francoske izjemnosti«. Pri tem kampanja s pridom izkorišča naslednje prvine oglaševanja: vzbujanje najrazličnejših čustev (sanje, pobeg, romantičnost – francoski oglasi naslovnike večinoma privabljajo z zelo privlačnimi argumenti, ki vzbujajo bolj ali manj močna čustva in občutja), vizualno in jezikovno privlačna podoba ter vključevanje prvin kulturnega narcizma, zabavljaštva (spektakel), zapeljevanja, ljubezni in humorja. Namen kampanje družbe Air France je tujcem prikazati vrednote francoskega naroda; kampanja tako

ciljnemu občinstvu simbolično slika izmuzljivi ideal povelečevane, mitične in brezčasne Francije. S socio-semantičnega vidika kampanja slika francoski narod v iskanju lastne identitete in pomena, obenem pa je v njej mogoče zaznati tudi večno nostalgijo po veličini pretekle dobe.

Ključne besede: francoščina kot tuji jezik (FLE), oglaševanje, marketing, medkulturna komunikacija, socio-semantična analiza, Air France

ABSTRACT

Advertising culture(s) in French as a foreign language classroom: “France is in the air”, analysis of a campaign

Advertising generally relies on unique content and scenarios in the form of ‘artefacts’ that are ideally suited for raising awareness of cultural otherness and helping recipients to develop and understand the societal values in a particular setting. In the context of foreign language teaching, using advertisements has proven to be a particularly rich means for students to explore the full range of characteristics this phenomenon has to offer. This article presents didactic approaches to exploring the intercultural dimension in French as a foreign language (FFL) classes by focusing on the “France is in the Air” campaign of Air France. Seen from a comparative perspective, the campaign features many elements of the ‘French Exception’ theme to communicate various forms of emotion (dream, escape, romanticism – French advertising generally has strongly compelling affective and sentimental arguments), visual and verbal aesthetics, cultural narcissism, showmanship (‘spectacle’), seduction, love, and humour. It aims to convey national values abroad and symbolically portrays the elusive ideal of a glorified, mythical and timeless France to its target audience. When seen from a socio-semantic angle, the Air France campaign suggests that, above all, the nation is searching for identity and meaning while at the same time expressing eternal nostalgia for the greatness of a bygone era.

Keywords: French as a foreign language (FFL), advertising, marketing, intercultural communication, socio-semantic analysis, Air France

RÉSUMÉ

Lieu de construction et reflet de valeurs sociétales propres au contexte dans lequel elle s'inscrit, la publicité propose des contenus et des scénarios caractéristiques, des ‘artefacts’ qui se prêtent idéalement à la sensibilisation pour l'altérité culturelle. Dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère, elle se présente comme un outil particulièrement riche pour faire découvrir aux étudiants le phénomène sous diverses facettes. Cet article présente des pistes didactiques destinées à

explorer la dimension interculturelle en classe de FLE (français langue étrangère), en se penchant sur la dernière campagne publicitaire de la compagnie Air France intitulée « France is in the Air ». Étudiée dans une perspective comparative, cette campagne recèle de nombreux éléments caractéristiques d'une 'exception française' en matière de communication publicitaire : émotion sous diverses formes (rêve, évasion, romantisme), esthétique visuelle et verbale, narcissisme culturel, grand spectacle, séduction, amour, humour. Destinée à porter les valeurs nationales à l'étranger, elle offre à son public-cible un modèle symbolique propageant l'idéal irréel d'une France magnifiée, mythique et atemporelle. D'un point de vue sociosémantique, ce que nous fait miroiter la campagne d'Air France est, avant tout, la réalité d'une nation en quête d'identité et de sens, éternellement nostalgique de sa grandeur passée.

Mots-clés : FLE (français langue étrangère), publicité, marketing, communication interculturelle, analyse sociosémantique, Air France

Christa Satzinger

Université de Klagenfurt/HEG Lucerne

Autriche/Suisse

christa.satzinger@aau.at, christa.satzinger@hslu.ch

UDK 811.133.1'36:37.091.39

DOI: 10.4312/vestnik.11.271-289



POUR UNE APPROCHE PLUS SIMPLE ET MOTIVANTE DE LA GRAMMAIRE

1 INTRODUCTION

Les nombreux retours de collègues enseignants selon lesquels il devient de plus en plus difficile d'enseigner la grammaire, dans notre cas la grammaire française, soulèvent naturellement la question de savoir

- comment rendre l'enseignement des langues efficace,
- si l'enseignement de la grammaire a encore du sens et sous quelle forme,
- si on peut « optimiser les processus d'acquisition » (Thurmain 2010: 357), par lesquels les apprenants acquièrent des connaissances et des compétences grammaticales,
- comment aider les apprenants à comprendre la grammaire et à acquérir des connaissances grammaticales tout en les motivant à apprendre la langue.

Ce n'est certes pas une tâche facile pour les enseignants, mais un beau défi à relever !

Comme on le sait, « ist der Stellenwert von Grammatik im Fremdsprachenunterricht ... seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten »¹ (Rall 2001: 880, dans: Turmain 2010: 357).

Les adeptes des approches traditionnelles partent du principe qu'en apprenant une langue étrangère, il faut à tout prix acquérir tout particulièrement la connaissance de la grammaire, qui sera ensuite automatisée dans la maîtrise de la langue. L'expérience montre que cela ne fonctionne pas toujours ou seulement de manière très hésitante et qu'il y a un grand écart entre l'introduction d'une règle grammaticale et sa maîtrise réelle.

Les méthodes audio-orales, quant à elles, inspirées par le behaviourisme, affirment que la connaissance de la grammaire est insignifiante, sinon obstructive, dans la maîtrise de la langue et que, par contre, l'apprentissage de la langue est plus efficace si on passe par la répétition de schémas d'énoncés qui, dans leur relation (intelligemment présentée) les uns aux autres, dans le contexte linguistique, montrent implicitement des

¹ Traduction: « l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères... est depuis toujours la pomme de discorde parmi les praticiens, les didacticiens et les linguistes »

régularités grammaticales. En reconnaissant implicitement le fonctionnement grammatical, les apprenants automatiseraient les traits linguistiques comportementaux liés au schéma (Portmann-Tselikas 2011: 73). Et, au plus tard depuis cette approche, la question de savoir comment les langues peuvent être acquises et quel rôle l'enseignement de la grammaire y joue, ou devrait y jouer, est un des thèmes centraux de la didactique des langues étrangères.

Les curriculums de l'enseignement secondaire en Autriche, par exemple, préconisent l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire sous diverses formes contextualisées et en réseaux. Il faut enseigner le vocabulaire autant que possible dans des collocations, des expressions idiomatiques et des expressions à grammaire implicite. Les structures grammaticales quant à elles devraient être transmises sans formulation de règles en tant qu'unités lexicales – dans la mesure du possible.

Du point de vue des neurosciences et de la didactique des langues, cette recommandation de mise en réseau a un sens, notamment parce que le modèle du « lexique mental » ressemble à un gigantesque réseau dans lequel les acquisitions sont traitées et conservées.

Les découvertes en neurosciences pourraient donc constituer une aide non négligeable tant dans l'enseignement que dans l'acquisition de moyens linguistiques et de structures grammaticales, à laquelle la didactique et, en partie, les chercheurs, notamment en neurosciences ont fait référence à plusieurs reprises ces dernières années².

2 LES NEUROSCIENCES – UNE VOIE À SUIVRE ?

Depuis le dernier débat suite au rapport PISA et les critiques sur la formation des enseignants qui en ont découlé, la recherche sur le cerveau a reçu un nouveau statut dans le domaine de la didactique et de la pédagogie. Des disciplines telles que la neuro-éducation ou la neuro-didactique semblaient apporter des solutions intéressantes pour la transmission des contenus d'apprentissage, la recherche sur le cerveau en tant que « discipline scientifique efficace pour le public » (traduit d'après Gröppel 2014: 176) s'est étonnamment vite transformée en une « super discipline à responsabilité universelle » (ibid.). Il faut tout de même reconnaître que même les grands spécialistes en neurologie ont souligné que cette nouvelle « leading science » (ibid. : 150) n'est pas un remède pour un enseignement efficace, mais peut contribuer à une meilleure compréhension « warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut » (Roth 2009: 58).³

Il convient cependant de nuancer et d'ajouter que, après le premier buzz relatif aux découvertes faites dans la recherche sur le cerveau et leurs effets sur les processus d'apprentissage et de mémorisation, des critiques se font entendre ces dernières années et

2 cf. Roth 2009, Wewetzer 2011, Huc/Smith 2008, Macedonia 2011.

3 Traduction: pourquoi ce que fait un bon pédagogue fonctionne et ce que fait un mauvais pédagogue ne fonctionne pas.

prennent leurs distances par rapport aux approches neurodidactiques qui croient trouver la solution à tous les problèmes scolaires dans la recherche sur le cerveau.

La critique de Göppel⁴ selon laquelle les représentants des neurosciences à orientation pédagogique, malgré leur grande popularité en pédagogie, n'ont pas vraiment été capables de fournir aux enseignants des concepts nouveaux, fructueux ou clarifiants (cf. *ibid.*: 195), est certainement justifiée, mais il faut néanmoins reconnaître (comme Göppel finit par le faire) que les recherches neuroscientifiques ont apporté des résultats précieux et passionnants pour la pédagogie et qui pourraient - en coopération avec des pédagogues et des didacticiens - rendre l'enseignement plus efficace.

La grammaire et les processus mentaux sont en soi deux domaines qui, dans la théorie récente du langage, ont donné lieu à des « arguments théoriques jusqu'au déni conscient de la pertinence d'un tel lien ». Cela s'explique finalement aussi par le fait que, pour beaucoup, les deux domaines relèvent « de la compétence de deux disciplines scientifiques différentes, à savoir la linguistique et la psychologie » (cf. Rehbein / Redder 1999: 1sq.) Mais cela n'a pas toujours été le cas.

L'interaction entre les processus mentaux et les connaissances grammaticales n'est rien de nouveau en soi. Dès le début du XIX^e siècle, Wilhelm von Humboldt a reconnu le « lien entre les formes linguistiques et les formes de pensée et de culture » comme une caractéristique centrale de la langue. Il a même établi un lien entre une « analyse des formes linguistiques et une analyse de la pensée ».

Redder et Rehbein donnent un aperçu historique très intéressant quant au développement des interactions entre la grammaire et les processus mentaux de Humboldt, Steinthal, Weisgerber, de Saussure jusqu'au psychologue Bühler, qui a tenté de créer une synthèse entre le psychique et le linguistique (cf. *ibid.*).

Alors, pour répondre aux exigences d'un enseignement efficace, comme le préconise entre autres le curriculum de l'enseignement secondaire en Autriche, les questions suivantes se posent :

- dans quelle mesure les structures grammaticales et le vocabulaire peuvent-ils et doivent-ils être enseignés simultanément ;
- comment peut-on augmenter la quantité et la qualité de cette interconnexion ;
- quelles stratégies d'apprentissage peuvent-elles être appliquées afin de stabiliser les réseaux neuronaux ainsi créés, pour que les acquis puissent être transférés et consolidés, et enfin, la question fondamentale :
- quelle « quantité de grammaire » doit (encore) être apprise ?

Nous allons essayer d'apporter une réponse à ces questions dans ce qui suit et de les illustrer d'exemples en vue d'éventuelles solutions.

4 Voir Göppel 2014, qui reflète entre autres de manière critique les approches des « Big Five », des neuroscientifiques actifs dans l'enseignement en Allemagne, Roth, Singer, Hüther, Spitzer et Bauer.

2.1 Vers une « économie » de l'enseignement des langues étrangères...

L'une des découvertes les plus importantes des neuroscientifiques est certainement le fait que l'information linguistique est traitée dans des réseaux neuronaux et non - comme on le supposait auparavant - dans des « modules sensoriels isolés (vision, audition, etc.) ». Le langage n'est donc plus un phénomène abstrait de cognition, mais consiste en des connexions neuronales profondes qui combinent la vue, l'ouïe, la parole et le mouvement en unités fonctionnelles (cf. Macedonia 2011: 88).

« Brain-based education is learning in accordance with the way the brain is naturally designed to learn » (Jensen 2008: 4). Considérant que le travail du vocabulaire active à la fois l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche du cerveau, mais que la grammaire se déroule principalement dans l'hémisphère gauche, il est logique de relier les deux et, comme l'appelle Jensen (ibid.: 22), d'activer l'apprentissage du cerveau entier, « the whole-brain-learning ». Comme on le sait, nos deux hémisphères cérébraux traitent l'information différemment, alors que l'hémisphère gauche est responsable du langage, l'hémisphère droit collecte l'information par l'image, mais ils travaillent ensemble dans le processus d'apprentissage. Sousa cite un exemple très simple, mais éloquent. Tout comme nous attrapons mieux les balles avec les deux mains (cf. Sousa 2006: 57sq.), nous pouvons aussi recueillir et traiter plus d'informations si nous activons nos deux hémisphères. L'acquisition via différents canaux de perception, la répétition constante et la consolidation de certains schémas neuronaux favorisent la mise en réseaux des savoirs. Il s'agit donc d'une approche multidisciplinaire qui vise à favoriser l'inclusion de la nature du cerveau dans la prise de décision. « Brain-based approach », l'approche fondée sur le cerveau n'est pas encore en soi une recette pour un bon enseignement. Mais si nous réfléchissons à ce que nous savons déjà sur le cerveau, alors enseigner et apprendre « with the brain in mind », avec le cerveau en tête (cf. ibid.), nous pourrions prendre des décisions plus efficaces et atteindre plus d'apprenants, mieux et plus souvent. Les neurosciences ont donné des résultats utiles et convaincants à cet égard, qui peuvent à leur tour contribuer à la réussite de la conception des leçons, à de meilleurs résultats d'apprentissage et aussi à une augmentation de la motivation des apprenants s'ils sont utilisés à bon escient. Parce que « das lernende Gehirn hält verschiedene Lernmöglichkeiten bereit »⁵ (cf. Brand / Markowitsch 2009: 81).

2.2 « Moins, c'est souvent plus »

Réussir un réseau nécessite deux choses : la quantité et la qualité. La première est évidente - plus j'utilise des mots, une collocation ou même une forme verbale, plus je les

5 « le cerveau en mode d'apprentissage offre diverses façons d'apprendre »

retiens vite. Pour une qualité optimale, Brand et Markowitsch (2009: 81) défendent la thèse selon laquelle les apprenants obtiennent de meilleures performances d'apprentissage et surtout de rétention si l'on tient compte de la « réduction des besoins en mémoire et d'une stratégie spécifique pour l'augmentation ciblée de certains apprentissages et performances de mémoire ». À ne pas oublier, bien sûr, d'autres compétences cérébrales comme l'attention, la concentration et surtout la motivation.

Mais comment réduire les exigences imposées à la mémoire selon la devise « moins, c'est souvent plus » lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Grâce à un aperçu global au début de la leçon, suivi d'instructions « étape par étape ». Le programme d'études et le plan d'apprentissage sont présentés sur une grande image, suivis des détails qui sont présentés en sous-titres. Par la suite, il y aura des alternances répétées entre la grande image et les sous-titres (cf. Jensen 2008: 22). Ainsi, les apprenants sont préparés à ce qu'ils apprennent par « priming » (traitement inconscient, ce qui à son tour conduit à une meilleure performance de reconnaissance). De plus, cette structuration et cette organisation de l'unité d'enseignement servant comme « aide au stockage externe », ces éléments peuvent ensuite être utilisés à nouveau comme une incitation à rappeler ce qui a été appris (Brand /Markowitsch 2009: 82).

Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron (1996: 4) dans leur livre « La grammaire des premiers temps, volume 1 » fournissent un exemple très réussi de réduction de la grammaire dans les premières leçons. Elles s'appuient sur Dubois et sa grammaire structurée et plaident pour une classification des verbes au présent selon les régularités phonétiques. C'est ainsi que les verbes sont appris dans les leçons initiales selon leurs terminaisons identiques et non selon le schéma traditionnel « 1er, 2e, 3e - groupe ».

L'exemple des verbes en -er (à 1 base) au présent illustrera leur catégorisation par classement phonétique:

Verbes réguliers en -er avec l'indice que ces verbes représentent 90% des verbes français :

1. Je	parl	e
2. Tu	parl	es
3. Il/Elle/On	parl	e
6. Ils/Elles	parl	ent
4. Nous	parl	ons
5. Vous	parl	ez

L'apprentissage des verbes au présent en - er se concentre ici sur la régularité phonémique des trois premières personnes au singulier et de la troisième personne au pluriel. En éliminant les explications compliquées, les exceptions, les terminaisons plurielles, ainsi qu'au début le pluriel à la 1ère et 2ème personne, et en introduisant les applications

répétées à d'autres exemples tels que *aimer, écouter, habiter*, les terminaisons phonétiques mais aussi graphiques sont automatisées et pourraient être plus facilement réappliquées en apprenant de nouveaux verbes. Considérant que tous les verbes français - à l'exception de *être, avoir, aller et faire* - ont la même régularité phonétique au singulier, cette réduction et cette concentration sur la prononciation des verbes dans les leçons initiales contribuent fondamentalement au fait que les conjugaisons s'apprennent beaucoup plus facilement ultérieurement, comme de nombreuses expériences avec mes apprenants le montrent. Le fait que les terminaisons soient écrites différemment est alors automatiquement mémorisé.

Les verbes ne sont donc pas seulement stockés selon leur signification, mais aussi selon les formes phonétique, graphémique, morphologique, syntaxique et sémantique. Dans la forme phonétique, par exemple, on a constaté que certaines parties du mot sont stockées plus profondément, ce qu'Aitchison appelle « *Badewanneneffekt* », (Merz 2009: 3), l'effet baignoire. C'est à dire que les sons au début et à la fin du mot sont stockés de manière plus accessible que le reste du mot, comme si le mot était une personne étendue dans une baignoire, avec tête et pieds à chacune des extrémités.

Bien sûr, ces connaissances phonologiques ne suffisent pas à elles seules. La connaissance syntaxique, qui définit la position du mot dans la phrase, peut également être optimisée en ajoutant des structures grammaticales simples telles que « *je parle français, il parle allemand, ils parlent espagnol, etc.* ». Ceci active simultanément les connaissances morphologiques, structurelles et sémantiques.

L'approche d'Abry est très intéressante dans la mesure où elle lie les règles grammaticales aux particularités phonétiques, ce qui est malheureusement trop souvent négligé dans les cours de français, comme le souligne également Berri :

« Une bonne compétence communicationnelle n'est pas seulement comme le pensent généralement de trop nombreux didacticiens, une maîtrise convenable de la syntaxe et du lexique assez conséquent. C'est aussi, comme le précise Pagel (1996) une maîtrise des aspects phonétiques et, en premier lieu, des éléments prosodiques » (Berri 2007: 247).

La sémantique, et donc aussi la grammaire, sont étroitement liées à la phonétique, puisque tous les sons que nous produisons pour communiquer veulent transmettre un sens. Produire correctement des sons signifie aussi produire un sens. Conjuguer correctement des verbes, mais surtout les prononcer correctement, c'est aussi transmettre leur sens et se faire comprendre, parce que - comme le souligne à juste titre Berri - sans une bonne prononciation orale, nous n'avons aucune possibilité de transmettre un message qui soit vraiment et correctement compris, même si les mots étaient bien choisis et la syntaxe correcte (voir *ibid.*). Il suggère donc de changer l'ordre des niveaux d'acquisition des langues, car si l'on veut être compris, il faut « avant tout être capable de produire des suites phonétiques correctes » (*ibid.*: 248).

Pour cette raison, de nombreux didacticiens soutiennent que l'apprentissage des langues étrangères devrait d'abord commencer par la langue orale et puis être suivie par la partie écrite - un aspect qui sera abordé plus en détail dans un chapitre ultérieur.

Une bonne prononciation et une bonne compréhension favorisent également la motivation de l'apprenant, abaissent les seuils d'inhibition et consolident ce qui a déjà été acquis. « La maîtrise de la prononciation, du fait même qu'elle dégage un encouragement important, mène à une acquisition des aspects grammaticaux et lexicaux de manière plus efficace, justement lorsque l'apprenant aura pris confiance en lui parce qu'il sait prononcer. Il n'hésitera pas à intervenir, c'est à dire à pratiquer la langue » (ibid.: 249).

2.3 Comment rendre la grammaire « jolie »?

Puisque le langage et les gestes sont très proches l'un de l'autre, peut-être même de la même origine, les gestes, ainsi que les expressions faciales, peuvent être utilisés de manière très profitable pour l'apprentissage du vocabulaire ou des structures grammaticales, car ils soulignent encore davantage le sens. Il est bien connu que les apprenants se souviennent mieux du vocabulaire lorsqu'ils ajoutent une autre compétence. Que ce soit par l'image, le geste, l'haptique. De plus, la référence à la mélodie de la parole est toujours établie en premier lieu lorsqu'on parle d'une langue.

Les gestes et les expressions faciales sont aussi inséparablement liés à l'expression orale, ce qui accroît la mise en réseau. Les zones cérébrales correspondantes - le cortex moteur et le cortex sensoriel - sont juxtaposées et étroitement liées, puisque la même moitié du cerveau gère la valeur symbolique des mots, des gestes et des expressions faciales (Huc 2008 : 31).⁶

De plus, les découvertes neuroscientifiques ont montré que les caractéristiques prosodiques telles que l'intonation, l'accentuation, le rythme et la mélodie du son jouent un rôle décisif dans l'acquisition du langage. La prosodie en particulier, qui a les mêmes circuits neuronaux que la musique, est d'une grande importance, surtout dans le domaine de la syntaxe, car elle nous permet de séparer les mots d'une phrase entendue et de nous concentrer sur les informations nouvelles ou importantes de la phrase (cf. ibid.).

Pour bien comprendre le sens d'un énoncé oral, l'accentuation, le rythme des phrases et, surtout, l'intonation sont beaucoup plus décisifs que les mots utilisés. Il est très difficile de comprendre une phrase mal accentuée (Parizet 2008: 116). Bien sûr, le langage écrit accentue aussi la séparation des mots, mais notre cerveau semble beaucoup plus réceptif au langage parlé, tout comme nous sommes beaucoup plus réceptifs à la musique qu'aux partitions.

Par conséquent, les apprenants devraient être sensibilisés à certaines caractéristiques prosodiques du français le plus tôt possible.

6 Concernant la communication non verbale d'un point de vue didactique en langue étrangère voir également Reimann 2016

Avec son spectacle « Ritmimots »⁷, Régine Llorca a mis en scène l'interaction entre le rythme, l'expression faciale et les mots avec des exemples très convaincants et a montré en même temps à quel point la mise en réseau peut aider à améliorer la prononciation et donc la compréhension de la parole, mais aussi la compréhension pour la langue elle-même. Dans son émission sur le Bayerischer Rundfunk, elle explique la rapidité avec laquelle on peut se concentrer sur la mélodie de la phrase grâce à une musique de fond rythmique.

Elle illustre sa méthodologie entre autres par la phrase d'exemple : « Approchez Mesdames Messieurs » et accentue les syllabes des mots en tapant dans les mains et en élevant la voix. L'élément gestuel renforce ainsi le rythme. Une approche familière en soi, car depuis la petite enfance « l'acquisition du langage... est soutenue par le mouvement. Cela commence par le chant et le jeu des doigts et se poursuit à la maternelle ou à l'école primaire avec des chants soutenus par des gestes et des mouvements » (Seeringer 2015: 11).

Selon Llorca, il est très facile de mettre l'accent sur les syllabes correctes, « il suffit de sentir où on bouge en parlant », car l'accent n'est rien d'autre que l'énergie qui est dans le corps. Alors elle renforce les syllabes accentuées par des mouvements de la tête, des mains ou même simplement des sourcils. En même temps, la phrase obtient sa propre mélodie, un rythme à trois mesures, semblable à une valse.

Approchez Mesdames Messieurs

Puis elle ajoute dans le même rythme : venez !! entrez ! entrez !!

Chaque apprenant peut comprendre cette mélodie de la phrase par une écoute consciente, puisqu'elle existe déjà, « alors il suffit de savoir écouter la phrase, pour faire sortir sa musique ». Et une fois le bon rythme et la mélodie de la phrase trouvés, alors cette phrase résulte en un thème, une idée. Comme exercice supplémentaire, on peut demander aux apprenants de trouver d'autres thèmes qui ont le même rythme. Les phrases nouvellement formées devraient couvrir des sujets réalistes, tels que p.ex. « faire les courses au marché » :

Des pommes, des poires, et voilà de belles tomates !

L'accentuation renforce la signification de ces phrases ; on sait que quelqu'un est appelé pour lui montrer quelque chose, ou pour lui demander de faire quelque chose. L'accent mis au début a pour but d'attirer l'attention. Et c'est précisément cette intonation qui est nécessaire pour les verbes de l'impératif : approchez, venez...

La musique, dans notre cas la mélodie de la phrase, est alors intentionnellement utilisée pour faire des exercices de grammaire ou pour introduire, pratiquer et consolider un nouveau vocabulaire. Régine Llorca résume dans l'interview combien il est important de bien présenter l'ensemble, « faire joli », c'est-à-dire de motiver l'apprenant par des conditions cadres agréables.

7 L'exemple suivant est tiré de la première émission de radio scolaire (1999) d'une série en sept parties « Ritmimots : le français par l'oreille musicale » intitulée : La pulsation magique. L'interview avec Régine Llorca sur Bayern 2 Radio a été réalisée par Francine Singer.

Elle évoque aussi la possibilité de s'amuser avec des mélodies de phrases en prononçant plusieurs phrases avec le même rythme en même temps. Elle utilise donc les techniques de « chansons...pour la parole ». Par son approche multidisciplinaire, l'interaction de différentes compétences et la mise en réseau qui en résulte, elle montre et aux apprenants et aux enseignants qu'une « réorientation » de l'enseignement grammatical peut conduire à des résultats très efficaces.

La langue parlée et les gestes forment ensemble un « système de communication qui s'est développé avec succès depuis des milliers d'années » (Macedonia 2012: 89). Après tout, nous apprenons par le biais d'exemples, pas de « l'intériorisation d'une règle abstraite » (Multhaup dans : Thurmair 2010: 362). Bien sûr, cela exige des exemples convaincants, de qualité mnémotechnique et encore mieux des exercices sociométriques. Il semble efficace de montrer la prononciation des sons et de demander aux élèves de les imiter (Macedonia 2012: 91).

Les neurones miroirs sont responsables du fait que dans notre cerveau, seule l'observation d'un mouvement par un locuteur stimule les mêmes voies neuronales que si nous avions effectué les mouvements nous-mêmes (Huc / Vincent Smith 2008: 31).

Pierre Huc, neuropsychiatre, et Brigitte Vincent Smith, spécialiste en didactique, concluent dans leurs travaux de recherche communs que, surtout pour les apprenants A1, l'accent doit être mis sur les exercices oraux, qui doivent être réalisés avec les expressions faciales et les gestes, et que « les méthodes qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage parlé spontané, en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont donc probablement les plus efficaces » (ibid.: 31.).

Ce qui soulève bien sûr la question de savoir quelles méthodes devraient être utilisées pour, d'une part, stabiliser les réseaux neuronaux qui se sont développés et d'autre part pour transférer ce qui a été appris dans la mémoire à long terme.

3 QUE FAIRE POUR QUE CE QUI A ÉTÉ APPRIS RESTE DANS NOTRE MÉMOIRE?

La mémoire à long terme est pratiquement illimitée en termes de temps et de nombre d'unités de mémoire. Une différenciation bien connue est, par exemple, la division en contenus déclaratifs (que l'on peut expliquer) et non déclaratifs (Squire 1987).

Cependant, il existe également des subdivisions en « systèmes organisés hiérarchiquement », comme les quatre catégories de mémoire de Tulving (Tulving 1995) et Markowitsch (Brand/Markowitsch 2009: 71), qui en a même rajouté une cinquième:

1. la mémoire **épisodique**, le système « hiérarchiquement le plus élevé » qui stocke les événements qui ont une relation claire avec l'espace, le temps et les situations, comme les autobiographies ou les voyages dans le temps

2. la mémoire **sémantique**, également appelée système de connaissances, qui contient par exemple des connaissances sur les formules mathématiques ou les capitales des pays
3. la mémoire **perceptuelle**, qui nous permet de reconnaître des objets, des personnes, des sons ou des stimuli sur la base d'un sentiment de familiarité. Tulving et Markowitsch la décrivent comme « présémantique », c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire de pouvoir nommer d'où on connaît l'objet correspondant, etc.
4. le **priming** qui conduit à une meilleure reconnaissance par des choses déjà inconsciemment connues
5. la mémoire **procédurale**, qui fonctionne en grande partie inconsciemment et qui inclut les habiletés motrices comme la natation, etc. Son contenu n'est pas ou difficilement verbalisable.

Ce ne sont pas toutes les informations que nous obtenons qui entrent dans la mémoire à long terme. La sélection des stimuli, qui sont traités en premier lieu, est faite par la mémoire de temps ultra-court. Seuls les contenus d'intérêt peuvent être stockés.

Sarah-Jayne Blakemore et Uta Frith⁸ (2005: 152) l'illustrent par un exemple très simple : il s'agit d'examiner attentivement les lettres suivantes et d'essayer de mémoriser leur ordre en une minute.

P P N Q T D D C A D J P M N O P M P S

Sans moyens mnémotechniques, on ne se souviendra sûrement que d'une fraction, et/ou de certaines des premières lettres. Mais si on obtient de l'aide, par exemple le texte du refrain (petit papa Noël, quand tu descendras du ciel avec des jouets par milliers, n'oublie pas mes petits souliers), on se replie - dans ce cas - sur la mémoire sémantique, ce qui fait à son tour rappeler plus de lettres dans leur ordre, sinon toutes.

Les contenus d'apprentissage avec un sens ou des associations activent une zone supplémentaire du cerveau, le « cortex préfrontal inférieur gauche » (ibid.).

La mémoire à court terme, une « mémoire passive » (Brand/Markowitsch 2009 : 71) ne convient que pour une répétition immédiate. Elle est également assez limitée et ne peut enregistrer qu'environ 7 informations détaillées à la fois et les stocker pendant environ 15 à 20 secondes. Les informations importantes par contre sont immédiatement enregistrées (Blakemore 2005: 152).

8 Blakemore et Frith citent l'exemple de Twinkle, petite étoile scintillante, et vu le contexte, j'ai choisi un célèbre chant de Noël français.

4 COMMENT STOCKER L'ACQUIS – OU L'ASSOCIER AVEC CE QUI EST FAMILIER

Le stockage peut se faire, par exemple, par l'association de nouvelles choses à apprendre et de contenus de la mémoire à long terme. Une bonne structuration ou organisation du matériel d'apprentissage facilite ce processus. Par exemple, lors de l'apprentissage du vocabulaire, le regroupement en fonction du contenu ou de critères phonétiques est avantageux. Ces catégories sont ensuite d'importants conseils de récupération lors de la mémorisation ultérieure.

Dans sa thèse Kalka (2002: 29sq.) donne un aperçu très complet des différentes possibilités et stratégies d'enseignement du vocabulaire, qui peuvent également être appliquées aux unités grammaticales. Elle traite entre autres des stratégies de pensée de Rohrer et mentionne « l'abstraction, c'est-à-dire la recherche de caractéristiques communes ». Différents vocabulaires sont ainsi donnés, ce qui permet de trouver des caractéristiques communes. La « pensée taxonomique » est une hiérarchisation de « l'information codée linguistiquement » par la superordination, la subordination et l'ordre secondaire.

Les exercices avec des verbes sont particulièrement adaptés à cette fin, surtout des verbes qui expriment une certaine procédure. Un exemple serait un exercice avec des verbes réflexifs sur le sujet « le matin » : se réveiller, se lever, se laver, se brosser les dents... Bien sûr, cet exercice pourrait aussi être soutenu par du matériel visuel, car des études empiriques ont montré que les élèves apprennent mieux des mots accompagnés d'images que des mots seuls.

Les apprenants à qui on présente des mots et des images ont l'occasion de construire des modèles mentaux et verbaux et d'établir des liens entre les deux. Cependant, si l'apprenant n'est confronté qu'aux mots, il a la possibilité de construire un « verbal mental model », mais il est peu probable qu'il construise un « pictural mental model » et établisse des liens entre les deux (Mayer 2001: 63). Bien sûr, il est préférable d'utiliser des images « figuratives » qui évoquent directement des associations et déclenchent donc des réactions « affectives » plutôt que des images purement « logiques » (Hecke 2010: 11).

Les associations aident à conserver les connaissances en reconnaissant les relations. Comme notre mémoire peut aussi très bien stocker des schémas, nous formons des analogies, c'est-à-dire que nous reconnaissons des relations de référence.

Le stockage est ensuite suivi de la phase de consolidation. Les références à tout ce qui est connu, familier, aux sujets qui ont déjà été traités, y compris les disciplines voisines, facilitent la consolidation du nouveau à l'apprenant (cf. Brand/Markowitsch 2009: 73).

Pour présenter la grammaire d'une manière efficace et simplifiée, il faudrait faire beaucoup plus de références à ce qui est familier. Prenons l'exemple de l'introduction des questions en français. Pour ce chapitre de grammaire, la comparaison avec d'autres langues s'est avérée très utile.

Les trois types de questions français s'expliquent très bien par - dans notre cas - des comparaisons avec la langue maternelle allemande ou l'anglais que les apprenants connaissent bien.

1. Inversion :

Français : Où *vas-tu*?

Allemand : Wohin *gehst du*?

2. Question avec est-ce que :

Français : Où **est-ce que** tu vas ?

Anglais: Where **do** you go?

3. Intonation:

Français : Tu vas **où**?

Allemand: Du gehst **wohin**? (utilisé en allemand seulement quand la fin de la phrase n'a pas été comprise)

Le processus d'apprentissage est facilité par l'association avec le familier. La compréhension grammaticale s'effectue à travers un processus cognitif en partie basé sur « la connaissance grammaticale inconsciente et construit une représentation mentale de la structure grammaticale des phrases à partir de la séquence linéaire des unités lexicales » (Fabricius - Hansen 1999: 16). Bien sûr, dans le sens d'une réduction des exigences, il ne faut pas introduire les trois types de questions en même temps, car cela peut être plutôt contre-productif et peut être source de confusion, mais l'expérience des unités d'enseignement a montré que cette approche est très positive et donne de très bons résultats.

Dans leur manuel scolaire interlingual « Découvrons le français » (Rückl et alii, 2013), Michaela Rückl et ses collègues mettent en réseau la langue à apprendre avec des connaissances linguistiques déjà acquises et connues dans d'autres langues romanes et optimisent ainsi considérablement le succès de l'apprentissage.

5 METTRE L'ACCENT SUR L'ORAL

Claude Germain de l'Université du Québec et Joan Netten de l'Université de Terre-Neuve ont présenté une étude très intéressante.

Ils divisent la grammaire pour l'acquisition d'une langue seconde et d'une langue étrangère en deux groupes : la grammaire interne, qui n'est importante que pour la production orale, et la grammaire externe pour la langue écrite, examinent les différences entre la langue parlée et écrite en utilisant l'exemple du français, et utilisent leur concept

développé pour démontrer l'influence significative que la grammaire interne – c'est à dire la production orale – a sur la production écrite.

Ils concluent qu'une correction plus intensive de la prononciation et des erreurs d'expression orale et de production améliorera avant tout la production écrite. Des études menées dans des écoles canadiennes et chinoises auprès de centaines d'élèves ont donné des résultats prometteurs (Germain/Netten 2013: 15sqq.).

Dans leur étude, ils se réfèrent à la théorie de Michel Paradis (Paradis 2004, 2009), qui distingue entre mémoire déclarative et mémoire procédurale.

La première provient du domaine du conscient et inclut le savoir métalinguistique (vocabulaire, règles de grammaire, conjugaison des verbes), tandis que la mémoire procédurale comprend le domaine du non conscient - et inclut, par exemple, l'aptitude à communiquer. Les deux dépendent de processus cérébraux complètement différents (Germain/Netten 2013: 18).

Dans leur approche neurodidactique de la médiation linguistique, Germain et Netten font donc une distinction très stricte entre ces deux types grammaticaux. Dans ce contexte, ils soulignent également le fait que le mot grammaire vient du latin *grammatica* (l'art de tracer des lettres) et que les grammaires ont été inventées pour apprendre à écrire une langue qui était déjà parlée. Ils plaident donc pour l'apprentissage de deux grammaires - une interne pour la langue parlée et une externe pour la langue écrite, ainsi que la séquence d'apprentissage - langue parlée - lecture - langue écrite.

Si on commence seulement par le langage oral au début, les étudiants développent leur grammaire interne. Les élèves ayant un niveau de débutant ou de faux débutant écrivent très souvent comme ils le pensent spontanément, c'est-à-dire les structures linguistiques qu'ils ont déjà automatisées en langage parlé. Et si cette grammaire interne est incorrecte, les structures grammaticales de la langue écrite le seront aussi.

D'où l'importance de corriger d'abord les erreurs dans la langue parlée afin d'améliorer la compétence de la langue écrite. Pour pouvoir lire correctement, les élèves doivent être capables de faire le bon lien entre les mots qu'ils lisent et de leur donner un sens.

Mais si ces connexions n'ont pas été faites oralement au préalable, l'apprenant a tendance à lire mot à mot sans comprendre le sens réel de la phrase. Il doit aussi être capable de faire un lien correct entre le son et son écriture. Prenons l'exemple simple, mais efficace : *ils ont des enfants* - s'il prononce mal, il lit *ils sont des enfants*, ce qui a un sens tout à fait différent. Il est important d'observer d'abord comment le mot est écrit avant de l'écrire soi-même. Et c'est exactement ce que nous faisons quand nous apprenons notre langue maternelle. D'abord on imite, on parle, on nous fait la lecture et on lit inconsciemment, puis on apprend à écrire (cf. *ibid.*: 15 sqq.).

Mohammed Al-Khatib appelle la grammaire explicite la grammaire franche parce qu'elle ne cache pas la réalité et l'importance de la grammaire dans l'acquisition du langage. Il appelle la grammaire implicite grammaire cachée car, à son avis, elle cherche à cacher sa difficulté aux apprenants. Il soulève également la question légitime de savoir si

la grammaire implicite ou interne ou mentale seule peut aider à l'acquisition du langage communicatif.

Cependant, certains élèves trouvent cela difficile parce qu'ils ont besoin d'un cadre grammatical sur lequel s'appuyer. Bien sûr, ils doivent être guidés par l'enseignant à la règle grammaticale (cf. Al-Khatib 2008).

Le rôle de l'enseignant est certes un rôle clé. Surtout dans l'enseignement avec des approches très communicatives, où « les structures linguistiques et la grammaire ne sont souvent pas cognitives et explicitées », l'enseignant doit avoir une connaissance grammaticale très solide, comme le dit fort justement Maria Thurmair (Thurmair 2010: 360).

Il devrait avant tout promouvoir la « language awareness », la conscience linguistique des élèves et avoir des connaissances approfondies en termes de fréquence, de fiabilité, de portée, d'exceptions et être capable d'évaluer correctement le niveau de difficulté (cf. *ibid.*: 361). Un beau défi.

6 CONCLUSION

Une distinction entre la grammaire interne, qui n'est importante que pour la production orale, et la grammaire externe pour la langue écrite dans les cours pour débutants, surtout en français, semble pertinente, d'autant plus qu'en réduisant la grammaire à l'essentiel, en se concentrant sur l'expression orale et la prosodie, et en mettant en réseau différents canaux de perception, on parvient à une immersion plus intensive dans la nouvelle langue et, en même temps, à renouer avec les expériences antérieures réussies, ce qui a pour effet de motiver les élèves pour la langue étrangère.

Parce que chaque apprenant veut pouvoir communiquer le plus rapidement possible. Après cette phase initiale, cependant, il ne faut pas se passer d'explications grammaticales explicites, car la compréhension de la terminologie de base et la connaissance du travail grammatical constituent une « boîte à outils de base » pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie (Fayndrich 2000: 7) et favorisent aussi l'autonomie de l'apprenant.

Cependant, les cours de grammaire devraient toujours être mis en réseau et intégrés dans une variété de méthodes. Les découvertes neuroscientifiques n'apportent pas de solutions en soi, mais des suggestions intéressantes pour une réorientation de l'enseignement de la grammaire. Et par la suite peut-être une (re-)motivation des élèves pour la langue de Molière...

BIBLIOGRAPHIE

- AL-KHATIB, Mohammed (2008) *Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ?* En ligne, le 29/1/2016. <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>.
- BERRI, André (2007) Quelques considérations à propos de la phonétique dans la formation des futurs enseignants de FLE. *Fragmentos* 33, 245–50.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne/Uta FRITH (2005) *The Learning Brain. Lessons for Education*. Malden, États-Unis : Blackwell Publishing.
- BRAND, Matthias/Hans J. MARKOWITSCH (2009) Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. U. Hermann (dir.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim et Bâle : Beltz, 69–86.
- FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (1999) Grammatik und Verstehen. A. Redder et J. Rehbein (dir.), *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen : Stauffenbergverlag, 15–31.
- FAYNDRICH, Christian (2000) Ist der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht an seine Grenzen gekommen? *German Studies at Aston* 1, 2–12.
- GEAKE, John G. (2009) *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*. Maidenhead, Angleterre : MCGrawHill Open University Press.
- HABERMANN, Mechthild (dir.) (2010) *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. (Thema Deutsch, 11). Mannheim : Dudenverlag.
- GERMAIN, Claude/Joan NETTEN (2013) Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique* 3, 15–29.
- GÖPPEL, Rolf (2014) *Gehirn, Psyche, Bildung*. Stuttgart : W. Kohlhammer.
- HECKE, Carola/Carola SURKAMP (2010) *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen : Narr.
- HEINE, Lena (2014) Unterrichtsbezogene Fremdsprachenerwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis. H. Böttger et G. Gien (dir.), *The multilingual brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Eichstätt : Epubli.
- HERRMANN, Ulrich (dir.) (2009) *Neurodidaktik*. Weinheim et Bâle : Beltz.
- HUC, Pierre/Brigitte VINCENT SMITH (2008) Naissance de la neurodidactique. *Le français dans le monde* 357, 30–31.
- JENSEN, Eric (2001) *Different Brains. Different Learners*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- KALKA, Katarzyna (2002) *Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung*. Marburg : Tectum Verlag.
- KOCH, Corinna (2015) Dienen, nicht dominieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Grammatik umdenken* 135, 2–9.

- KÖPCKE, Klaus-Michael/Arne ZIEGLER (dir.) (2011) *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Berlin : De Gruyter.
- JENSEN, Eric (2008) *Brainbased Learning. The New Paradigm of Teaching*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- LANGE, Ulrike C. (2015) Französisch ist schick und schlau! Für die offensive Verwendung einer Weltsprache. *Französisch heute* 2, 43–44.
- MACEDONIA, Manuela (2012) *Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen?* En ligne, le 16/10/2019. http://www.macedonia.at/wp-content/uploads/2012/10/Macedonia_Lerntheorien_10.pdf.
- MAYER, Richard E. (2001) *Multimedia Learning*. Cambridge : University Press.
- MÜLLER, Thomas (2016) Anspruch und Scheitern einer Verbindung von Neurowissenschaften und Didaktik. R. Porsch (dir.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik: ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster, New York : Waxmann, 207–229.
- PARADIS, Michel (2004) *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- PARADIS, Michel (2009) *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- PARIZET, Marie-Louise (2008) Phonétique et Cadre Commun: propositions pour un cours de FLE. *Synergies Espagne* 1, 113–122.
- MERZ Guiliano/Julian PAGET/Andreas PETÖ (2009) *Das mentale Lexikon und die intuitive Grammatik*. En ligne, le 16/10/2019. http://www.a-ch-d.eu/MATERIALIEN/WOERTERimKOPF/Merz-Paget-Petö_Handout.pdf.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2011) Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. K. Köpcke et A. Ziegler (dir.), *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston : De Gruyter, 71–91.
- RALL, Marlene (2001) Grammatikvermittlung. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici et H.-J. Krumm (dir.), *Deutsch als Fremdsprache*. (Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd). Berlin/New York : De Gruyter, 880–886.
- REDDER, Angelika/Jochen REHBEIN (dir.) (1999) *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen : Stauffenberg Verlag Brigitte Narr.
- REIMANN, Daniel (2016) Nonverbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen am Beispiel des Spanischen als dritter oder spät beginnender Fremdsprache. C. Michler et D. Reimann (dir.), *Sehverstehen im Unterricht der romanischen Sprachen*. Tübingen : Narr, 145–182.
- ROTH, Gerhard (2009) Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? U. Herrmann (dir.), *Neurodidaktik*. Weinheim et Bâle : Beltz, 58–68.
- RÜCKL, Michaela/Gabriele HOLZINGER (2013) *Découvrons le français. Français interlingual*. Vienne : Verlag hpt.

- SATZINGER, Christa (2016) Mit Karambolage sehen(d) verstehen. C. Michler et D. Reimann (dir.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Gunter Narr, 244–262.
- SEERINGER, Juliane (2015) On bouge! Mit Bodypercussion grammatische Strukturen festigen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 133, 11–14.
- SOUSA, David A. (2006) *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- SQUIRE, Larry (1987) *Memory and brain*. New York : Oxford Univ. Press.
- THURMAIR, Maria (2010) Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu? M. Habermann (dir.), *Thema Deutsch* 11, 357–371.
- THURMAIR, Maria (2011) Grammatik verstehen lernen mit Hilfe von Textsorten. K. Köpcke et A. Ziegler (dir.), *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston : De Gruyter, 411–433.
- TULVING, Endel (1995) Organization of memory: Quo vadis? M. S. Gazzaniga (dir.), *The cognitive Neurosciences*. Cambridge : MIT Press, 839–847.
- WEWETZER, Hartmut (2011) Hirnforscher empfiehlt entschlackte und reformierte Lehrpläne. *ZEIT Online*. En ligne, le 16/10/2019. <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2011-04/schule-hirnforschung>.
- ZIPPEL, Wolfgang (2009) *Semantik und Grammatik im Kopf*. Tübingen : Günter Narr.
- Österreichischer Lehrplan für Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite). En ligne, le 16/10/2019. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?61e-bzr.
- Les RITMIMOTS, le français par l'oreille musicale. En ligne, le 16/10/2019. <http://www.br-online.de/imperia/md/content/bayern/collegerad/franzoesis/3.rtf>.

POVZETEK

Lažjemu in bolj navdihujočemu poučevanju slovnice naproti

Kot je znano, je bil pomen slovnice pri poučevanju tujega jezika od nekdanj najbolj priljubljena tema razprav med jezikovnimi strokovnjaki, didaktiki in jezikoslovci (Thurmair 2010: 357). Mnenje številnih sodelavcev, da je poučevanje (v našem primeru francoske) slovnice vse težje, med drugim odpira naslednja vprašanja:

- Kako lahko poučevanje jezika naredimo učinkovitejše?
- Ali in v kakšni obliki je poučevanje slovnice sploh še smiselno, tako da »optimizira učni proces« (Thurmair 2010: 357), pri katerem učenci pridobivajo znanje slovnice in urijo svoje veščine?
- Kako lahko učencem pomagamo pri razumevanju slovnice in pri pridobivanju slovničnih znanj, obenem pa jih motiviramo za učenje jezika?

Iskanje odgovorov na ta vprašanja za učitelje nikakor ni enostavno, predstavlja pa zanimiv izziv. Po zadnji razpravi o rezultatih raziskave PISA in z njo povezani kritiki izobraževanja učiteljev strokovnjaki na področju didaktike in pedagoškega dela več pozornosti namenjajo raziskovanju možganov. Kljub nekaterim kritičnim odzivom je treba priznati, da so nevroznanstveniki prišli do dragocenih in vznemirljivih odkritij, ki sicer sama po sebi ne prinašajo rešitve, ob povezovanju s primernimi didaktičnimi nalogami pa lahko pripomorejo k doseganju dobrih učnih rezultatov. Da bi utemeljila to trditev, avtorica v prispevku predstavi konkretne primere, ki izhajajo iz izkušenj, ki jih je pridobila pri poučevanju francoščine.

Ključne besede: poučevanje tujega jezika, nevroididaktika, nevroznanost, poučevanje slovnice, jezikovna zavest

ABSTRACT

For an easier and more motivating use of grammar

“As we all know, the importance of grammar in foreign language teaching ...has been the most popular object of dispute among practitioners, didacticians and linguists since forever” (Thurmair 2010: 357).

Moreover, the many comments from colleagues that it is becoming increasingly difficult to teach grammar, in our case French grammar, raise the following questions:

- how to make language teaching more effective,
- whether and in what form grammar teaching still makes sense and “can optimise acquisition processes” (Thurmair 2010: 357), through which learners acquire grammatical knowledge and skills,
- how to help learners understand grammar and acquire grammatical knowledge while motivating them to learn the language.

This is certainly not an easy task for teachers, but is a nice challenge!

Since the last PISA debate and the associated negative comments on the actual teacher training, brain research has been given a new status in the field of didactics and pedagogy. In spite of critical voices, it must be admitted that neuroscientists have achieved valuable and exciting research results that are not in themselves a solution to the problems outlined above, but in combination with suitable didactic exercises can achieve good learning effects.

Some concrete examples from French lessons will be used to illustrate this.

Keywords: foreign language teaching, neurodidactics, neuroscience, grammar teaching, language awareness

RÉSUMÉ

De nombreux retours de collègues enseignants selon lesquels il devient de plus en plus difficile d'enseigner la grammaire, dans notre cas la grammaire française, soulèvent naturellement la question de savoir

- comment rendre l'enseignement des langues efficace,
- si l'enseignement de la grammaire a encore du sens et sous quelle forme,
- si on peut « optimiser les processus d'acquisition » (Thurmair 2010: 357), par lesquels les apprenants acquièrent des connaissances et des compétences grammaticales,
- comment aider les apprenants à comprendre la grammaire et à acquérir des connaissances grammaticales tout en les motivant à apprendre la langue.

Ce n'est certes pas une tâche facile pour les enseignants, mais un beau défi à relever !

Au moins depuis le dernier débat autour de PISA et la remise en question de la formation des enseignants, la recherche sur le cerveau a acquis un nouveau statut dans le domaine de la didactique et de la pédagogie. Malgré toutes les critiques, qui reviennent sans cesse, il faut admettre que les neuroscientifiques sont arrivés dans leurs travaux de recherche à des résultats précieux et passionnants, qui ne sont pas en soi une solution, mais qui, combinés à des activités didactiques appropriées, peuvent mener à une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous illustrerons notre propos de quelques exemples concrets tirés de nos leçons de français.

Mots-clés : didactique des langues étrangères, neuro-didactique, neurosciences, enseignement de la grammaire, apprentissage de la langue

Christophe Cusimano

Université de Brno, Institut de Romanistique
République tchèque
ccusim@phil.muni.cz

UDK 821.111.09-1Lear E.

DOI: 10.4312/vestnik.11.291-302



« THE TWO OLD BACHELORS » DE EDWARD LEAR: ÉTUDE SÉMANTIQUE ET TRADUCTOLOGIQUE

INTRODUCTION

Cet article a pour ambition de saisir du point de vue de la sémantique interprétative un court-texte poétique de Edward Lear intitulé « The two old bachelors »¹ (tiré de *Laughable lyrics, a fourth book of nonsense poems, songs, botany, music, etc.*, 1877) traduit en français exactement un siècle plus tard par Patrick Hersant (*Edward Lear – Nonsense*, 1977, éd. Ombres). Outre une analyse proprement sémantique de la version originale anglaise du poème et de ce qui en fait un texte absurde, nous souhaitons montrer sur la base de cette analyse préparatoire comment Patrick Hersant a tranché le dilemme traductologique auquel il a été confronté : en effet, une partie de l'absurde reposant sur l'homonymie en anglais, le traducteur a livré une interprétation très peu fidèle à l'original, peut être volontairement.

1 UN POÈME ÉQUIVOQUE

Les critiques ont pu évoquer l'œuvre de Edward Lear selon plusieurs angles, souvent de manière concomitante : le fait que l'auteur ait été contemporain de Lewis Carroll, son ancrage spatio-temporel dans l'Angleterre de l'époque victorienne, son homosexualité à la fois connue mais tue. Ces angles d'approche constituent, à propos du poème « The two old bachelors », une grille de lecture aussi commode qu'insuffisante, en ce sens qu'ils ne délivrent aucune piste de détermination de ce qui fait le nonsense de ce texte en soi.

« The two old bachelors » est ce que Petr Levi (2013 : 299) appelle un « desultory tale », c'est-à-dire littéralement un conte décousu. Le texte raconte l'histoire de deux vieux hommes (dont il n'est pas sûr qu'ils soient célibataires comme le dira Hersant) vivant ensemble dans un dénuement proche de l'extrême pauvreté, puisqu'ils n'ont plus rien à manger. Ce fait étant posé d'emblée, les deux hommes se lancent dans une chasse

1 Nous laissons tant le texte original que la traduction française en annexes.

peu fructueuse : l'un ne récolte qu'un muffin et l'autre une souris. Malgré tout, pour cuisiner ce maigre butin, il semble leur falloir un accompagnement digne de ce nom, une « farce » désignée en anglais par « stuffin ». C'est alors que les choses se compliquent car les deux hommes, pour ce faire, se mettent en quête de « sage and onion », littéralement en français « sauge et oignons » : on verra que le lexème « sage » anglais est justement le nœud du problème, car il peut aussi désigner dans la langue de Shakespeare un « homme sage ». Les deux hommes trouvent bien deux gros oignons – seulement empruntés (« borrowed ») d'ailleurs, mais pas de sauge : un villageois de mauvais conseil leur indique ainsi qu'il existe bien un sage qui lit un livre à longueur de journée en haut d'une vallée, ce sur quoi les deux hommes se mettent à sa recherche. Alors qu'ils parviennent à sa hauteur après une raide ascension, les deux hommes préviennent le sage que c'en est fini pour lui et qu'il va devoir finir en farce ; mais ceux-ci sont assommés par le sage avec le livre en question (cf. illustration en annexes) : ils dégringolent tout en bas jusqu'à leur maison où la souris a mangé le muffin avant de s'enfuir. On apprend enfin, comme c'est souvent le cas dans les limericks de Lear, que l'on n'entendit plus parler d'eux et qu'on ne sait pas même ce qu'ils sont devenus.

1.1 « The two old bachelors » : une analyse biographique (homo)sexuelle

Ce texte a donné lieu à des interprétations pertinentes et complémentaires mais toutes se rejoignent sur un point, ce qu'on pourrait appeler une interprétation (homo)sexuelle : selon cette perspective, on peut estimer que les deux vieillards ne sont pas satisfaits de leur relation et cherchent de fait un troisième homme. Cette piste interprétative s'appuie sur les indices suivants : 'earnest' qui qualifie « sage » dans le poème et qui semble avoir été un adjectif codé pour désigner les homosexuels à l'époque victorienne, s'inscrivant dans le paradigme des formules euphémiques et de contournement de la politesse feutrée victorienne ; on peut aussi cerner dans les deux gros oignons, le sommet perpendiculaire et le crâne chauve des vieillards une métaphore phallique peut-être moins évidente. D'après Matthew Bevis (2016 : 145) qui s'intéresse particulièrement aux chutes (dans leur sens littéral) chez Lear, cette interprétation doit être soutenue par les vers finaux « they rolled promiscuous down » et en particulier l'idée selon laquelle « the precise nature of that promiscuity is left open ». Selon Peter Robinson (2016 : 127), la farce ou « stuffin » est l'indice interprétatif central et cette visée cannibale n'est autre que ce qu'il appelle des « 'inappropriate appetites', the form of love, for instance, that dared not speak its name ».

Il est clair que, l'isotopie /sexualité/ confère au genre de la recette de cuisine ponctuellement affirmé dans le poème, un statut parodique en montrant ce qui arrive lorsqu'on fait une erreur dans la recette : c'est ce qui fait dire à Peter Robinson (2016 : 126) que

tout le poème rapporte « what can go wrong when you try to follow a recipe but you don't have the right ingredients ».

Quoiqu'il en soit, cette recette, aussi bien déclinée dans la version française (cf. « réservez ») que dans le texte original, peut être perçue comme le code de la société victorienne. Le fait qu'elle soit incomprise et mal suivie, si on peut le dire ainsi, constitue l'assurance d'une mise au ban de la société, ce que Lear craignait très fortement : or toute affirmation de son homosexualité l'y aurait conduit, alors que sa situation financière ne le lui permettait pas. Comme le rappelle Peter Robinson (2016 : 127), « expulsion from *Bon Vivant* [en français dans le texte] society is the fate that awaits those who misunderstand the rules and threaten violence to innocent parties ». Lear affirmerait ici à la fois son homosexualité, la connaissance de la règle selon laquelle il est souhaitable de n'en faire pas mention, et enfin de son choix de s'y tenir en ne la révélant qu'à travers un poème dont la valeur cryptique reste bien gardée par les possibilités interprétatives.

1.2 Un poème absurde ?

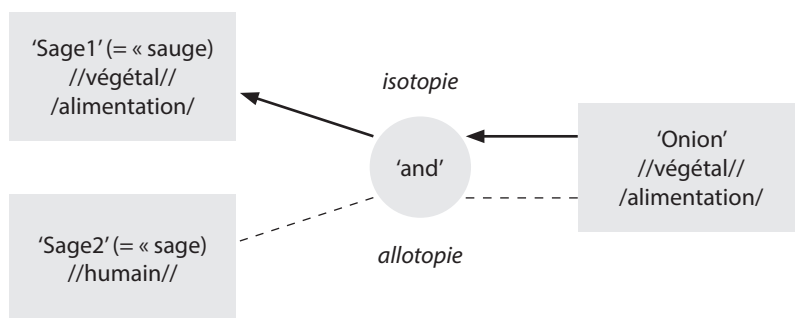
Nous avons montré dans Cusimano (2012) comment l'absurde se trouve condamné à ne rester qu'une couche de lecture : une lecture attentive ou mieux informée (par exemple biographique) ou même le simple fait que l'homme, en tant que machine interprétative, ne saurait jamais se contenter du non-sens, sont susceptibles de dissoudre l'absurde ou de le reléguer à l'état de couche de lecture sédimentée. Ce poème ne semble pas devoir déroger à la règle mais, contrairement à d'autres textes, n'a pas même été envisagé sous cet angle par les différents critiques et connaisseurs de Lear, quand bien même serait-il issu d'un ouvrage dont le titre est « nonsense », ce qui peut paraître une curiosité. Aussi cette section se veut-elle une réparation de cet oubli critique.

Passons rapidement sur le fait que les oignons ne sont qu'empruntés pour préparer la farce et sur le caractère grotesque de leur quête : en effet, tout d'abord cherchent-ils les ingrédients idoines dans les magasins (« shops ») puis au marché (« market ») et enfin, plus justement en leur qualité de pauvres, dans les jardins (« gardens »). De même, le lien entre perdre ses dents et ses sourcils (« lose our teeth and eyelashes », vers 8) et ne pas dîner (« if we haven't any dinner », vers 7) n'est pas franchement marqué du sceau de la logique. Autre chose encore : peut-on correctement se nourrir à deux avec une seule souris et un seul oignon ?

Mais les plus nets soupçons doivent se concentrer sur l'homonymie entre sage1 (« sauge » en français) et sage2 (« sage » en français). Edward Lear aurait pu facilement désambiguïser les deux homonymes de manière typographique en écrivant Sage2 avec une majuscule et non sage1 mais tous deux sont systématiquement orthographiés avec la majuscule, comme tous les autres protagonistes pourvus du trait /animé/ et les lieux/objets essentiels du poème. Deux options sont possibles pour les deux vieillards, dont l'une

apparaît clairement contraire à la raison et au sens commun, absurde en un mot : car alors que ‘sauge’ (soit sage1) et ‘oignons’ forment une isotopie générique //alimentation//, ‘sage’ (soit sage2) et ‘oignons’ unis par le même coordonnant « et » forment au contraire une *allotopie*, c'est-à-dire une rupture de la récurrence sémique attendue et mettent en jeu des sèmes génériques qui s'opposent (presque) toujours : /humain/ vs. /alimentation/. Cette allotopie peut certes se trouver dissoute dans un contexte de cannibalisme, mais de prime abord ce n'est pas le cas ici : c'est plus par défaut et par une ignorance aussi coupable qu'in vraisemblable que les deux vieillards se résolvent à produire cet effort d'ascension pour atteindre le sage.

La figure suivante résume ce qui vient d'être dit. Rappelons que très fréquemment, lorsqu'il y a coordination bisegmentale, c'est depuis le second élément que se propagent les sèmes : ici ‘onion’ valide ‘sage1’ par assimilation régressive et invalide ‘sage2’.



Comme le dit justement Peter Robinson (2016 : 126), « The two old bachelors are fools, though, because not sagacious enough to appropriately disambiguate the sage that goes with onions in some stuffing from the kind of old fellow too wise to make such a category mistake ». Une erreur de catégorisation qui les conduit à leur perte et leur exclusion de la bonne société victorienne. Nous ferons aussi remarquer que cette méprise est présente dans le texte avant l'épisode du sage : ‘souris’, en tant que /nuisible/, n'est pas non plus pourvu du sème /alimentation/ et demeure sauf cas de famine non-comestible.

En un sens, la figure du sage elle-même, bien que Peter Levi le considère comme « the only forceful character » (illustrée par Lear et même la seule dont on distingue le visage), est douteuse, car on apprend que non seulement il ne fait que lire à longueur de journée, mais surtout toujours une même page : « who reads all day a most perplexing page ». Est-il vraiment le garde du savoir, de la connaissance, ou simplement une image de la société victorienne ?

2 LA FIGURE DU BARDE DANS LA TRADUCTION DE PATRICK HERSANT

Comme on a pu le voir, le mot « sage » se comporte comme la plaque tournante du poème, l'échangeur de deux interprétations incompatibles car il ne s'agit clairement pas de polysémie : la méprise sur l'homonymie et la narcotisation de l'interprétation la plus logique dans le contexte d'une coordination avec « onions » conduit les deux vieillards à une action non seulement absurde mais aussi vouée à l'échec. Peter Robinson (2016: 126) rappelle que ce genre d'erreurs peut être le fait de locuteurs insuffisamment rompus aux spécificités de la langue cible en traduction : « [you] (...) aren't able to disambiguate a dictionary definition – as when, in translating from another language, you find the word in your bilingual dictionary but don't understand the context enough to pick the appropriate meaning from the differentiated list ».

Patrick Hersant (1977 : 12-13) est au contraire un traducteur émérite et lorsqu'il forme le projet de traduire l'ensemble de l'œuvre de Edward Lear, il n'ignore aucune des difficultés auxquelles il sera confronté :

Entre une langue qui tourne à vide et un idiome nonsensique, mais neuf, Lear a tôt fait de choisir. La poésie victorienne réclame un traitement de choc. Or, dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle anglais, tout progrès dans le domaine des lettres semble devoir passer par un renouvellement du langage. On peut distinguer, avec Steiner, trois tentatives en ce sens : « Un processus de dislocation, l'amalgame de langues existantes ou la quête d'un système de néologismes ».

Dans ce texte, on trouvera bien un néologisme : « purpledicular » (dans lequel on reconnaît « purple » : « violet ») que Hersant traduit par « pierre-pendiculaires », préférant la conservation de la dimension néologique que celle du contenu sémantique.

Si sa traduction de « stuffin » par « paupiettes » ne semble pas poser de problème majeur, le muffin devient une banane, semble-t-il dans le seul but de marquer la rime avec « cabane » du vers 1 précédent. Mais à y regarder de plus près, il pourrait s'agir aussi de contrebalancer l'absence de figures phalliques dans la traduction. Cela pose toutefois un problème subsidiaire : la banane dans la période victorienne, on peut l'imaginer, devait être un fruit précieux et qui n'aurait donc pas sa place dans une maison de « fauchés », comme l'a écrit Hersant. Dans le même ordre d'idée, le « givre » de la traduction, fruit de l'imaginaire montagnard du traducteur, n'a pas de pendant dans le texte original et semble seulement sollicité pour la rime avec « livre ». Autre chose : plus de trace du citron et du miel, pourtant de parfait compagnons du thé, mais un « croûton de pain » plus français. Les oignons sont maintenus, tout comme le caractère générique de la recette est aussi bien marqué lexicalement, il nous semble, grâce à « découpez », « réservez », « entourez » et « prête ». La tripartition shops/market/gardens est par contre perdue au profit

d'une bipartition marchés/jardins, ce qui ne rend pas justice à la décadence progressive de l'ambition des vieillards. Enfin, le texte de Hersant est tout au présent, quand la version originale est au prétérit.

Mais le choix le plus difficile de Patrick Hersant concerne évidemment « sage », intraduisible en français à cause de l'absence d'homonymie à une lettre et un phonème près entre « sauge » et « sage ». Celui-ci explique dans sa préface l'option suivie :

Le plus souvent, le discours du nonsense tente de supprimer la polysémie du langage naturel. Tels ces « Deux vieillards célibataires » qui, pour réaliser une recette de cuisine, se mettent en quête de « barde », mais le vieux Barde qu'ils trouveront en route par la vertu de son homonyme, leur suffira amplement. La désignation tient lieu d'expression, hors de toute signification.

Ainsi, « sage » se trouve dans la traduction remplacé par « barde » qui, d'après le *Trésor de la Langue française* en ligne se définit comme « [chez les Celtes] Poète-chanteur qui célébrait les exploits des héros en s'accompagnant de la cruth (sorte de lyre) ». Il n'est peut-être pas approprié de tenir rigueur à Hersant de la différence, toutefois notable, entre la figure du sage avisé et celle du barde-artiste, mais ce choix entraîne des conséquences importantes : par exemple, il est de fait plus délicat d'imaginer un barde lisant toute la journée un énorme livre plutôt que jouant d'un instrument. On connaît aussi la répugnance des Gaulois pour l'écriture, ce qui ne joue pas non plus en faveur de la lecture continue d'un livre, de surcroît énorme.

Ceci posé, nous dirons surtout que l'effet le plus ennuyeux de ce choix se propage jusqu'à l'homonyme de « barde » (poète-chanteur) : il nous a fallu chercher l'équivalent de sage¹ (la sauge) dans la traduction française. Nous avons d'abord cherché une plante –inexistante, avant de nous raviser : selon le *Dictionnaire de la langue française ancienne et moderne, Volume 1* de Pierre Richelet (1735), il s'agit d'une « tranche de lard, déliée & large, dont on couvre quelquefois les poulets, les chapons, &c., avant de les mettre à la broche ». Cela fait surgir trois nouveaux problèmes en cascade : « barde » dans ce sens, est féminin, comme l'indique sans ambages les exemples fournis par Richelet (« Une bonne barde, une barde trop large, trop mince. Levez une barde & mettez-la sur ce chapon »), alors qu'on dit bien « un barde » lorsqu'on vise le poète-chanteur² : Hersant a donc dû faire en sorte de neutraliser les contextes qui l'obligeraient à ajouter tant déterminants qu'adjectifs. Le second problème, le plus sérieux, a trait au fait que « barde » ne s'emploie plus en français contemporain, ce dont son atteste sa présence dans le TLFi accompagné d'un exemple datant de 1873, et, au contraire, sa présence dans le *Dictionnaire de l'Académie française* de 1814 qui en donne une définition très proche de celle que nous avons livrée plus haut : « aujourd'hui [en 1814 donc] ne se dit

2 Un tel problème ne se présenterait pas en anglais, langue dont le genre n'est pas marqué morphologiquement.

plus que pour signifier une tranche de lard fort mince dont on enveloppe les chapons, des gélinottes, des cailles, et autres oiseaux, au lieu de les larder. *Une barde de lard* ». Il s'agit donc bien plus encore que d'un usage vieilli, c'est un mot qui ne s'emploie plus du tout : comment, dans ce cas, l'homonymie pourrait-elle être dès lors perçue et ressentie par les lecteurs ? En outre, effet moins grave sans doute, on a un basculement depuis un sème générique //végétal// contenu dans « sauge » vers le sème //animal// de « barde ». Hersant recourt alors à une solution simple pour désambigüiser les barde1 (le lard) et barde2 (le poète-chanteur), une option à laquelle Edward Lear s'était bien sûr refusé puisqu'il souhaitait justement conserver la non-différenciation des homonymes de toute autre manière que par le contexte : le traducteur utilise donc la minuscule initiale pour barde1 et la majuscule pour barde2.

Parmi les autres différences notables nous souhaitons aussi signaler celles qui sont particulièrement réussies : dans les deux couples de vers « Ils crient : « Ô Barde ! Assez lu ! Selon la recette / Tu finiras tes jours autour de nos paupiettes ! » et « Vexés, ils sont partis sans qu'on les ait revus, / Et nul ne sait, depuis, ce qu'ils sont devenus », le sens, le rythme comme le rime sont du plus bel effet. Mais à l'impossible nul n'est tenu : le signifiant « sage » en anglais, associés à deux signifiés tout à fait différents, n'offre aucune prise au traducteur français. Il est, au regard de ces observations, plutôt curieux que Patrick Hersant n'ait pas pris la peine de faire quelques précisions. Or il n'est pas impossible que le traducteur ait eu ses raisons que nous essayons de formuler ci-après.

3 CONCLUSION

La traduction de Patrick Hersant préserve certes la possibilité de l'interprétation générale privilégiée par la plupart des critiques, à savoir l'explication (homo)sexuelle. Mais elle opère des choix plus embarrassants en réduisant presque à néant, pour un locuteur contemporain, la construction du nonsense du poème telle que Edward Lear l'a conçue : la bascule qui a lieu grâce à l'homonymie de « sage » en anglais est laissée pour compte avec « barde ». Nous ne feignons pas d'ignorer la difficulté de la tâche et nous serions bien en peine de proposer une alternative traductologique. Mais à dire vrai, l'essentiel est ailleurs : Patrick Hersant, à travers sa traduction, laisse entendre que celle-ci *doit* être lue accompagnée de la version originale, idée confortée par la présentation même de son ouvrage. En effet, la traduction y est placée en miroir, à droite, systématiquement en correspondance exacte vers après vers. La figure du barde est posée comme une incitation à observer en résonance avec la version originale, seul juge de paix. C'est donc un choix de traducteur conscient de l'impossibilité de toute traduction satisfaisante qu'opère Patrick Hersant : ce faisant, il s'arrête dans sa démarche, en toute modestie, à mi-chemin et sa traduction semble simplement destinée à aider les lecteurs francophones dans leur saisie du poème de Edward Lear. La figure du barde, en tant

que protagoniste insuffisamment complet car privé de son homonyme, est à mettre nécessairement en balance avec le sage/sauge de la version originale. S'inscrivant dans une longue tradition de traduction lâche de textes anglais vers le français, la traduction de Hersant offre une nouvelle illustration de la conception qui veut que toute traduction doive être perçue comme un autre texte.

BIBLIOGRAPHIE

- BEVIS, Matthew (2016) Falling for Edward Lear. J. Williams et M. Bevis (dir.), *Edward Lear and the play of poetry*. Oxford : Oxford University Press, 134–161.
- CUSIMANO, Christophe (2012) *La sémantique contemporaine du sème au thème*. Paris : Presses Universitaires de Paris-Sorbonne.
- LEAR, Edward (1877) *Laughable lyrics, a fourth book of nonsense poems, songs, botany, music, etc.* Londres : Robert John Bush.
- LEAR, Edward (1977) *Nonsense*. Traduction de Patrick Hersant. Toulouse : Ombres.
- LEVI, Peter (2013) *Edward Lear – A life*. Londres : Tauris.
- ROBINSON, Peter (2016) Edward Lear : celebrity chef. J. Williams et M. Bevis (dir.), *Edward Lear and the play of poetry*. Oxford : Oxford University Press, 115–133.

ANNEXES

1. The two old bachelors



Two old Bachelors were living in one house;
 One caught a Muffin, the other caught a Mouse.
 Said he who caught the Muffin to him who caught the Mouse,--
 ‘This happens just in time! For we've nothing in the house,

2. Deux vieillards célibataires (traduction de Patrick Hersant)

Deux vieillards célibataires dans une cabane ;
 L'un attrape une souris, l'autre une banane.
 Ce dernier au premier dit :
 « Voilà qui tombe à merveille : au garde-manger,
 Il ne reste guère plus qu'un croûton de pain.
 Que mangerons-nous ce soir ? Nous sommes sans un !
 Or, si nous devons passer la soirée à jeûn,
 Nous perdrons nos dents, nos cils – et notre embonpoint ! »
 À quoi l'autre vieillard dit : « En vain tu t'inquiètes !
 « Nous avons une souris : faisons des paupiettes !
 De l'oignon, un peu de barde, ça devrait marcher –
 Hélas, le problème est là : nous sommes fauchés ! »
 Alors les deux vieux garçons sortent en courant
 Et quêtent dans le village ces deux ingrédients.
 Ils trouvent bientôt l'oignon, mais de barde, point :
 Ils écument les marchés, les jardins – en vain !
 Enfin on leur dit : « Là-bas, parmi les sommets
 Pierre-pendiculaires, est un sinueux sentier
 Menant à une caverne : là médite un Barde –
 Un poète illuminé portant une barbe.
 Profitant de sa stupeur, jetez-vous sur lui :
 Découpez-le en lanières, réservez ; et puis,
 Ayant farci d'un oignon votre souricette,
 Entourez de votre Barde ; la paupiette est prête ! »
 Alors les deux vieillards célibataires
 Grimpent aux sommets pierre-pendiculaires.
 Là, parmi les rochers noirs brisés de givre,
 Ils aperçoivent leur Barde, plongé dans un livre.
 Ils crient : « Ô Barde, Assez lu ! Selon la recette,
 Tu finiras tes jours autour de nos paupiettes ! »
 Or, c'était maladroit. Le Barde, calmement,
 Assomme les vieillards de son tome imposant ;
 Ceux-ci roulent alors de ravin en ravine.,
 Dévalant les coteaux, dévalant les collines –
 Les voilà qui atteignent, épuisés, leur cabane :
 La souris s'est enfuie, emportant la banane.
 Vexés, ils sont partis sans qu'on les ait revus,
 Et nul ne sait, depuis, ce qu'ils sont devenus.

POVZETEK

»The Two Old Bachelors« Edwarda Leara: pomenoslovna in prevodoslovna analiza

Namen pričujočega prispevka je pomenoslovna obravnava kratkega poetičnega besedila z naslovom »The Two Old Bachelors«, ki ga je Edward Lear leta 1877 objavil v svoji zbirki *Laughable lyrics, a fourth book of nonsense poems, songs, botany, music, etc.* Natanko sto let po izidu je pesem v francoščino prevedel Patrick Hersant (*Edward Lear: Nonsense, 1977*). V prispevku predstavljamo pomenoslovno analizo izvorne različice pesmi v angleščini in ponujamo razmislek o tem, zakaj lahko pesem uvrščamo med literarna dela absurda. Na podlagi pripravljalne študije pokažemo, kako je Hersant razrešil dilemo, s katero se je soočil pri prevajanju Learove pesmi: eden izmed elementov absurda v pesmi namreč temelji na enakozvočju samostalnika *sage*, ki je angleški izraz za žajbelj, in samostalnika *sage*, ki v angleščini poimenuje modreca. Osebi v pesmi žajbelj potrebujeta za pripravo nadeva; namesto žajblja najdeta modreca, ta pa ju brez besed prepodi z gore, na kateri sedi. To dejanje lahko razumemo kot simbol nevarnosti, ki je med viktorijansko dobo pretela istospolno usmerjenim osebam. Hersant se je prevajalskega izziva lotil tako, da je ustvaril različico, ki z izvirnikom nima veliko skupnega. Če upoštevamo dolgo tradicijo prostega prevajanja iz angleščine v francoščino, lahko torej na njegov prevod gledamo kot na še en primer dojemanja prevoda kot povsem novega besedila.

Ključne besede: Edward Lear, Two Old Bachelors, viktorijanska doba, nesmisel, absurd, pomenoslovje, prevodoslovje, enakozvočje, Hersant

ABSTRACT

"The Two Old Bachelors" by Edward Lear: a semantic and traductological analysis

The aim of this article is to describe from a semantic point of view Edward Lear's poetic short text entitled "The Two Old Bachelors" (from *Laughable lyrics, a fourth book of nonsense poems, songs, botany, music, etc.*, 1877) translated into French exactly a century after it was published by Patrick Hersant (*Edward Lear - Nonsense, 1977*). In addition to a properly semantic analysis of the original English version of the poem and what makes it an absurd text, we wish to show on the basis of this preparatory study how Patrick Hersant addressed the traductological dilemma he was confronted with: indeed, a part of the absurd aspect of the text is based on the homonymy of "sage" in English, which can be a plant (sage1) or a wise man (sage2). While they need the first one to make their recipe for stuffing, they find as a substitute a clever man who quietly ejects them from the mountain where he sits. It can be seen as dealing with the threat faced by homosexuals during the Victorian period. Confronted with this difficulty, the translator delivered an interpretation that is very little faithful to the original. As part of a long tradition of loose translation from English

to French, Hersant's text offers a new illustration of the concept that any translation should be perceived as another text.

Keywords: Edward Lear; Two Old Bachelors; Victorian; nonsense; absurd; semantics; traductology; homonymy; Hersant

Ekaterina Vladimirovna Kazakova

UDK 821.133.1.09-992:711.432(470)

Institut de la Philologie et du Journalisme,

DOI: 10.4312/vestnik.11.303-313

Université nationale de recherche N. Lobachevski, Nijni Novgorod

Russie

kazakova.e.v@gmail.com



L'IMAGE DE MOSCOU DANS LES RÉCITS DE VOYAGE DES ÉCRIVAINS FRANÇAIS CONTEMPORAINS

1 INTRODUCTION

Les récits de voyage, en tant qu'objet d'étude, se situent à l'intersection de plusieurs branches des sciences humaines où priment la littérature comparative, l'imagologie et la psychologie sociale, apportant chacune l'explication du phénomène de l'image de l'Autre (personne, nation, culture, espace). Cette image n'est rarement stéréotypée car ressort, souvent inconsciemment, des représentations bien formées dans l'esprit de celui qui part en voyage pour décrire ensuite le vu et le vécu.

Les récits de voyage qui se pratiquent depuis l'Antiquité, évoluent en fonction de l'époque dans le sens historique, culturel, social, voire international. Avec le temps, les voyages deviennent de moins en moins rares. Et pourtant, le siècle des Lumières ne compte pas encore beaucoup de voyageurs libres (auteurs, artistes, philosophes), ceux qui se déplacent « pour le plaisir », comme on le disait à l'époque, pour les distinguer des voyageurs de profession qui étaient alors plus nombreux (marchands, marins, soldats, missionnaires), mais qui étaient souvent loin de vouloir philosopher sur leur voyages (Moureau 2016 : 66).

On retrouve des récits soit engagés par la « patrie », vu que l'image d'un étranger n'échappe pas aux « pressions politiques, socio-culturelles, ni au rapport de forces [...] entre les cultures » (Pageaux Recherches 136–137), soit conditionnés par le pays hôte. L'étude des récits de Diderot, rendant compte de son voyage jusqu'à la Russie, démontre bien cette conditionnalité (création des villages Potiomkine, les vaines tentatives de l'ambassadeur de la tsarine russe aux Pays-Bas de saisir l'autre variante des réflexions de Diderot sur la visite à Saint-Petersbourg où ce dernier révèle la réalité entrevue dans la capitale et lors des entretiens en dehors du palais - « Observations sur le Nakaz » - (Moureau 2016 : 77-78).

Ainsi, les récits de voyage, souvent convenus, des littéraires du siècle des Lumières laissent place à des visions et des expressions plus libérées mais encore très souvent contrôlées pour des raisons politiques et sociales différentes. Aujourd'hui, les voyages ne

sont plus un privilège des fortunés et le voyageur est libre de choisir le milieu qui intéresse son esprit de découvreur et d'autant plus libre de s'exprimer à son propos.

Et pourtant, malgré la liberté totale de s'exprimer, les études comparatives démontrent une certaine unanimité de ces récits contemporains. Mais c'est un autre genre de parti pris qui s'explique par le phénomène de la vision stéréotypée de l'Autre ressortant de la conscience nationale culturelle de celui qui « regarde ». Les stéréotypes, formant une sorte de « forteresse » selon la définition de Walter Lippmann, servent à nous protéger contre l'autre monde culturel et contribue à notre prise de position et à la vision de soi (dans le sens généralisant), de sa nation (Lippmann :1922).

Les stéréotypes ont souvent une mauvaise réputation, souligne Philippe Beck (2010 : 57). Cette remarque est d'autant plus vraie quand on entreprend l'étude des récits de voyage. Et plus le territoire est reculé, plus les points de divergence se multiplient quant à la perception des deux pays (voire des deux cultures) par les auteurs.

Cependant, les nombreux savoirs que l'humain possède sur le monde actuellement (plusieurs stéréotypes en découlent) ainsi que des facteurs d'ordre personnel et national, peuvent conditionner les variations des visions d'un seul territoire par les représentants d'une seule culture – *images* – ce que la présente étude est censée démontrer.

2 SE FAIRE UNE IMAGE DE MOSCOU

La Russie est un espace et une culture plutôt exotique pour la conscience européenne. Elle a toujours intéressé voyageurs, écrivains, chercheurs. Avec le développement des moyens de transport et l'accroissement des opportunités financières, augmente le nombre de personnes prêtes à partager leur expérience pratique et émotionnelle avec le lecteur. Dans le même temps, on remarque un changement du côté des exigences de ce dernier, concernant les notes de voyage.

L'intérêt pour la Russie a réuni des écrivains français célèbres tels que Théophile Gautier, Astolphe De Custine, Alexandre Dumas, Jules Verne, Blaise Cendrars. Les deux derniers et, en partie, Dumas, ont créé des exemples de fiction littéraire, qui continuent à servir de points de repères pour les voyageurs et les écrivains du XX^e siècle. Les touristes suivent les traces de Michel Strogoff, à la recherche constante des illustrations de son œuvre, des coïncidences dans le paysage et des coutumes de l'espace russe, tandis que les écrivains s'inspirent de la « prose » de Cendrars et s'interrogent sur la fiabilité de la révélation de la Russie.

En effet, Blaise Cendrars est devenu une figure emblématique, une sorte de kilomètre zéro, à partir duquel commence un nouveau voyage moderne de la pensée littéraire française à travers l'espace russe. On parlera d'espace, puisque le nom de l'auteur du voyage transsibérien rêvé est choisi pour désigner le train qui part en mai 2010 (Année croisée France-Russie) de Moscou à Vladivostok. Parmi les voyageurs on rencontre des

écrivains, journalistes et photographes français, ouverts à de nouveaux territoires, de nouvelles rencontres et impressions. Le voyage a abouti à de nombreuses œuvres littéraires et artistiques, émissions de radio et publications dans des périodiques.

Les œuvres créées sous l'impression du voyage sont variées en termes de genre. Celles créées dans le style romanesque conduisent les personnages principaux selon une trajectoire spatiale donnée (Maylis de Kerangal, Mathias Enard), concentrant l'attention du lecteur sur l'évolution dramatique des événements, attribuant au voyage le rôle des décors plus ou moins importants pour l'intrigue. Il y a d'autres travaux : des récits de voyage (travelogues). Les résultats remarquables du voyage sont les travelogues du membre de l'Académie française, Dominique Fernandez (*Transsibérien*, 2012) et une sorte de rétrospective des visites en Russie d'une voyageuse, Géraldine Dunbar (*Seule sur le Transsibérien*, 2016).

Pour une analyse plus complète de l'image de Moscou, des fragments métropolitains issus d'autres récits de voyage français ont été examinés. Celui de l'écrivain et professeur d'histoire et de géographie Hervé Bellec (*Les Sirènes du Transsibérien*, 2008) et celui de l'écrivain et aventurier Sylvain Tesson (*Berezina*, 2015). Tous les récits sont consacrés au voyage à Vladivostok, en train ou en voiture, à l'exception du livre de Sylvain Tesson qui raconte son trajet à moto (side-car) sur les traces de l'armée de Napoléon en retraite en 1812.

Tous les récits de voyage débutent dans la ville de Moscou. Même si, pour certains, ce voyage n'est pas le premier, le point de départ de la connaissance émotionnelle et culturelle du territoire est identique et met donc les auteurs dans des conditions égales afin de reconstruire l'image de la capitale russe. Les stéréotypes nationaux font partie intégrante des images de Moscou créées dans les récits de voyage analysés. D'autres composantes servent à rendre ces images complètes, vivantes même : c'est non seulement la perception de l'espace, mais aussi celle des gens, de la météo, du transport, de la mentalité, des contacts éventuels, de l'architecture, de l'attitude de l'Autre envers son espace et son environnement perçue par l'œil attentif de l'écrivain-voyageur. C'est également le choix de l'objet auquel la ville est comparée (animé ou même pas), la composition des textes (dialogues, monologues, mode de description, introduction et présentation des personnages en lien avec l'auteur), le choix du lexique, le penchant pour les lacunes lexicales et culturelles introduites dans les récits dans une certaine mesure et mises en italique tout au long des textes, ce qui rend les images encore plus exotiques. Tout cela contribue à la création de l'image de Moscou par l'auteur. Certains de ces procédés reviennent à des stéréotypes qui, selon Philippe Beck, « font partie d'un arsenal de processus cognitif qui nous permet de gérer la complexité des informations auxquelles nous sommes confrontés quotidiennement » (2010 : 57).

Ces morceaux de récits imagologiques, unifiés par la période historique et culturelle et les limites géographiques, ne sont pas unis sur le plan de l'expression et des détails servant à créer l'image de la ville en question, puisque les attitudes mentales dont

il s'agirait ne se rapportent pas uniquement à une époque donnée ni à une société en générale, mais comportent, en plus, des particularités individuelles du représentant de la culture regardante.

Aussi, l'image de Moscou serait-elle contrastée car, étant conditionnée par un stock limité d'images élémentaires très stables, elle ne coïncide pas avec les réalités du moment, comme le remarque Pageaux en parlant des visions stéréotypées (souvent clivées) des Espagnols, révélées dans les textes français (1989 : 135-136).

3 LE MOSCOU DE SYLVAIN TESSON

Tous les récits de voyage analysés combinent de nombreuses composantes communes, conçues pour créer l'image de la ville. Plus l'objectif du voyage est défini, plus l'image schématique de la ville est claire. Ainsi, l'idée du livre *Berezina* est apparue comme un geste de mémoire et de respect pour l'armée de Napoléon. On y trouve donc le retour artificiel au passé et la représentation de sa fusion avec le présent. Sylvain Tesson souhaite comprendre comment Moscou est apparue aux soldats de Napoléon et quelles impressions la ville a produit sur eux. En même temps, l'auteur voit un autre Moscou et l'image est créée en superposant le passé au présent, complétée par la fusion des contraires. Dans ce cas particulier, donc, l'image de la ville est construite au croisement de deux cultures françaises différentes car distancées dans le temps et sur le plan culturel, aussi bien que l'objet « regardé » est aussi considérablement changé à son tour.

Tesson construit l'image de Moscou sur un contraste :

- 1) Les Moscovites qu'il rencontre sont étonnamment multiformes : rassemblés et hommes d'affaires au travail, ils sont aussi de vrais villageois et parfois même ermites en dehors de la ville.
- 2) Les noms des rues ne coïncident pas en proportions avec leur taille, ce qui s'avère paradoxal.

La perception de Moscou semble ne pas avoir changé avec le temps. Ayant aveuglé Napoléon par sa beauté, Moscou surprend toujours le Français, non seulement avec ses étoiles en or et le Kremlin, mais aussi avec son architecture moderne, « *grosse capitale de fer* », (2015 : 53). Tesson suppose que Moscou peut rendre amoureux d'elle et provoquer des émotions qui échappent au contrôle de la raison (le cas de Napoléon). L'écrivain compare le charme de la ville à la « *beauté interdite* » (2015 : 49), dont il convient de se méfier.

L'image de Moscou de Tesson est non seulement vivante, mais également active. L'auteur établit un parallèle avec la froideur d'une Moscovite, décisive et, comme le démontrent les événements d'il y a 200 ans, imprévisible et dangereuse. Dans le même temps, elle est attrayante et multiforme.

4 LE MOSCOU DE DOMINIQUE FERNANDEZ

Le récit de voyage de Dominique Fernandez est culturellement riche et se base sur deux visions venant d'« époques » différentes mais dans l'esprit d'un seul observateur (écrivain) : l'image de la capitale y est construite autour de sa propre vision de l'endroit, remplie de connaissances et d'émotions héritées de périodes succinctes et distancées dans le temps. Le chapitre sur Moscou est censé transmettre au lecteur un mélange d'émotions vécues par l'auteur lors d'une nouvelle rencontre avec la capitale russe qui a suivi celle d'il y a 20 ans. Cependant, l'auteur explique et justifie l'image controversée de Moscou qu'il s'est faite. Cette image est créée à l'intersection de l'éternel authentique et du moderne impersonnel. La sensation d'espace et de solitude, que Fernandez avait appréciée 20 ans plus tôt sur la Place Rouge, a été remplacée par la confusion et le regret à la vue d'un mélange impersonnel de « *Champs-Élysées, de la Galerie Lafayette à la veille de Noël et de Las Vegas* » (2012 : 25). Et, en dehors de cet étincellement, commence un immense espace d'une autre partie de la ville : pauvre, laide, mesquine, car seul le centre de Moscou, selon l'auteur, est affecté par l'invasion de l'esprit commercial. Et pourtant, l'auteur regrette cette déformation.

Cette soumission au négatif contraste avec la résilience de la ville. Fernandez mentionne que la partie périphérique de Moscou résiste jusqu'à présent, ajoutant que le reste de la Russie ne succombera jamais à cette influence.

5 LE MOSCOU DE GÉRALDINE DUNBAR

Le récit de Géraldine Dunbar est l'exemple remarquable des changements perpétuels des composantes de l'image de la ville en question. Pourrait-ce être, en quelque sorte, une particularité de l'objet de description ? Sensible aux différenciations minimales dans la ville, l'auteure remarque ces particularités des traits fugitifs de la ville tout en révélant les traits stables. Son récit est moins influencé par ce stock limité dont Pageaux parlait, elle se laisse saisir par les impressions qu'elle recueille à partir de l'espace examiné.

Pour Géraldine Dunbar, la visite à Moscou en 2010 n'est pas la première. La voyageuse amoureuse du pays, de sa culture et de son peuple possède une expérience et un bagage culturels - y compris la maîtrise de la langue russe favorisant la découverte de l'Autre - qui deviennent la base de l'image de la capitale russe dans ses récits de voyage publiés en 2016, récits très personnels, émotionnels et ouverts (2017). L'idée centrale autour de laquelle se construit l'image de Moscou est la métamorphose constante de la ville, très rapide (parfois en quatre mois de voyage en Extrême-Orient) et malheureusement dépourvue de sens. On remarque une tendance à la transformation constante – la ville suit la voie européenne en érigeant de hauts immeubles de verre pour le travail et la vie. Le

désir de la voyageuse, ouverte aux contacts, de déceler l'attitude des locaux à l'égard des éléments architecturaux controversés de Moscou, se heurte à l'incapacité des citoyens à exprimer leur opinion. (N'est-ce pas un reflet des spécificités de la mentalité nationale : le manque de vision claire de soi dans la ville et, plus largement, de soi en tant que nation et, par conséquent, du désir d'autodétermination par le biais d'une transformation dans la recherche de l'identité propre aux Russes en général ? N'est-ce pas son but ultime ?)

Dunbar, connaissant bien l'histoire et la culture, regrette les métamorphoses de Moscou et leur dualisme du présent :

1. Moscou est fière de son patrimoine culturel, mais manque de respect envers celui-ci. Le centre historique regorge de restaurants et de boutiques, inaccessibles pour la plupart des habitants. Sur les façades des maisons marquées par la vie et le travail des artistes éminents, les plaques commémoratives voisinent avec les enseignes des magasins de lingerie.
2. Moscou a une grande histoire, mais la ville lutte contre son passé architectural, s'en débarrasse comme d'une maladie mortelle qui menace la vie, l'effaçant de la surface de la terre et de sa mémoire.

La personnification de Moscou augmente le degré d'empathie. Plus d'une fois, l'auteure appelle la ville « *chère Moscou* » (2017 : 60, 313), la dotant d'un cœur en pleine mutation. Même en temps de paix, il n'y a pas de paix pour la ville : « *Dans le cœur fébrile de Moscou, partout des plaies* » (2017 : 313). Pour tenter de trouver une comparaison appropriée pour la capitale, l'auteure revient à l'image d'un mannequin « *que l'on habille et déshabille* » (2017 : 60). Dunbar écrit : « *Ton style hétéroclite, libre, anarchique, souvent insolite. Qui es-tu ?* » (2017 : 61) Le mannequin inspire de l'admiration, mais ne possède et ne démontre malheureusement aucune volonté. Elle est vêtue de ce qui devrait être affiché et de ce qui devrait impressionner les autres. Ainsi, Dunbar explique l'hétérogénéité de l'image de Moscou, son hétérogénéité et non sa richesse polyvalente.

Les changements rapides dans l'aspect de la ville ressemblent à des défilés de mode, solennels, parfois pompeux, à la gaîté artificielle. L'auteure fait remarquer ce manque de naturel en évoquant l'incohérence dans le comportement et dans la vie des Moscovites. En se baladant dans le centre, Géraldine Dunbar interprète à son grand regret la publicité de la restauration rapide trouvée non loin de la Place Rouge : le Moscou authentique change, contrairement au Big Mac.

6 LE MOSCOU DE HERVÉ BELLEC

Le récit de voyage de Hervé Bellec *Les Sirènes du Transsibérien* (2008) démontre l'influence des stéréotypes sur la création de l'image d'un lieu. L'image de l'Autre, venant de la psychologie sociale, l'identité nationale et certaines particularités personnelles, serait

donc un fruit de la catégorisation de toutes ces connaissances et sensations. L'auteur n'est pas toujours très tendre avec la ville de Moscou. Il s'y est trouvé un peu perdu ne connaissant pas la langue russe ; de plus, habitant habituellement en Bretagne, loin de Paris et tout près de la campagne, il se sentait effrayé par la capitale russe.

L'atmosphère de la ville est transmise à travers des faits historiques et des émotions personnelles de l'auteur. Moscou s'y présente comme modèle à imiter. Pourtant, cette image n'est pas celle d'un mannequin, mais d'un modèle stéréotypé permettant de créer une ville similaire. La comparaison avec un stéréotype, en parallèle avec celle d'un mannequin, n'est pas un compliment pour la ville. L'auteur considère toutefois que ces caractéristiques sont en quelque sorte positives : Moscou est l'une des villes les plus logiques et les plus faciles à comprendre.

Moscou, c'est la concentration de tout ce qu'il y a dans le pays et de tout ce à quoi le pays aspire. Mais en même temps, Moscou est le modèle du fossé entre les composantes de la nation, et c'est un fossé infranchissable. Il n'y a pas de juste milieu en Russie, il y a des extrêmes, et pour l'auteur, ces extrêmes sont incarnés dans l'architecture de la capitale, des voitures, des scènes dans les églises. Cette idée est confirmée par le choix des personnages décrits.

Les extrêmes, comme l'auteur le voit, changent souvent de lieu, provoquant des contradictions relevées par de nombreux auteurs : le dogme devient folklore (Arbat), la puissance militaire du pays n'est pas en corrélation avec l'état des transports en commun, l'image de la ville de Moscou authentique est nivelée par de nombreux cafés sans visage. Bellec relève avec surprise que le métro de Moscou est l'élément le plus solide de l'image de la ville : la réserve des chefs-d'œuvre, le métro reste stable face au temps et aux hooligans.

En raison de son métier, Bellec connaît bien l'histoire de la Russie. Trois jours passés dans la capitale représentent donc pour lui une visualisation constante de ses savoir sur le passé, tout en détruisant ou en confirmant les idées stéréotypées sur la ville moderne de Moscou. Bien que ce soit un modèle, celui-ci est compréhensible mais rend sceptique, c'est un modèle dont l'auteur ne cesse de se méfier (passants, passagers, transports). Le point de vue d'un Européen, ce qui détermine la perception de la ville russe, ne permet pas à Bellec de l'accepter et de percevoir ses qualités positives. Craignant les contacts avec des étrangers (parmi lesquels, selon ses informations préliminaires, on rencontrerait de nombreux représentants de la mafia et des travailleurs ordinaires, absolument indifférents à la grandeur de leur pays et de leur culture), l'auteur parle avec joie et apaisement à une connaissance française rencontrée à Moscou, « *quelqu'un de normal, civilisée et raisonnable* » (2008 : 81, 93). L'écrivain est trop prudent, il ne communique avec aucun moscovite, à l'exception de sa guide qui ne suscite d'ailleurs pas l'intérêt de l'écrivain - « *ponctuelle, main particulièrement ferme ; une vraie Russe* » (2008 : 50, 52, 70). L'image de Moscou par Bellec exclut les Moscovites en tant qu'élément constitutif, pour lui ce n'est qu'une « *foule, gens, passagers, silhouettes* » (2008 : 83, 96, 57). Cependant,

certaines caractéristiques de cette foule, telles que l'inattention aux autres, le manque de sourire, le fatalisme, l'équanimité, l'imperturbabilité amènent l'auteur à définir Moscou comme une « *ville monstrueuse* » (2008 : 111).

Moscou est donc un modèle stéréotypé, une ville d'histoire, une ville cible de tout le pays, une ville d'indifférence. L'étrangeté de l'image de la ville est accompagnée et renforcée par le choix des mots et expressions russes enregistrés par translittération, dans de rares cas, sans traduction. L'auteur met donc d'avantage l'accent sur le contenu des stéréotypes les plus courants sur la Russie, ce qui est censé faciliter la perception assez exotique de la ville pour un Européen. Bellec essaye de traduire ses émotions en les mêlant à ses connaissances historiques et en jouant avec les habituels clichés qu'un Français peut porter sur un pays étranger.

7 CONCLUSION

Les récits de voyage présentés sont variés (style, émotions, composition), mais leur valeur commune est de nature culturelle : certains révèlent au lecteur une base historique et culturelle solide, d'autres sont remplis de traces émotionnelles sur le plan de la ville ou fournissent des informations pratiques. La particularité des récits de voyage en général et ceux analysés en particulier réside dans l'apport culturologique : les accents (linguistiques, culturels, sociaux) mis par les écrivains reflètent la mentalité nationale et les attitudes culturelles des auteurs.

Le point de vue français sur Moscou est non seulement une représentation de l'image de la ville russe, mais également une traduction de l'image typique d'une capitale, inscrite dans la conscience nationale française dans son ensemble et en particulier dans la conscience culturelle individuelle de chacun des écrivains. Ces exigences implicites sont exprimées sous forme d'accents émotionnels de regret, de ressentiment, d'appréhension, de surprise, d'admiration, communiqués par les auteurs.

Dans certains récits de voyage, on remarque une tendance à préserver le patrimoine culturel, la mémoire historique et l'identité nationale. D'où la surprise et, parfois, la déception face aux métamorphoses rapides de Moscou.

Dans presque tous les récits de voyage, l'image de Moscou est dualiste, et globalement, ces images sont contradictoires. Toujours caractérisée par un élément de métamorphose, Moscou se voit tantôt comme une ville active et décisive, tantôt comme un objet de manipulations et un espace pour la réalisation des idées de l'extérieur. Chacun des auteurs a sa vision personnelle et se donne la liberté de la traduire en mot, c'est tout l'intérêt des récits des voyages. En outre, la réflexion sur les stéréotypes que se forge l'Autre se révèle fructueuse pour étudier l'image de soi car c'est souvent l'opposé qui attire l'attention en premier lieu.

BIBLIOGRAPHIE

- BECK, Philippe (2010) *Imagologie, psychologie sociale et psychologie cognitive*. H. Roland et S. Vanasten (dir.), *Les nouvelles voies du comparatisme*. Gent : Academia presse, 57–69. 18 octobre 2019. https://www.academia.edu/5030154/Imagologie_psychologie_sociale_et_psychologie_cognitive.
- BELLEÇ, Hervé (2008) *Les Sirènes du Transsibérien*. Paris : Géorama.
- DUNBAR, Géraldine (2017 [2016]) *Seule sur le Transsibérien*. Paris : Transboréal.
- FERNANDEZ, Dominique (2012) *Transsibérien*. Paris : Grasset.
- LIPPMANN, Walter (1922) *Public Opinion*. 18 octobre 2019. <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456-images.html>.
- MOUREAU, François (2016) Diderot, un philosophe en voyage. I. Zatorska (dir.), *Rousseau et Diderot, traduire, interpréter, connaître*. Varsovie : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 65–84. 18 novembre 2019. https://www.academia.edu/29430948/Diderot_un_philosophe_en_voyage_Rousseau_et_Diderot_traduire_interpr%C3%A9ter_conna%C3%AEtre_Izabella_Zatorska_dir._Warszawa_Wydawnictwa_Uniwersytetu_Warszawskiego_2016_p._65-84.
- PAGEAUX, Daniel-Henri (1989) De l'imagerie culturelle à l'imaginaire. P. Brunel et Y. Chevrel (dir.), *Précis de littérature comparée*. Paris : PUF, 133–162.
- PAGEAUX, Daniel-Henri (1995) Recherche sur l'imagologie : de l'Histoire culturelle à la Poétique. *Revista de Filología Francesa* 8, 135–160. 18 octobre 2019. https://www.academia.edu/24783312/Recherche_sur_limagologie_de_lHistoire_culturelle_%C3%A1_la_Po%C3%A9tique.
- TESSON, Sylvain (2016) *Berezina*. Paris : Folio.

POVZETEK

Podoba Moskve v potopisnih pripovedih sodobnih francoskih pisateljev

Potopisna pripoved je priljubljena zvrst v sodobni književnosti. Njeni začetki segajo v 5. stoletje pred našim štetjem, ko je bila njena vloga predvsem utilitaristična. Osrednje mesto v potopisnih pripovedi ima opis (narave, mest, prebivalcev, simbolov, osebnih vtisov in asociacij), medtem ko ima dogajanje stransko oziroma podporno vlogo. Potopisna pripoved je v zadnjih tridesetih letih v Rusiji in izven nje postala zelo priljubljena zvrst, kljub temu da je potovanje postalo dostopnejše vsem. Prav dostopnost potovanja je spremenila zasnovo potopisnih pripovedi, s tem pa je vplivala tudi na njihovo vsebino. V prispevku analiziramo podobo Moskve v potopisih francoskih avtorjev, objavljenih med letoma 2008 in 2016, ki večinoma opisujejo potovanja po Sibiriji.

Posamezna dela se razlikujejo glede na način posredovanja avtorjevega dojemanja sveta, glede na pogled na mesto in na interpretacijo videnega. To raznolikost je mogoče pripisati različnim dejavnikom, kot so avtorjeva narodnost, poklic, življenjske izkušnje, spol, namen potovanja, pa tudi predhodne izkušnje s kulturo države in znanjem ruskega jezika. Podobo Moskve v preučevanih delih tako oblikujejo zgodovinska dejstva, spomini, primerjava s podobami Moskve v preteklosti, toponimija, zgradba mesta, meščani in srečanja z njimi ter primerjava predsodkov in resničnosti. Dojemanje tuje prestolnice pa na koncu razkrije avtorjevo podzavestno dojemanje naroda in sebe.

Gljučne besede: potopisna pripoved, podoba mesta, podzavestno dojemanje naroda, stereotip, imagologija

ABSTRACT

The image of Moscow in travel narratives of contemporary French writers

Born in the fifth century BC for utilitarian purposes, the travel narrative is a common genre in modern literature. Description (nature, cities, inhabitants, symbols, personal impressions and associations) is the main and immutable component of these works, while action also plays a supporting role. The genre of travel narrative has gained particular popularity over the last thirty years, not only in Russia but also abroad, despite the fact that traveling has become more accessible to everyone. This situation has changed the concept of such works, and consequently their content. The image of Moscow is analysed from the travelogues of French authors published from 2008 to 2016, most of which describe the trans-Siberian voyage.

The means of delivering of the author's vision, their perception of the city and the interpretation of what they have seen, are diverse and conditioned by different factors: nation, profession, biography, gender, travel intentions, as well as previous cultural experience and mastery of the Russian language. Thus, the image of Moscow is revealed in the indicated works through historical facts, memories and comparisons with the past image of Moscow, toponymy, the morphology of the city, its people and meetings with them, and also through a comparison of prejudices and what is real. It is ultimately the national and personal unconscious that emerges in the sense of the foreign capital.

Keywords: travel account, image of the city, national unconscious, stereotype, imagology

RÉSUMÉ

Né au V^e siècle avant J.-C. à des fins utilitaires, le récit de voyage est un genre répandu dans la littérature moderne. La description (nature, ville, habitants, symboles, impressions personnelles et

associations) est le composant principal et immuable de ces œuvres. L'action joue également un rôle de soutien. Le genre du récit de voyage a acquis une popularité particulière au cours des trente dernières années, non seulement en Russie mais aussi à l'étranger, malgré le fait que les voyages sont devenus plus accessibles à tout le monde. Cet état de fait a corrigé le concept d'œuvres et, en conséquence, leur contenu. L'image de Moscou est analysée d'après les récits de voyages d'auteurs français publiés de 2008 à 2016, dont la plupart décrivent le voyage transsibérien.

Les moyens de transmission de la vision de l'auteur, de sa perception de la ville et de l'interprétation de ce qu'il a vu, sont divers et sont conditionnés par des facteurs différents : national, professionnel, biographique, celui de genre, des intentions de voyage, ainsi que de son expérience culturelle vécue auparavant et sa maîtrise de la langue russe. Ainsi, l'image de Moscou est révélée dans les œuvres indiquées à travers des faits historiques, des souvenirs et des comparaisons avec l'image passée de Moscou, la toponymie, la morphologie de la ville, les gens et les rencontres avec eux, à travers une comparaison du réel et des préjugés. C'est finalement l'inconscient national et personnel qui ressort dans l'acception de la capitale étrangère.

Mots-clés : récit de voyage, image de la ville, inconscient national, stéréotype, imagologie

Katarina MarinčičFaculty of Arts, University of Ljubljana
Slovenia

katarina.marincic@ff.uni-lj.si

UDK 82.091"17"

DOI: 10.4312/vestnik.11.315-325



A WARDROBE SUITABLE FOR A VIRTUOUS PAUPER

1 RICHARDSON AND MARIVAUX

The subject of this paper is not the influence of Pierre de Marivaux's *La Vie de Marianne* upon Samuel Richardson's *Pamela*. This question has been widely discussed since the 18th century, more recently in the context of the history of literary translation.¹

The furore over *Pamela* and *Clarissa* among French readers was in fact preceded by the success of Marivaux's novels in England. Before Richardson was fervently admired by Diderot (as well as admiringly, although not very faithfully translated by Prévost²), Marivaux had received praise from both Henry Fielding and Laurence Sterne³.

Unlike Diderot, Prévost, Fielding and Sterne, who were all able to enjoy the originals, Richardson was dependent on translations⁴. Another proof of Marivaux's popularity in 18th century England: three different but related English translations of *La Vie de Marianne* appeared between 1736 and 1746 and were reprinted at least a dozen times by 1786. In the case of Richardson and Marivaux, the abundance of possible sources presents a particular challenge for *Quellenforschung*. We may add to this the long and complicated genesis of *La Vie de Marianne*. Written in the years between 1728 and 1742, published in volumes between 1731 and 1742, the novel was intentionally (or rather whimsically) left unfinished. A sequel, also unfinished, was produced by Mme Riccoboni and published in 1745. An apocryphal sequel, this one containing a denouement, was sometimes wrongly attributed to Mme Riccoboni. (Richardson's *Pamela* was first published in 1740. The author himself, and later his daughters, revised and released fourteen editions of *Pamela*, the last of which was published in 1801.)

1 "The question of whether or not Richardson was influenced by Marivaux is a hardy perennial of Richardson criticism: it has been with us since the eighteenth century, and few modern biographers or critics fail to devote at least some attention to it." (Munro 1975: 752)

2 "Le traducteur français considère qu'il a non seulement toute liberté pour supprimer certains passages, mais également pour en écrire d'autres à son cru. Prévost dans la préface de sa traduction de *Sir Charles Grandison* justifie les coupes faites: 'J'ai donné une nouvelle face à son ouvrage par le retranchement des excursions languissantes, des peintures surchargées, des conversations inutiles et des réflexions déplacées.'" (Montadon 1999: 21)

3 "Both Fielding and Sterne read and admired him." (Baldwin 1912: 185)

4 Cf. Sard Hughes 1917: 108.

2 MARIANNE AND PAMELA

The heroines of the two novels are both young, pretty and virtuous – whatever *virtuous* means. They are both first-person narrators, recounting their fortunes and misfortunes with a chattiness typical of their sex. However, in spite of these and some other obvious similarities⁵, *La Vie de Marianne* and *Pamela* are two profoundly dissimilar novels⁶. Not only because of the social gap between the two heroines and – perhaps more importantly – between the two novelists. Even leaving aside the stylistic refinements (often lost in translation), there remains one fundamental difference between the two books. *Pamela* is a tale with a happy ending and a clear moral message. Heroically resisting his advances, the young woman brings her seducer to the brink of despair – and finally receives an offer of marriage from him. *La vie de Marianne* is an unfinished tale and, as such, ambiguous by its very nature. We do not know – we can only assume by the tone of her narrative – that Marianne (i.e. the *Countess* *** telling us the story of her life in retrospect) has achieved a certain level of prosperity, contentment and wisdom. But has she really, and by what means? Or is she still, at the very moment of telling us her story, *une admirable hypocrite*, as the fictional editor of the book calls her in one of his comments?

3 A GIFT OF CLOTHES

One thing, however, is certain. At a crucial moment of their stories, confronted with the first attempt upon their virtue, both heroines react in accordance with their sense of propriety in clothing (as well as with an acute fashion sense).

The two seducers, Monsieur de Climal and Mr. B, try to lure their victims with clothes – which is not an altogether bad approach. Upon receiving the gift, the girls display a naive and joyful gratitude.

Being French, the virtuous orphan Marianne is ever so slightly frivolous even in the most dangerous of circumstances.

/.../ Marianne, ajouta-t-il en me prenant la main, qu'il serrait imperceptiblement, ne seriez-vous pas un peu plus familière avec un ami qui vous voudrait autant de bien que je vous en veux ? Voilà ce que je demande : vous lui diriez vos sentiments, vos goûts ; vous aimeriez à le voir. Pourquoi ne feriez-vous pas

5 “The facts are, that it was entirely possible for Richardson to have read a considerable part of *Marianne* in translation before he finished writing *Pamela*. Secondly, the plots of the two novels have at least a superficial resemblance. Thirdly, the two heroines have many characteristics in common. Finally, the methods of narrating their experiences are strikingly similar. /.../ In view of these facts, the burden of proof would seem to rest upon those who contend that Richardson owed nothing to Marivaux.” (Baldwin 1912: 185)

6 By this we do not imply that Richardson was immune to Marivaux's influence. On the contrary, *La Vie de Marianne* prompted him to make a polemical variation.

de même avec moi ? Oh ! j'y veux mettre ordre absolument, ou nous aurons querelle ensemble. À propos, j'oubliais à vous donner de l'argent. Et en disant cela, il me mit quelques louis d'or dans la main. Je les refusai d'abord, et lui dis qu'il me restait quelque argent de la défunte ; mais, malgré cela, il me força de les prendre. Je les pris donc avec honte, car cela m'humiliait, mais je n'avais point de fierté à écouter là-dessus avec un homme qui s'était chargé de moi, pauvre orpheline, et qui paraissait vouloir me tenir lieu de père.

Je fis une révérence assez sérieuse en recevant ce qu'il me donnait. Eh ! me dit-il, ma chère Marianne, laissons là les révérences, et montrez-moi que vous êtes contente. Combien m'allez-vous saluer de fois pour un habit que je vais vous acheter ? voyons. Je ne fis pas, ce me semble, une grande attention à l'habit qu'il me promettait ; mais il dit cela d'un air si bon et si badin, qu'il me gagna le cœur, je vous l'avoue : mes répugnances me quittèrent, un vif sentiment de reconnaissance en prit la place, et je me jetai sur son bras que j'embrassai de fort bonne grâce, et presque en pleurant de sensibilité. (*La Vie de Marianne*: 70)

Pamela's letter home is serious, almost solemn.

Dear Father and Mother,

My Master has been very kind since my last; for he has given me a Suit of my old Lady's Cloaths, and half a Dozen of her Shifts, and Six fine Handkerchiefs, and Three of her Cambrick Aprons, and Four Holland ones. The Cloaths are fine Silks, and too rich and too good for me, to be sure. I wish it was no Affront to him to make Money of them, and send it to you: it would do me more good.

You will be full of Fears, I warrant now, of some Design upon me, till I tell you, that he was with Mrs. Jervis when he gave them me; and he gave her a Mort of good Things, at the same Time, and bid her wear them in Remembrance of her good Friend, my Lady, his Mother. And when he gave me these fine Things, he said, These, Pamela, are for you; have them made fit for you, when your Mourning is laid by, and wear 'em for your good Mistress's sake. Mrs. Jervis gives you a very good Word; and I would have you continue to behave as prudently as you have done hitherto, and every body will be your Friend.

I was so surpris'd at his goodness, that I could not tell what to say. I curcheed to him, and to Mrs. Jervis for her good Word; and said, I wished I might be deserving of his Favour, and her Kindness: and nothing should be wanting in me, to the best of my Knowledge.

O how amiable a Thing is doing good!—It is all I envy great Folks for.

I always thought my young Master a fine Gentleman, as every body says he is: But he gave these good Things to us both with such a Graciousness, as I thought he looked like an Angel. (*Pamela*: 18)

In both novels, the heroine recognizes (or at least begins to suspect) her benefactor's real intentions when the gift of clothing turns into a gift of lingerie.

L'habit fut acheté : je l'avais choisi ; il était noble et modeste, et tel qu'il aurait pu convenir à une fille de condition qui n'aurait point eu de bien. Après cela M. de Climal parla de linge, et effectivement j'en avais besoin. Encore autre achat que nous allâmes faire ; madame Dutour aurait pu lui fournir ce linge, mais il avait ses raisons pour n'en point prendre chez elle : c'est qu'il le voulait trop beau. Madame Dutour aurait trouvé la charité outrée ; /.../. Oh ! pour le coup, ce fut ce beau linge qu'il voulut que je prisse, qui me mit au fait de ses sentiments ; je m'étonnai même que l'habit, qui était très propre, m'eût encore laissé quelque doute, car la charité n'est pas galante dans ses présents ; l'amitié même, si secourable, donne du bon et ne songe point au magnifique. Les vertus des hommes ne remplissent que bien précisément leur devoir ; elles seraient plus volontiers mesquines que prodigues dans ce qu'elles font de bien : il n'y a que les vices qui n'ont point de ménagement. Je lui dis tout bas que je ne voulais point de linge si distingué, je lui parlai sur ce ton-là sérieusement ; il se moqua de moi, et me dit : Vous êtes une enfant, taisez-vous, allez vous regarder dans le miroir, et voyez si ce linge est trop beau pour votre visage. Et puis, sans vouloir m'écouter, il alla son train. (*La Vie de Marianne*: 73)

Dear Father,

Since my last, my master gave me more fine Things. He called me up to my old Lady's Closet, and, pulling out her Drawers, he gave me Two Suits of fine Flanders lac'd Headcloths, Three Pair of fine Silk Shoes, two hardly the worse, and just fit for me; for my old Lady had a very little Foot; and several Ribbamsds ant Topknots of all Colours, and Four Pair of fine white cotton Stockens, and Three Pair of fine Silk ones; and Two Pair of rich Stays, and a Pair of rich Silver Buckles in one Pair of the Shoes. I was quite astonish'd, and unable to speak for a while; but yet I was inwardly asham'd to take the Stockens; for Mrs. Jervis was not there: If she had, it would have been nothing. I believe I receiv'd them very awkwardly; for he smil'd at my Awkwardness; and said, Don't blush, Pamela: Dost think I don't know pretty Maids wear Shoes and Stockens?

I was so confounded at these Words, you might have beat me down with a Feather. For, you must think, there was no Answer to be made to this: So, like a Fool, I was ready to cry; and went away curcheeing and blushing, I am sure, up to the Ears; for, tho' there was no Harm in what he said, yet I did not know how to take it. But I went and told all to Mrs. Jervis, who said, God put it into his Heart to be good to me; and I must double my Diligence. It look'd to her,

she said, as if he would fit me in Dress for a Waiting-maid's place on his Sister Lady Davers's own person.

But still your kind fatherly Cautions came into my Head, and made all these Gifts nothing near to me what they would have been. But yet, I hope, there is no Reason; for what Good could it do to him to harm such a simple Maiden as me? Besides, to be sure no Lady would look upon him, if he should so disgrace himself. So I will make myself easy; and, indeed, I should never have been otherwise, if you had not put it into my Head; for my Good, I know very well. (*Pamela*: 19)

Two things at least are notable about this letter. Firstly, it is a fine example of Richardson's realism, his attentiveness to detail so eloquently praised by Diderot:

Les détails de Richardson déplaisent et doivent déplaire à un homme frivole et dissipé ; mais ce n'est pas pour cet homme-là qu'il écrivait ; c'est pour l'homme tranquille et solitaire, qui a connu la vanité du bruit et des amusements du monde, et qui aime à habiter l'ombre d'une retraite, et à s'attendrir utilement dans le silence. /.../ Ils sont communs, dites-vous ; c'est ce qu'on voit tous les jours ! Vous vous trompez ; c'est ce qui se passe tous les jours sous vos yeux, et que vous ne voyez jamais. /.../ Sachez que c'est à cette multitude de petites choses que tient l'illusion : il y a bien de la difficulté à les imaginer ; il y en a bien encore à les rendre. (*Éloge de Richardson*: 217)

Secondly, a sixteen-year-old servant girl seeks advice from her father. In one respect at least, the humble Mr. Andrews – *le vieux père de Pamela*⁷ – is an Enlightenment man *par excellence*, just like Richardson and Diderot (and, for that matter, Laclos): a father taking interest in his daughter(s).

4 BUILDING A CAPSULE WARDROBE

Marianne, an orphan of unknown parents, has no one to turn to for advice. In her behaviour towards M. de Climal, she is guided by her own somewhat Jesuitical common sense.

/.../ je n'avais plus de retraite, et M. de Climal m'en donnait une ; je manquais de hardes, et il m'en achetait ; et c'étaient de belles hardes que j'avais déjà essayées dans mon imagination, et j'avais trouvé qu'elles m'allaient à merveille. Mais je

⁷ “Cependant on ne voit point arriver à la porte du lord le vieux père de Paméla, qui a marché toute la nuit ; on ne l'entend point s'adresser aux valets de la maison, sans éprouver les plus violentes secousses.” (*Éloge de Richardson*: 226)

n'avais garde de m'arrêter à cet article qui se mêlait dans mes considérations, car j'aurais rougi du plaisir qu'il me faisait, et j'étais bien aise apparemment que ce plaisir fit son effet sans qu'il y eût de ma faute : souplesse admirable pour être innocent d'une sottise qu'on a envie de faire. Après cela, me dis-je, M. de Climal ne m'a point encore parlé de son amour ; peut-être même n'osera-t-il m'en parler de longtemps, et ce n'est point à moi à deviner le motif de ses soins. On m'a menée à lui comme à un homme charitable et pieux, il me fait du bien : tant pis pour lui si ce n'est pas dans de bonnes vues ; je ne suis point obligée de lire dans sa conscience, et je ne serai complice de rien, tant qu'il ne s'expliquera pas ; ainsi j'attendrai qu'il me parle sans équivoque.

Ce petit cas de conscience ainsi décidé, mes scrupules se dissipèrent ; et le linge et l'habit me parurent de bonne prise. (*La Vie de Marianne*: 74-75)

Marianne has no intention of becoming M. de Climal's mistress. She finds him repugnant, and besides that, she knows that there are better things waiting for her. When the moment of crisis arrives, her first impulse is to return the gifts. Or perhaps not quite the first impulse: even in extreme rage, she is able to calculate the aesthetic effect of her sacrifice.

Non, lui dis-je, ou plutôt lui criai-je, il ne me restera rien, car je prétends vous rendre tout, et je commence par votre argent, que j'ai heureusement sur moi : le voici, ajoutai-je en le jetant sur une table avec une action vive et rapide qui exprimait bien les mouvements d'un jeune petit cœur, fier, vertueux et insulté ; il n'y a plus que l'habit et le linge dont je vais tout à l'heure faire un paquet que vous emporterez dans votre carrosse, monsieur ; et comme j'ai sur moi quelques-unes de ces hardes-là, dont j'ai autant d'horreur que de vous, je ne veux que le temps d'aller me déshabiller dans ma chambre, et je suis à vous dans l'instant ; attendez-moi, sinon je vous promets de jeter le tout par la fenêtre.

Et pendant que je lui tenais ce discours, vous remarquerez que je détachais mes épingles, et que je me décoiffais, parce que la cornette que je portais venait de lui, de façon qu'en un moment elle fut ôtée, que je restai nu-tête avec ces beaux cheveux dont je vous ai parlé, et qui me descendaient jusqu'à la ceinture. (*La vie de Marianne*: 137)

Later on, in a rather predictable way, Marianne arrives at the conclusion that the best thing she can do is to keep the clothes.

Je ne songeais donc plus qu'à ma robe, qu'il fallait emballer aussi ; je dis celle que m'avait donnée M. de Climal ; et comme je l'avais sur moi, et qu'apparemment je reculais à l'ôter : N'y a-t-il plus rien à mettre ? disais-je ; est-ce

là tout ? Non, il y a encore l'argent ; et cet argent, je le tirai sans aucune peine : je n'étais point avare, je n'étais que vaine : et voilà pourquoi le courage ne me manquait que sur la robe. /.../

Ce qui est certain, c'est que je décrochai l'ancienne, et qu'en soupirant encore, je me laissai tristement aller sur un siège, pour y dire ; Que je suis malheureuse ! Eh ! mon Dieu ! pourquoi m'avez-vous ôté mon père et ma mère ?

Peut-être n'était-ce pas là ce que je voulais dire, et ne parlais-je de mes parents que pour rendre le sujet de mon affliction plus honnête ; car quelquefois on est glorieux avec soi-même, on fait des lâchetés qu'on ne veut pas savoir, et qu'on se déguise sous d'autres noms ; ainsi peut-être ne pleurais-je qu'à cause de mes hardes. Quoi qu'il en soit, après ce court monologue qui, malgré que j'en eusse, aurait fini par me déshabiller, j'allai par hasard jeter les yeux sur ma cornette qui était à côté de moi.

Bon, dis-je alors, je croyais avoir tout mis dans le paquet, et la voilà encore ; je ne songe pas seulement à en tirer une de ma cassette pour me recoiffer, et je suis nu-tête : quelle peine que tout cela ! Et corr, passant insensiblement d'une idée à une autre, mon religieux me revint dans l'esprit. Hélas ! le pauvre homme, me dis-je, il sera bien étonné quand il saura tout ceci.

Et tout de suite je pensai que je devais l'aller voir ; qu'il n'y avait point de temps à perdre ; que c'était le plus pressé à cause de ma situation ; /.../

Oui ; mais quelle cornette mettrai-je ? Quelle cornette ? eh ! celle que j'avais ôtée, et qui était à côté de moi. C'était bien la peine d'aller fouiller dans ma cassette pour en tirer une autre, puisque j'avais celle-ci toute prête.

Et d'ailleurs, comme elle valait beaucoup mieux que la mienne, il était même à propos que je m'en servisse, afin de la montrer à ce religieux, qui jugerait, en la voyant, que celui qui me l'avait donnée y avait entendu finesse, et que ce ne pouvait pas être par charité qu'on en achetât de si belles : car j'avais dessein de conter mon aventure à ce bon moine, qui m'avait paru un vrai homme de bien : or, cette cornette serait une preuve sensible de ce que je lui dirais.

Et la robe que j'avais sur moi, eh vraiment ! il ne fallait pas l'ôter non plus : il est nécessaire qu'il la voie, elle sera une preuve encore plus forte.

Je la gardai donc et sans scrupule ; j'y étais autorisée par la raison même : l'art imperceptible de mes petits raisonnements m'avait conduite jusque-là, et je repris courage jusqu'à nouvel ordre. (*La vie de Marianne*: 145)

In the middle of these reflections, Marianne is offered some sound advice from her landlady:

/.../ je vous conseille une chose ; c'est de vous défaire de cette robe que M. de Climal vous a donnée. Vous ne pourriez plus honnêtement la porter à cette

heure que vous allez être pauvre et sans ressource ; elle serait trop belle pour vous, aussi bien que ce linge si fin, qui ne servirait qu'à faire demander où vous l'avez pris. Croyez-moi, quand on est gentille et à votre âge, pauvreté et bravoure n'ont pas bon air ensemble ; on ne sait qu'en dire. (Ibid.,141)

Due to her (presumably) aristocratic origin, Marianne is not susceptible to these plebeian warnings. Pamela, on the other hand, understands certain things without being told about them. Shy and naive as she is, she knows exactly how much clothes cost. More importantly, she knows what they mean.

I thought with myself some Days ago, Here I shall go home to my poor Father and Mother, and have nothing on my Back, that will be fit for my Condition; for how should your poor Daughter look with a Silk Night-gown, Silken Petticoats, Cambrick Head-cloaths, fine Holland Linen, lac'd Shoes, that were my Lady's, and fine Stockens! And how in a little while must these have look'd, like old Cast-offs, indeed, and I look'd so for wearing them! And People would have said, (for poor Folks are envious, as well as rich) See there Goody Andrews's Daughter, turned home from her fine Place! What a tawdry Figure she makes! And how well that Garb becomes her poor Parents' Circumstances!—And how would they look upon me, thought I to myself, when they should come to be in Tatters, and worn out? And how should I look, even if I could get homespun Cloths, to dwindle into them one by one, as I could get them?—May be, an old Silk Gown, and a Linsey-woolsey Petticoat, and so on. (*Pamela*: 44-45)

In a seemingly paradoxical way, Pamela, who had been given many fine things, finds herself in need of a new set of clothes.

So, thinks I, I had better get myself at once 'quipt in the Dress that would become my Condition; /.../

So, as I was saying, unknown to any body, I bought of Farmer Nichols's Wife and Daughters a good sad-colour'd Stuff, of their own Spinning, enough to make me a Gown and two Petticoats; and I made Robings and Facings of a pretty Bit of printed Calicoe, I had by me.

I had a pretty good Camlet quilted Coat, that I thought might do tolerably well; and I bought two Flannel Under-coats, not so good as my Swan-skin and fine Linen ones, but what will keep me warm, if any Neighbour should get me to go out to help 'em to milk, now-and-then, as sometimes I us'd to do formerly; for I am resolv'd to do all your good Neighbours what Kindness I can; and hope to make myself as much belov'd about you, as I am here.

I got some pretty good Scots Cloth, and made me at Mornings and Nights, when nobody saw me, two Shifts, and I have enough left for two Shirts, and two Shifts, for you my dear Father and Mother. When I come home, I'll make 'em for you, and desire your Acceptance as my first Present.

Then I bought of a Pedlar, two pretty enough round-ear'd Caps, a little Straw Hat, and a Pair of knit Mittens, turned up with white Calicoe; and two Pair of ordinary blue Worsted Hose, that make a smartish Appearance, with white Clocks, I'll assure you; and two Yards of black Ribbon for my Shift Sleeves, and to serve as a Necklace; and when I had 'em all come home, I went and looked upon them once in two Hours, for two Days together: For, you must know, tho' I lay with Mrs. Jervis, I kept my own little Apartment still for my Cloaths; and nobody went thither but myself. You'll say I was no bad Housewife to have saved so much Money; but my dear good Lady was always giving me something. (*Ibid.*, 45)

To say it once again with Diderot: “Ma foi, cela est vrai: on n'invente pas ces choses-là.” (*Les Deux Amis de Bourbonne*: 277) Somehow, Pamela's inventory – or rather the fact that she is making one – still sounds true after almost three hundred years.

Inutile à dire, towards the end of the novel, we find her once again “dressing for duty⁸”, building yet another version of what today's fashion journalists call “a capsule wardrobe”. This final version is, of course, suitable for a lady.

I Had a good deal of Employment in chusing Patterns for my new Cloaths. He thought nothing too good; but I thought every thing I saw was; and he was so kind to pick out Six of the richest, for me to choose three Suits out of, saying, we would furnish ourselves with more in Town, when we went thither. One was a white flower'd with Gold most richly; and he was pleased to say, that, as I was a Bride, I should make my Appearance in that the following Sunday. And so we shall have in two or three Days, from several Places, nothing but Mantua-makers and Tailors at Work. Bless me! what a chargeable and what a worthless Hussy I am, to the dear Gentleman!—But his Fortune and Station require a great deal of it; and his Value for me will not let him do less, than if he had marry'd a Fortune equal to his own: and then, as he says, it would be a Reflection upon him if he did.—And so I doubt it will be as it is: For either way the World will have something to say. He made me also chuse some very fine Laces, and Linen; and has sent a Message on purpose, with his Orders, to hasten all down; what can be done in Town, as the Millinery Matters, etc. to be completed there, and sent by particular Messengers, as done. All to be here, and finished by Saturday afternoon, without fail. (*Pamela*: 470)

8 Cf. Oliver 2008: 153.

BIBLIOGRAPHY

- MARIVAUX, Pierre de (1987) *La Vie de Marianne*. Paris: Gallimard.
- RICHARDSON, Samuel (2001) *Pamela*. Oxford: OUP.
- DIDEROT, Denis (1875) *Eloge de Richardson; Les Deux Amis de Bourbonne (Œuvres complètes V)*. Paris: Hachette.
- BALDWIN, Edward Chauncey (1912) Marivaux's Place in the Development of Character Portrayal. *PMLA*, Vol. 27, No. 2, 168–187.
- MONTADON, Alain (1999) *Le roman au XVIIIe siècle en Europe*. Paris: PUF.
- MUNRO, James S. (1975) Richardson, Marivaux and the French Romance Tradition. *The Modern Language Review* 70, 752–759.
- OLIVER, Kathleen M. (2008) *Samuel Richardson, Dress, and Discourse*. New York: Palgrave Macmillan.
- SARD HUGHES, Helen (1917) Translations of the *Vie de Marianne* and Their Relation to Contemporary English Fiction. *Modern Philology*, Vol. 15, No. 8, 491–512.

POVZETEK

Garderoba za krepostno, a revno dekle

Tema pričujočega članka ni vpliv romana *Marijanino življenje* Pierra de Marivauxa na *Pamelo* Samuela Richardsons (vprašanje, s katerim se literarna zgodovina ukvarja že vse od 18. stoletja). Kljub nekaterim očitnim podobnostim sta *Marijanino življenje* in *Pamela* zelo različni knjigi. *Pamela* je povest s srečnim koncem in jasnim moralnim sporočilom. *Marijanino življenje* je nedokončana, torej že po naravi stvari dvoumna pripoved. Vendar pa se junakinji obeh knjig v ključnem trenutku, ko je ogrožena njuna krepost, odzoveta na enak način: vodi ju čut za spodobnost v oblačenju (ki je obenem tudi izostren občutek za modo). V obeh romanih si zapeljivec skuša pridobiti zaupanje potencialne žrtve tako, da jo obdaruje z lepimi oblačili. Junakinji obeh romanov darila sprejemata z naivnim, skoraj otroškim veseljem in hvaležnostjo. Nelagodje obe začitita šele v trenutku, ko se med podarjenimi stvarmi znajde razkošno spodnje perilo. Francozinja se po premisleku odloči, da bo podarjeno kljub vsemu obdržala. *Pamela* ni le manj popustljiva do sebe, ampak se izkaže tudi za mnogo modernejšo mlado žensko. V trenutku, ko sklene vrniti podarjene stvari, že začne intenzivno razmišljati o novi garderobi.

Ključne besede: Pierre de Marivaux, Samuel Richardson, *Marijanino življenje*, *Pamela*, spodobnost v oblačenju, moda

ABSTRACT

The subject of this paper is not the influence of Pierre de Marivaux's *La Vie de Marianne* upon Samuel Richardson's *Pamela* (a question that has been widely discussed since the 18th century). In spite of some obvious similarities, *La Vie de Marianne* and *Pamela* are two profoundly dissimilar novels. *Pamela* is a tale with a happy ending and a clear moral message. *La vie de Marianne* is an unfinished tale and, as such, morally ambiguous by its very nature. However, at crucial moments of their stories, confronted with the first attempts upon their virtue, both heroines react in accordance with their sense of propriety in clothing as well as with an acute fashion sense. In both novels, the seducer tries to lure his victim with clothes. Upon receiving the gift, both girls display a naive and joyful gratitude. Their dilemma begins when the gift of clothing turns out to be a gift of lingerie. The self-indulgent French heroine, after a short reflection, decides to keep the clothes. Pamela turns out to be a much more modern young woman. She returns the gift and – in a seemingly paradoxical way – puts herself in need of a new set of clothes.

Keywords: Pierre de Marivaux, Samuel Richardson, *La Vie de Marianne*, *Pamela*, propriety in clothing, fashion

Janko Trupej

Neodvisni raziskovalec

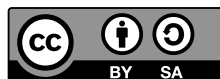
Laška vas 21, 3273 Jurklošter

Slovenija

janko.trupej@gmail.com

UDK 821.111(73).09Twain M.

DOI: 10.4312/vestnik.11.327-342



RECEPCIJA ROMANOV *THE ADVENTURES OF TOM SAWYER* IN *ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN* V SLOVENIJI

1 UVOD

Romana *The Adventures of Tom Sawyer* (1876) in *Adventures of Huckleberry Finn* (1884) veljata za klasični deli ameriške literature, za kateri je v izvorni kulturi vse od prvotne objave značilna živahna recepcija.¹ Peter Messent navaja, da je bil za časa Twainovega življenja prvi izmed obeh romanov pozitivno sprejet predvsem zato, ker je v obdobju urbanizacije in tehnološkega napredka upodabljal preprostejši način življenja nekaj desetletij pred državljsko vojno; pozneje so nekateri sicer začeli problematizirati dejstvo, da v zgodbi suženjstvo skorajda ni omenjeno, pa tudi karakterizacija osrednjega antagonista, poimenovanega *Injun Joe*, je bila izpostavljena kot rasistična (2007: 13). Še veliko več črnila je bilo prelitega o romanu *Adventures of Huckleberry Finn* (gl. Grosman 2004b: 157–62), ki v izvirnem literarnem sistemu že od vsega začetka buri duhove in se pogosto pojavlja na seznamih prepovedane literature (Tarbox 2005: 441; Karolides, Bald in Sova 2011: 443–47). Razlogi za kontroverznost so se skozi čas sicer spreminjali: sprva so kritiki Twainu očitali predvsem neotesanost in vulgarnost, medtem ko je roman pozneje v prvi vrsti postal sporen zaradi rasističnega diskurza (zlasti uporabe rasističnega izraza ‘nigger’), rasnih stereotipov in prikazovanja sužnjelastniške družbe (Devanny Jr. 2009: 356; prim. Leonard in Tenney 1992: 2).² Kljub tovrstnim zadržkom je ta roman že desetletja v samem vrhu kanona ameriške literature – Jonathan Arac govori celo o ‘hiperkanonizaciji’ (1997: 7; cf. Grosman 2004b: 158).

Za razliko od nekaterih drugih uspešnih ameriških literarnih del – v letu po izidu romana *Uncle Tom's Cabin* (1852) sta npr. izšli kar dve slovenski priredbi – smo Slovenci na prevoda obeh zadevnih Twainovih romanov čakali več desetletij. Prvi prevod romana

1 Twain je objavil še dve nadaljevanji, tj. *Tom Sawyer Abroad* (1894) in *Tom Sawyer, Detective* (1896), ki pa ne uživata tolikšnega ugleda kot prva dva romana v tej seriji.

2 John H. Wallace npr. trdi, da gre za »najbolj grotesken primerek rasističnega šunda, ki je bil kadarkoli napisan« (1992: 16), in da ima status klasičnega literarnega dela zato, ker si mnogi Američani želijo ohraniti rasistično dediščino ZDA (ibid.: 23).

The Adventures of Tom Sawyer je izšel leta 1921 z naslovom *Mali klatež Tom Sawyer*, leta 1947 je bil objavljen ponovni prevod, ki je bil naslovljen *Pustolovščine Toma Sawyerja*, nato pa je bilo delo leta 1960 prevedeno še tretjič, tokrat z naslovom *Prigode Toma Sawyerja* – slednji prevod je bil tudi sedemkrat ponatisnjen, tj. v letih 1965, 1971, 1972, 1977, 1979, 1984 in 1994. Roman *Adventures of Huckleberry Finn* je bil leta 1948 preveden z naslovom *Pustolovščine Huckleberryja Finna*, nato je leta 1962 izšel ponovni prevod, naslovljen *Prigode Huckleberryja Finna*, ki je bil leta 1974 ponatisnjen.³ V pričujočem prispevku bomo obravnavali status obeh Twainovih romanov v slovenskem literarnem sistemu, pri čemer bomo izhajali iz recepcijske estetike oz. teorije bralčevega odziva, ki bralce obravnava kot aktivne udeležence pri tvorbi pomena literarnih del (Pezdirc Bartol 2000: 195). Primerjali bomo odzive ob prvotnem izidu vsakega izmed prevodov in vključili tudi poznejšo recepcijo, s čimer bomo orisali t.i. zgodovinsko življenje (gl. Jauss 1970: 7–9) obeh literarnih del v slovenskem kulturnem prostoru in ugotavljali, v kolikšni meri oz. zakaj se je recepcija skozi čas spreminjala.

2 RECEPCIJA MED OBEMA VOJNAMA

Izid prvega prevoda *Toma Sawyerja* je pospremila recenzija anonimnega avtorja,⁴ ki je bila v skoraj identični obliki objavljena v časopisih *Slovenski narod* (24. 12. 1920: 3), *Jutro* (24. 12. 1920: 5), *Slovenec* (25. 12. 1920: 4) in *Naprej* (27. 12. 1920: 2). Zmotno je navedeno, da gre za prvi slovenski prevod katerekoli Twainove knjige (leta 1910 je namreč izšel prevod romana *The Prince and the Pauper*), pisatelj je opisan kot nepreko-sljiv pripovedovalec, glede samega romana pa je zapisano, da ga zaznamuje »[z]animiva vsebina, vedno zanimanje vzbujajoče pripovedovanje, močna karakterizacija in zdravi humor, ki osvoji vsako srce«. ⁵ V nadaljnjem zapisu v časopisu *Naprej* (28. 12. 1920: 3) je Twain označen kot humorist svetovnega slovesa, *Tom Sawyer* pa kot roman, ki lahko vsakomur nekaj ponudi: mladini je v razvedrilo, odraslim pa omogoča obujanje spominov na mladost.⁶ Josip Brinar v *Pedagoškem zborniku* prav tako objavi pozitivno recenzijo romana in še posebej pohvali način, kako je prikazan odnos med protagonistom

3 Ker sta romana v slovenščini izšla pod različnimi naslovi, bosta v nadaljevanju prispevka poimenovana *Tom Sawyer* in *Huckleberry Finn*. Recepcijo slednjega sem deloma obravnaval že v znanstvenem članku (Trupej 2015) – takrat je bila analiza narejena na podlagi bibliografije ZRC SAZU, ki zajema publikacije do leta 1970. Od objave omenjenega prispevka so na portalu *Digitalna knjižnica Slovenije* postale dostopne številne dotlej še ne digitalizirane publikacije, zato je namen pričujočega strokovnega prispevka celovito zajeti slovensko recepcijo obeh romanov. Pregledani korpus je zajemal približno tisoč izvodov serijskih publikacij, v katerih sta omenjena 'Tom Sawyer' in/ali 'Huckleberry Finn'.

4 V primeru anonimnih zapisov je moška oblika uporabljena generično.

5 *Slovenski narod*, 24. 12. 1920: Mark Twain: Mali klatež Tom Sawyer, 3. / *Jutro*, 24. 12. 1920: Mark Twain: Mali klatež Tom Sawyer, 5. / *Slovenec*, 25. 12. 1920: Mark Twain: Mali klatež Tom Sawyer, 4. / *Naprej*, 27. 12. 1920: Mark Twain: Mali klatež Tom Sawyer, 2.

6 *Naprej*, 28. 12. 1920: Mark Twain: Mali klatež Tom Sawyer, 3.

in njegovo izvoljenko Becky Thatcher, češ da »pisatelj pokaže, kako se tudi kočljiva vprašanja nagnjenj med dečki in deklicami dado vplesti v povest, pa to bralce — otroke prav nič ne pohujša« (1921: 120).

Naslednji omembe vreden zapis zasledimo v reviji *Življenje in svet* (2. 8. 1929: 128), kjer v uvodu k dvema Twainovima humoreskama navajajo, da oba romana spadata med najbolj znana dela tega pisatelja.⁷ V naslednjem desetletju sta Twainova najbolj slavna literarna lika omenjena v precej kritičnem kontekstu – Filip Kalan v reviji *Modra ptica* namreč zapiše naslednje:

Mark Twain [je] učinkoval zlasti kot romantičen, fantastičen Yankee, ki je igral nekakšnega konzula ameriške literature v 'kulturnih' deželah. Njegov klovnski humor nam danes priča samo o obupanem pesimistu Twainu in nam zbuja več usmiljenja do klovna kakor smeha zaradi šale – in da bi ne bil ustvaril genialnih paglavcev Toma in Hucka, bi nas tuljenje tega literarnega leva ne zanimalo več. (1933: 216)

V letu stoletnice Twainovega rojstva je v *Slovenskem narodu* (22. 1. 1935: 4) objavljen članek, v katerem je navedeno, da sta Tom Sawyer in Huckleberry Finn pisateljeva glavna literarna lika in da se Twain v ZDA po priljubljenosti lahko primerja s predsedniki, kot so George Washington, Abraham Lincoln in Woodrow Wilson.⁸ V reviji *Radio Ljubljana* (8. 12. 1935: 7) Twaina označijo za enega največjih humoristov svetovne literature, pohvalijo humor njegovih dveh osrednjih literarnih likov ter izrazijo obžalovanje, da v slovenščino ni prevedenih več pisateljevih del.⁹ Ko v isti reviji (11. 4. 1937: 138) napovejo izid filma *The Prince and the Pauper*, Twaina opišejo kot največjega ameriškega humorista in izrazijo upanje, da bo nekoč film posnet tudi po *Tomu Sawyerju*.¹⁰ V reviji *Vzajemna svoboda* sta oba romana označena kot nesmrtna in omenjeno je, da sta bila nekdanj prepovedana v marsikateri knjižnici v ZDA ter da sta nedavno postala sporna tudi v Braziliji, ker je tamkajšnja vlada v njiju odkrila komunistične tendence (N.N. 1938: 191).

Ko v *Jutru* (20. 2. 1939: 8) naznanijo izid filma, posnetega na podlagi *Toma Sawyerja*, zatrdijo, da so v mladosti vsi dečki brali znameniti istoimenski roman in uživali v Twainovem žgočem humorju.¹¹ Naslednji mesec v istem časniku (15. 3. 1939: 3) film označijo kot izredno uspel oz. ga proglasijo za enega najlepših filmov nasploh, njegovo knjižno podlago pa označijo za klasičen roman.¹² V *Slovenskem narodu* (15. 3. 1939: 4) trdijo, da je bil film posnet po eni najbolj priljubljenih knjig na svetu, ki ni zanimiva le

7 *Življenje in svet*, 2. 8. 1929: Par ameriških humoresk, 128–29.

8 *Slovenski narod*, 22. 1. 1935: 100 letnica rojstva Marka Twaina, 4.

9 *Radio Ljubljana*, 8. 12. 1935: Stoletnico [sic] Marka Twaina, 7.

10 *Radio Ljubljana*, 11. 4. 1937: Mark Twain v filmu, 138.

11 *Jutro*, 20. 2. 1939: Twainova dela v filmu, 8.

12 *Jutro*, 15. 3. 1939: Pustolovščine Toma Sawyerja v filmu, 3.

za mlade, temveč tudi za odrasle bralce, saj naj bi jih zgodba spominjala na mladost, sam film pa je v članku opisan kot lep in dovršen.¹³ V *Slovenecu* (16. 3. 1939: 7) zapišejo, da gre za eno najlepših filmskih umetnin ter da imata film in njegova knjižna podlaga izjemno vrednost.¹⁴ V nadaljnjem prispevku (18. 3. 1939: 7) zatrdijo, da že dolgo nobeno filmsko delo ni vsebovalo »[t]oliko globokih in plemenitih čustev, toliko lepote in srčne dobrote«; ta prispevek je istega dne objavljen tudi v *Slovenskem narodu* (18. 3. 1939: 4) in *Jutru* (18. 3. 1939: 4).¹⁵ V reviji *Radio Ljubljana* (19. 3. 1939: 4) je povzeta le zgodba filma,¹⁶ medtem ko v *Mariborskem večerniku* »Jutra« (15. 4. 1939: 9) film opišejo kot odličen, njegovo knjižno podlago pa označijo za 'nesmrtno'.¹⁷

3 RECEPCIJA V SOCIALISTIČNEM OBDOBJU

V letu, ko je izšel vnovičen prevod *Toma Sawyerja* – in še preden je izšel prevod njegovega nadaljevanja –, sta bila protagonista obeh romanov v reviji *Novi svet* omenjena v razpravi o nalogah sovjetske literarne kritike, v kateri se vpliven ruski literarni teoretik A. Fadjejev (tj. Aleksander Aleksandrovič Fadejev) opredeli tudi glede Twaina:

Marc [sic] Twain je nedvomno realist, ker resnično upodablja in kritizira pobožnjaštvo, hinavščino, pohlep in neukost ameriške družbe, resnično kaže protislovja revščine in bogastva. Obenem pa je nedvomno, da so Tom Sawyer, Tek [sic] Finn in junaki Mississippija – junaki, ki imajo dokaj romantičnih potez, in te podobe so nosilci pozitivnih naravnih idealov Marca [sic] Twaina. In ni kar tako, da ta dela živijo tako dolgo in da so najljubše berilo otrok. Vsem je znano, da je to Twainovo posebnost rodila osvobodilna borba severnih držav proti južnim. In vsem je znano, da v Združenih državah ni bilo nikoli več tako vedrih in resničnih knjig. (1947: 633–34)

Dušan Željenzov v *Slovenskem poročevalcu* (13. 1. 1948: 5) pod psevdonimom PJ objavi recenzijo *Pustolovščin Toma Sawyerja*,¹⁸ ki jo nato ob izidu *Pustolovščin Huckleberryja Finna* v nekoliko razširjeni različici priobči še v *Mladinski reviji*. Zapiše, da je Twain za izražanje svojih idej sicer izbral mladinsko povest, vendar je v njej med drugim obravnaval suženjstvo, državno oz. monarhično ureditev, purizem, konvencionalizem in

13 *Slovenski narod*, 15. 3. 1939: Pustolovščine Toma Sawyerja v filmu, 4.

14 *Slovenec*, 16. 3. 1939: Mark Twain in njegov znameniti roman »Pustolovščine Toma Swayerja«, 7.

15 *Slovenec*, 18. 3. 1939: Pustolovščine Toma Sawyerja v kinu Unionu, 7. / *Slovenski narod*, 18. 3. 1939: Pustolovščine Toma Sawyerja v kinu Unionu, 4. / *Jutro*, 18. 3. 1939: Pustolovščine Toma Sawyerja v kinu Unionu, 4.

16 *Radio Ljubljana*, 19. 3. 1939: Iz filmskega sveta, 4.

17 *Mariborski večernik* »Jutra«, 15. 4. 1939: Tommy Kelly, nov filmski zvezdnik, 9.

18 *Slovenski poročevalec*, 13. 1. 1948: Mark Twain: Tom Sawyer, 5.

konservativizem. Recenzent citira zgornjo Fadejevo razpravo in trdi, da ameriške založbe nekaterih Twainovih del nočejo ponatisniti prav zaradi pisateljeve naprednosti, demokracičnosti in dejstva, da Združenih držav ni prikazoval v pozitivni luči. Nadalje navaja, da se predvsem v Zahodni Evropi iz angleščine praviloma prevajajo le proameriška dela vprašljive vrednosti in zato odobrava prevajanje Twainovih del v slovenščino. Željeznov se sprašuje tudi, ali romana morda nista bolj kot za mladino primerna za odrasle bralce in se zavzame za dodatek uvoda, ki bi mlajšim bralcem ustrezno pojasnil zgodovinske okoliščine dogajanja (1948: 444–45). V recenziji *Toma Sawyerja* v *Ljudskem tedniku* (29. 1. 1948: 7) avtor z inicialkami S.R. skoraj dobesedno prevzame del Fadejeve zgoraj navedene razprave – zapiše namreč, da Twain »resnično upodablja in kritizira pobožnjaštvo, hinavščino, pohlep in koristoljubje takratne ameriške družbe«. ¹⁹ V recenziji *Huckleberryja Finna*, objavljeni v isti publikaciji (22. 4. 1948: 7), avtor z inicialkami R.S. podobno navaja, da Twain »biča svetohlinstvo in koristoljubje ameriške družbe 19. stoletja«. ²⁰ Tudi v *Obzorniku* anonimen recenzent obeh romanov priobči prevod zgoraj citiranega odseka Fadejeve razprave – pri čemer ne navede avtorja izvirnega zapisa (N.N. 1948: 222). Recenzent pod psevdonimom ALPA v *Ljudski pravici* (15. 4. 1948: 5) zapiše, da osrednjo tematiko *Huckleberryja Finna* predstavlja boj proti suženjstvu in navaja tudi naslednje:

[Twain] ustvarja pod plaščem nedolžnega humorja. Le redko seže po sarkazmu in le z ironijo uspešno odkriva krivičnosti, ki so se pričele pojavljati z vedno večjim napredkom kapitalizma. Strokovnjak je v popisovanju malomeščanskih prizadevanj in v smešenju verskih in posvetnih predstavnikov, ki so gospodovali v njegovi domovini.

V nadaljevanju članka recenzent zapiše, da osrednja antagonista izkoriščata »nepoučenost in zaostalost prebivalcev, [...] ljudska verska čustva, pobožnost, pristno ameriškansko [sic] vnemo po patentih in žejo po senzacijah«. ALPA v romanu vidi obogatitev morale in človečnosti – trdi, da bi to mladini po vsem svetu moralo predstavljati »prvi in največji zakon družbenega reda«. ²¹ Z naslednjimi besedami pa *Huckleberryja Finna* ovrednoti kot 'fj' podpisani recenzent v *Slovenskem poročevalcu* (15. 5. 1948: 4):

Pisatelj se duhovito norčuje iz napak, kakor sta ozkosrčni puritanizem in zlagana moralnost, ki v dejanjih, posebno v ravnanju s črnimi sužnji, ne pride do izraza, iz hinavskega krščanstva nedeljskih šol, iz omejenosti in rovtarstva svojih rojakov, iz njih lahkovernosti in umazanosti ter iz bedastih in nesmiselnih preostankov srednjega veka v njihovih običajih, kakor je na primer krvna osveta. ²²

19 *Ljudski tednik*, 29. 1. 1948: Berimo nove knjige, 7.

20 *Ljudski tednik*, 22. 4. 1948: Berimo nove knjige, 7.

21 *Ljudska pravica*, 15. 4. 1948: Pustolovščine *Huckleberryja Finna*, 5.

22 *Slovenski poročevalec*, 15. 5. 1948: Mark Twain, Pustolovščine *Huckleberryja Finna*, 4.

V istem časopisu Dušan Željeznov pri recenziji prevoda romana *Citizen Tom Paine* omeni, da je podobno kot Howard Fast tudi Twain s *Tomom Sawyerjem* in *Huckleberryjem Finnom* kritiziral sodobno družbo (15. 5. 1949: 3).²³ Ivan Potrč v *Mladini* (10. 12. 1949: 5) zapiše, da Twainov humor ni bil le v »zabavo, ampak da je bil prečestokrat oster, da se je [Twain] znal kruto ponorčevati iz napak družbe, v kateri je bil prizadet človek, v prvi vrsti sta bila to pri njem brezpraven ameriški otrok ali pa tudi zamorec.«²⁴ Tudi v naslednjem desetletju sta oba romana kar nekajkrat omenjena v serijskih publikacijah. *Ljudska pravica* (3. 11. 1951: 5) npr. objavi, kaj je Ernest Hemingway izjavil o statusu *Huckleberryja Finna* v Ameriškem literarnem sistemu:

Vsa moderna ameriška literatura izhaja iz ene Twainove knjige, in ta je: *Huckleberry Finn*. Če jo boste brali, se pa ustavite tam, ko otroci izgubijo črnega Jima. Tu je konec, ostalo je trik. Vendar je to naša najlepša knjiga in vse, kar je bilo v Ameriki napisanega, izhaja od tu: prej ni nič in pozneje nič, kar bi ji bilo enakovredno.²⁵

V reviji *Novi svet* Bogomil Fatur zapiše, da se je Twain »boril zoper puritansko ozkosrčnost svoje dežele in svojega časa«, *Toma Sawyerja* opiše kot epsko zgodbo zgodnje ameriške dobe in trdi, da so ZDA v času, ko se je menjala Twainova in naslednja generacija književnikov, naredile »korak v žrelo modernega, neizmerne kapitalizma« (1951: 648). V reviji *Naša sodobnost* Fatur ponovi del zgornje izjave (1953: 748) in v nadaljevanju omeni, da je Ernest Hemingway *Huckleberryja Finna* pojmoval kot najboljše delo ameriške književnosti (ibid.: 753).²⁶ V *Primorskem dnevniku* (13. 1. 1952: 5) in pozneje tudi v *Slovenskem vestniku* (27. 3. 1952: 6) je slavni odlomek o pleskanju plotu iz *Toma Sawyerja* naveden kot primer, kako resno se otroci lotijo dela, če so prepričani, da gre za nekaj pomembnega.²⁷ Anonimen recenzent v časopisu *Slovenski Jadran* (4. 7. 1957: 5) zapiše, da je roman *Tom Sawyer, Detective* dobro napisan in da vsebuje socialno satiro,²⁸ Marijan Kramberger pa v *Naši Sodobnosti* trdi, da je v *Tomu Sawyerju* »spregovorila mlada, pustolovsko ustvarjalna Amerika« (1959: 657).

V recenziji novega prevoda slednjega romana anonimni avtor v reviji *Sodobna pota* navaja, da Twain obravnava odnose med belci in temnopoltimi (N.N. 1960: 363). V *Delu*

23 *Slovenski poročevalec*, 15. 5. 1949: Fastov Tom Paine, 3.

24 *Mladina*, 10. 12. 1949: Mark Twain pisatelj sonca in smeha, 5.

25 *Ljudska pravica*, 3. 11. 1951: Pogovor o ameriški književnosti, 5. V izvornem citatu (gl. Hemingway [1935] 2002: 23) je uporabljen rasističen izraz 'nigger', v prevodu pa nevtralen izraz 'črn' – tovrstne strategije so bile pri prevajanju rasističnih izrazov v slovenščino pogosto uporabljene (gl. Trupej 2014).

26 Tudi Rapa Šuklje pozneje v isti reviji zapiše, da je Twainov opus, predvsem *Huckleberry Finn*, vplival na Ernesta Hemingwaya (1961: 963–64).

27 *Primorski dnevnik*, 13. 1. 1952: Delo in dobro berilo, 5. / *Slovenski vestnik*, 27. 3. 1952: Delo in dobro berilo – uspešno vzgojno sredstvo, 6.

28 *Slovenski Jadran*, 4. 7. 1957: Tom – mali detektiv, 5.

(1. 4. 1960: 6) Twaina označijo kot družbenega filozofa, ki ga t.i. izgubljena generacija v 20. letih prejšnjega stoletja sicer ni cenila v tolikšni meri kot predhodne generacije, vendar se je to pozneje spremenilo predvsem zaradi *Huckleberryja Finna*, ki so ga bralci začeli uvrščati v sam vrh literarnega kanona.²⁹ Prav tako v *Delu* (4. 3. 1961: 6) je recenzent, podpisan kot 'Jaš', zadržan do filma, posnetega po *Tomu Sawyerju*, saj naj bi se v njem izgubila ostra družbena satira.³⁰ Ob izidu *Prigod Huckleberryja Finna* anonimni avtor v reviji *Knjiga* zapiše, da skozi protagonistove oči »gledamo temne strani ameriškega civilizatorskega gibanja« (N.N. 1962: 202), medtem ko Jože Snoj v reviji *Naši razgledi* (22. 12. 1962: 487) navaja, da je ta roman »sočna deška avantura po Missisippiju v čolnu nezadržne civilizacije in z vetrom zdravega občutenja življenja v boku«.³¹ V *Slovenskem Jadranu* (1. 1. 1963: 16) je navedeno, da je *Huckleberry Finn* eno izmed del, ki so Twainu prinesla nesmrtnost, omenjeno pa je tudi Hemingwayevo mnenje o tem romanu.³² France Magajna v *Primorskem dnevniku* (19. 11. 1963: 3) zapiše, da je Twain največji ameriški humorist, ki je pri nas najbolj znan prav zaradi Toma Sawyerja in Huckleberryja Finna ter njunih dogodivščin.³³ V *Delu* (15. 9. 1964: 9) objavljen članek o mestu Hannibal, kjer je Twain preživel mladost, obelodani, v kolikšni meri je to mesto navdihnilo dogajanje *Toma Sawyerja*.³⁴ Olga Ratej v istem časniku (20. 2. 1966: 6) zapiše, da po slednjem romanu posneta serija ni tako uspela kot film, posnet po *Huckleberryju Finnu*.³⁵ Stanka Godnič prav tako v *Delu* (28. 4. 1967: 5) gledališko predstavo z naslovom 'Velika pustolovščina Toma Sawyerja' kritizira zato, ker naj bi bila prirejena tako, da je »na odru jasneje izstopila protirasistična zavzetost, ki dobiva ponekod že poteze poenostavljene, literarne edukativnosti«.³⁶ V uvodu k odlomku iz Twainove avtobiografije, objavljene v *Dolenjskem listu* (8. 5. 1969: 17), je *Huckleberry Finn* naveden kot eno njegovih najpomembnejših del.³⁷

V zadnjih dveh desetletjih socialističnega obdobja so omembe obeh romanov dokaj redke in precej manj poglobljene kot v prejšnjih desetletjih. V časniku *Glas* (23. 9. 1977: 10) npr. Huckleberryja Finna in Toma Sawyerja označijo kot klasična lika mladinske literature,³⁸ v *Primorskem dnevniku* (1. 6. 1980, 7) pa zasledimo zapis, da so učenci lokalne osnovne šole uprizorili predstavo o slednjem liku.³⁹ V *Delu* (12. 8. 1981, 6) poro-

29 *Delo*, 1. 4. 1960: Nocoj Mark Twain, 6.

30 *Delo*, 4. 3. 1961: Pustolovščine Toma Sawyerja, 6.

31 *Naši razgledi*, 22. 12. 1962: O novih knjigah, 487.

32 *Slovenski Jadran*, 1. 1. 1963: Mark Twain: Prigode Huckleberryja Finna, 16.

33 *Primorski dnevnik*, 19. 11. 1963: Burkež Mark Twain, 3.

34 *Delo*, 15. 9. 1964: Hannibal – mesto Toma Sawyerja, 9.

35 *Delo*, 20. 2. 1966: Naš preTVornik, 6.

36 *Delo*, 28. 4. 1967: Velika pustolovščina Toma Sawyerja, 5.

37 *Dolenjski list*, 8. 5. 1969: Avtobiografija, 17.

38 *Glas*, 23. 9. 1977: Ta teden na TV, 10.

39 *Primorski dnevnik*, 1. 6. 1980: Naše šolske prireditve, 7.

čajjo, da se pogosto pojavljajo zahteve po cenzuri *Huckleberryja Finna* širom ZDA,⁴⁰ v *Slovenskem vestniku* (23. 12. 1987: 9) pa film, posnet po *Tomu Sawyerju*, opišejo kot zelo napet in zanimiv.⁴¹ Izjema je poglobljena znanstvena razprava Mete Grosman (1987) o *Huckleberryju Finnu* v reviji *Acta neophilologica*, kjer avtorica ugotavlja, da protagonist resničnost dojema na drugačen način kot njegovi vrstniki oz. da ima pluralističen pogled na svet predvsem zato, ker je odraščal brez stalne prisotnosti staršev in je veliko časa preživel v družbi temnopoltih.

4 RECEPCIJA V POST-SOCIALISTIČNEM OBDOBJU

Tom Sawyer je sicer tudi po osamosvojitvi ostal na seznamu domačega branja v osnovnih šolah (Mazi-Leskovar 1996: 25), vendar ta roman in njegovo nadaljevanje že več kot pol stoletja nista bila ponovno prevedena, slednji pa v obdobju samostojne Sloveniji tudi ni bil nikdar ponatisnjen, zato ne preseneča, da je poglobljenih publicističnih zapisov o obeh romanah v tem obdobju nekoliko manj kot v desetletjih, ko sta bili deli prevedeni.

V *Delu* (23. 7. 1992: 11) v kratkem članku poročajo, da je Shelley Fisher Fishkin napisala monografijo z naslovom *Was Huck Black?*, v kateri razpravlja o možnosti, da je Twainu kot navdih za protagonista v *Huckleberryju Finnu* služil nek temnopolti deček. V članku je omenjeno tudi, da ta roman, ki je preusmeril tok ameriške književnosti, mnogi obsojajo zaradi uporabe izraza *črnuh*.⁴² V istem časniku ob obletnici Twainovega rojstva (30. 11. 1996: 16) Toma Sawyerja in *Huckleberryja Finna* navedejo kot njegova najslavnejša literarna lika,⁴³ v poznejšem članku (14. 7. 1998: 17) pa zatrdijo, da je s *Huckleberryjem Finnom* Twain izrazil odpor do sužnjelastniškega sistema.⁴⁴ Dejan Kovač v *Dnevniku* (9. 8. 2004: 5) navaja, da so bralci ob dogodivščinah obeh literarnih likov spoznavali rasne napetosti in siromaštvo ob Missisippiju.⁴⁵ Tina Bilban v reviji *Ampak* zapiše, da je za Flisarjev roman *Čaj s kraljico* značilen neustavljiv ritem življenja, primerljiv s tistim v *Huckleberryju Finnu* (2005: 87).

Leta 2009 je Slovensko ljudsko gledališče Celje uprizorilo predstavo z naslovom 'Tom Sawyer in vražji posli', ki je nastala po Twainovi literarni predlogi. Ob tej priložnosti je na portalu *Sigledal* (2. 10. 2009) Twain označen kot oče ameriškega romana in največji humorist 19. stoletja, ki jih v svojih delih prikazoval tudi temne plati širjenja ameriške civilizacije na zahod. Opisano je ozadje nastajanja *Toma Sawyerja* in tudi *Huckleberryja Finna*, ki velja za njegovo najboljšo delo, a je obenem kontroveržno zaradi pogoste rabe izraza 'nigger'. Omenjeno je tudi, da je bil Twain kritičen do organizirane

40 *Delo*, 12. 8. 1981: Cenzurirani književniki, 6.

41 *Slovenski vestnik*, 23. 12. 1987: Tom Sawyer, 9.

42 *Delo*, 23. 7. 1992: Je bil Huck Finn črнец?, 11.

43 *Delo*, 30. 11. 1996: 30. november, 16.

44 *Delo*, 14. 7. 1998: Velike knjige: Pustolovščine *Huckleberry* [sic] *Finna*, 2. del, 17.

45 *Dnevnik*, 9. 8. 2004: Predsodki prepovedane ljubezni, 5.

religije in zagovornik pravic žensk ter temnopoltih, vendar ni imel pozitivnega mnenja o ameriških staroselcih – obstaja teorija, da je bil prav zato osrednji antagonist v *Tomu Sawyerju* Indijanec Joe.⁴⁶ Premiera te predstave je bila med drugim napovedana tudi na spletnem portalu časopisa *Dnevnik* (2. 10. 2009).⁴⁷

Ko je *Huckleberry Finn* v Sloveniji izšel v skrajšani različici, namenjeni predvsem otrokom od osmega do trinajstega leta, so na spletnem portalu *Regional* (5. 1. 2013) to priredbo na kratko predstavili.⁴⁸ Alenka Bole Vrabc na spletnem portalu časopisa *Gorenjski glas* navaja, da je bil Twain kritik ameriške družbe in rasizma ter da je v svojih delih bičal pohlep in sprenevedanje višjih družbenih slojev. Omeni, kaj je o *Huckleberryju Finnu* izjavil Hemingway, in trdi, da se protagonist tega romana vse do danes ni nič postaral, Twain sam pa prav tako ne (25. 11. 2018).⁴⁹

Oba romana sta pustila vtis tudi pri nekaterih vidnih slovenskih intelektualcih. Jezikoslovec Tomo Korošec je npr. izjavil, da je v otroštvu bral o dogodivščinah Toma Sawyerja in *Huckleberryja* Finna in jih podoživljal v Laškem ob reki Savinji (2010: 31; gl. tudi Košak 2014: 7), romana pa sta se v spomin vtisnila tudi predsedniku Slovenske akademije znanosti in umetnosti Tadeju Bajdu (11. 4. 2015)⁵⁰ in pisatelju Slavku Preglu (27. 3. 2018: 15).⁵¹

V posameznih zapisih je nekoliko podrobneje obravnavana tudi problematika rasizma v *Huckleberryju Finnu*. Lejla Švabič je na spletnem portalu MMC (5. 1. 2011) npr. objavila prispevek o tem, da bo v novi ameriški izdaji, ki jo je priredil Alan Gribben, izraz 'nigger' cenzuriran.⁵² Še nekoliko daljši prispevek s podobno vsebino je na spletnem portalu časopisa *Delo* objavila Jožica Grgič, ki posege v izvorni roman primerja s težnjo po politični korektnosti v Sloveniji: »Kakor se je v tem duhu pri nas Cigan spremenil v Roma in Žid v Juda, bo Twainov črnuh (nigger) postal suženj (slave), injun, neformalni ali narečni izraz za Indijanca, pa bo zamenjan z Indijancem.« Grgičeva pojasni zgodovinsko ozadje nastanka romana in zmotno trdi, da izraz 'nigger' za časa Twainovega življenja še ni imel negativne konotacije. Povzame kritične poglede na Gribbenovo početje:

Zaradi posega v avtorstvo so se nanj in na založbo zgrnile številne kritike, češ da posegi v Twainov način pripovedovanja pomenijo tudi spremembe v sporočilu, ki ga prinaša, in da je tako pisal, ker nas je hotel prisiliti k razmišljanju in

46 *Sigledal*, 2. 10. 2009: Mark Twain in Tom Sawyer. <http://veza.sigledal.org/prispevki/mark-twain-in-tom-sawyer> (Dostop 26. 3. 2019).

47 *Dnevnik*, 2. 10. 2009: Navihano odraščanje. <https://www.dnevnik.si/1042303834> (Dostop 26. 3. 2019).

48 *Regional*, 5. 1. 2013: Na hitro prelistano: novosti na domačem knjižnem trgu. <https://www.regionalobala.si/novica/na-hitro-prelistano-novosti-na-domacem-knjiznem-trgu> (Dostop 27. 3. 2019).

49 *Gorenjski glas*, 25. 11. 2018: Po Misisipiju in Evropi. <http://www.gorenjskiglas.si/article/20181125/C/181129885/1002/po-misisipiju-in-evropi&template=komentar> (Dostop 27. 3. 2019).

50 *Rastoča knjiga*, 11. 4. 2015: Misli in govori. <http://rastocaknjiga.si/?p=tadej-bajd.html> (Dostop 26. 3. 2019).

51 *Delo*, 27. 3. 2018: Slavko, če boš priden, iz tebe nekoč nekaj bo, 15.

52 *MMC*, 5. 1. 2011: *Huckleberry Finn* v novi izdaji z «olepsanim» jezikom. <https://www.rtv slo.si/kultura/knjige/huckleberry-finn-v-novi-izdaji-z-olepsanim-jezikom/247895> (Dostop 27. 3. 2019).

zboosti z ostrino svojega peresa. V času, ko je Twain roman pisal, so uporabljali takšne izraze, in če se jih vzame iz ust likov, se s tem spremeni njihov karakter, kar spreminja prikaz tedanjega časa in razmer. Zelo pomembno sporočilo knjige je, da je bil Huckleberry Finn sprva rasist, a je spremenil svoje nazore, ko je zapustil rasistično družbo. Z novimi izrazi se ta preobrazba zabriše in potvori sporočilo zgodbe.⁵³

Ko Jožica Grgič pozneje v *Delu* (20. 12. 2016: 16) poroča, da so v nekaterih šolah v ameriški zvezni državi Virginia na zahtevo staršev iz učnega programa umaknili romana *Adventures of Huckleberry Finn* in *To Kill a Mockingbird*, navaja da je bil problematičen rasističen jezik, predvsem pogosta uporaba izraza 'nigger', ki pa je v oklepaju preveden v 'črnc' in ne npr. 'črnuh', s čimer je rasistični naboj izraza v tem članku izničen. O problematiki rasizma v *Huckleberryju Finnu* je v intervjuju, objavljenem v *Sobotni prilogi* (30. 8. 2014: 4), spregovoril tudi Robert B. Silvers, urednik prestižne revije *The New York Review of Books*:

Prvič v zgodovini ameriške književnosti smo lahko prebrali tako naravno izražanje mladeniča ... Čeprav so v zadnjih letih uredniki nekaterih založb nepotrebno posegli v Twainov izvornik zaradi uporabe določenih besed za sužnje in temnopolte. A slednji ne razumejo, za kaj gre: Twainove knjige niso le literarni dokumenti, ampak tudi zgodovinski, in prav beseda *črnuh* zaobjema nasilnost suženjstva. Twain popiše, da je Huckleberry Finn na začetku rasist v rasistični družbi, a to družbo zapusti in spremeni svoje nazore. Namen literature ni v tem, da nas zavija v vato – in realist Twain je to odlično udejanjil s svojimi deli –, temveč v intenci, da nas izpostavi različnim idejam in obdobjem, ki ne bodo vedno prijazna in nenevarna.⁵⁴

Kar zadeva slovensko strokovno oz. znanstveno literaturo, sta bila oba romana v zadnjih desetletjih obravnavana predvsem v reviji *Otrok in knjiga*, ki je posvečena otroški in mladinski književnosti. Darja Lavrenčič Vrabc v tej publikaciji npr. navaja, da je Twain v obeh romanih odrasle občasnó prikazoval v negativni luči in da so se njegovi mladi protagonisti včasih tudi 'grdo' obnašali, zato sta bili knjigi v ameriški javnosti sporni in si ju mladi v nekaterih knjižnicah sploh niso smeli sposoditi (2001: 43; 2002: 49). Nike K. Pokorn obravnava ideološko ozadje prevajanja *Toma Sawyerja*: navaja, da je bil prvi prevod poln arhaizmov in je bil po vojni ponovno preveden, vendar ta prevod nato ni bil nikdar ponatisnjen, ker je bila prevajalka Milena Mohorič leta 1949 obsojena kot informbirojevka in povsem izbrisana iz javnega življenja, medtem ko je

53 *Delo*, 7. 1. 2011: Cenzurirane Prigode Huckleberryja Finna. <https://www.delo.si/kultura/cenzurirane-prigode-huckleberryja-finna.html> (Dostop 27. 3. 2019).

54 *Sobotna priloga*, 30. 8. 2014: Imamo svoje mnenje o vsem. Lahko. 4.

Gradišnikov prevod iz leta 1960 doživel številne ponatise (2012: 25). Irena Avsenik Nabergerj oba romana omenja v članku o osirotelih otrocih in navaja, da Twain v teh dveh delih obravnava družbeno izolacijo otrok in prizadevanje za osvoboditev od družbenega konformizma (2017: 99).

Nekoliko bolj podrobno se je z obema romanoma ukvarjala Darja Mazi-Leskovar, ki *Toma Sawyerja* prišteva med najbolj zabavne knjige ameriške mladinske književnosti, o njegovem nadaljevanju pa zapiše, da »ne pripoveduje le o nenavadnem mladostniku, ki presoja svet s svojimi očmi in s svojim srcem, marveč tudi o ameriški družbi, ki se je borila s suženjstvom, s krvno osveto in s praznoverjem« (1997a: 45). V nadaljnjem prispevku v reviji *Otrok in knjiga* avtorica navaja, da Twain s *Tomom Sawyerjem* bralcev ni le zabaval, temveč tudi vzgajal, romana *Tom Sawyer Abroad* in *Tom Sawyer, Detective* označi kot deli, v katerih se »kalijo poštenje, družbena odgovornost in ljubezen do bližnjega«, glede Twainovih namenov s *Huckleberryjem Finn*om pa zapiše naslednje:

Izpostavil je predvsem vprašanje enakopravnosti pred zakonom. S tem je nedvomno pokazal na neznosen položaj, v katerem se je znašel velik del ameriškega prebivalstva – ne le črncev, ki so bili izpostavljeni kot žrtve, temveč tudi tistih belcev, ki niso mogli sprejemati nečloveške zakonodaje. In teh v Twainovih mladinskih delih ni malo! Njihov najodličnejši predstavnik, Huckleberry Finn, se po večdnevem razglabljanju in spraševanju vesti zavestno odloči, da raje tudi sam krši zakon (da je raje pogubljen), kot da ne bi pomagal pobeglemu sužnju, ki, na fantovo veliko začudenje, čuti in doživlja svet podobno kot on sam. Iz tega velikega odkritja, da je namreč črni človek v bistvu ravno tak kot beli, izhaja Huckovo spoznanje, da so Jimove želje po svobodi vsaj toliko legitime, kot njegova potreba, da je sam svoj gospodar. (Mazi-Leskovar 1997b: 118)

V novejšem prispevku Mazi-Leskovarjeva oba romana prišteva v sam vrh mladinske književnosti in navaja, da ju je mladina sprejela z navdušenjem; prvi roman naj bi se v večji meri uveljavil med mlajšimi bralci, slednji pa kot zahtevnejše delo med nekoliko starejšimi mladostniki (2010: 25). Glede recepcije slednjega dela izpostavi, da so ga kritiki večinoma sprejeli z odobravanjem, vendar je bilo zaradi 'prostaškega' jezika deležno tudi kritik. Nadalje navaja, da so v prvi polovici 20. stoletja nekateri kritiki začeli kritizirati 'umetniškost' zaključnih poglavij, v drugi polovici stoletja pa je roman postal sporen zaradi jezika, ki je bil žaljiv do Afroameričanov, in ker naj bi Jimova karakterizacija utrjevala negativne rasne stereotipe (ibid.: 26). Glede vsebine romana pa Mazi-Leskovarjeva zapiše naslednje:

Huck, glavni junak dela, ki je nastalo kot nadaljevanje *Toma Sawyerja*, se namreč sooča s samim seboj, z iskanjem svoje osebne in družbene identitete. Je v precepu med poslušnostjo svojim notranjim občutjem in svojim vedenjem o

tem, kaj je družbeno sprejemljivo. Na sebi lasten način se odziva na družbene razmere, za katere čuti, da niso pravične. Zmore se prepustiti celi paleti čustev, tudi takim, ki so sad zavračanja posameznikov, skupin in družbe, v kateri naj bi živel. S tem ko razmišlja o vprašanih svojega časa in prostora, se dotika občečloveških izzivov, s katerimi se soočajo razmišljujoči mladostniki vseh časov: vprašanj o svobodi, človeškem dostojanstvu, pravici do kritičnega mnenja in pomenu predpisov in zakonov. (ibid. 25–26)

Meta Grosman se v prispevku, objavljenem reviji *Otrok in knjiga* (1999a; prim. Grosman 1999b), ki je nadgradnja članka iz leta 1987, ukvarja z vprašanjem, na kakšen način je pomanjkanje primarne socializacije vplivalo na to, kako Huckleberry Finn razume svet okoli sebe, pa tudi z vprašanjem, kako bralcem v medkulturnem položaju, ki imajo drugačno obzorje pričakovanja od bralcev v izvirni kulturi, odstreti globlje pomene dogajanja v romanu. Grosmanova v nadaljnjem prispevku v tej reviji navaja, da *Huckleberry Finn* v izvirni kulturi ne velja za mladinsko delo, temveč za klasično besedilo, ki je primerno *tudi* za mlade bralce. Poleg tega trdi, da je Gradišnikova spremna beseda bolj primerna za odrasle bralce in ne za bralce med dvanajstim in štirinajstim letom, ki naj bi bili primarna ciljna publika za slovenski prevod (2004a: 11–12). Grosmanova je o tem romanu pisala tudi v znanstvenih monografijah (1995, 2004b), tako da se je z njim verjetno ukvarjala največ od vseh slovenskih literarnih teoretikov.

5 SKLEP

Pregled recepcije je pokazal, da sta imeli obe deli v slovenskem prostoru precej pestro 'zgodovinsko življenje'. V obdobju med obema vojnoma je bil nekaj pozornosti v publicističnem tisku deležen predvsem roman *The Adventures of Tom Sawyer*. Izid prevoda iz leta 1920 so pospremle najmanj tri recenzije, od katerih je bila ena objavljena v štirih časnikih. V naslednjem desetletju in pol sta bila protagonista obeh romanov sporadično omenjena v tisku, pri čemer ni opaziti razlik med zapisi v konservativnih in liberalnih publikacijah, v drugi polovici tridesetih let pa se je poročalo predvsem o filmu, ki je bil posnet po starejšem izmed obeh romanov. V vseh pregledanih zapisih iz tega obdobja sta romana obravnavana kot mladinska literatura, ideoloških vplivov pa v člankih skorajda ni opaziti.

Slednje se je po vzpostavitvi socialističnega sistema v Jugoslaviji občutno spremenilo. V prvih povojnih letih sta izšla prevoda obeh romanov in naletela na izjemno živahen odziv; v številnih recenzijah zasledimo obsodbe rasizma, religije, kapitalizma in različnih razsežnosti ameriške družbe. Po tem, ko je bila Jugoslavija leta 1948 izključena iz Informbiroja in se je precej bolj približala zahodnemu bloku, so omembe obeh romanov postale občutno manj pogoste in kritične do Združenih držav. Po Stalinovi smrti in

normalizaciji odnosov s Sovjetsko zvezo sredi petdesetih let in predvsem po ustanovitvi Gibanja neuvrščenih v člankih zopet zasledimo večjo mero kritičnosti do ZDA, vendar nikdar več v tolikšni meri kot v prvih povojnih letih. V zadnjih dveh desetletjih socialističnega sistema sta obe deli v publicističnem tisku omenjeni precej redkeje kot prej, k čemur je zagotovo botrovalo tudi dejstvo, da vse od začetka šestdesetih let nista bila ponovno prevedeni.

V obdobju samostojne Slovenije sta bila romana deležna določene mere pozornosti tako v publicističnem kot v strokovnem tisku. Čeprav je bil predvsem roman *Adventures Huckleberry Finn* predmet nekaterih poglobljenih razprav, je iz recepcije razvidno, da ima v slovenskem kulturnem prostoru primarno status mladinskega dela in ne spada v vrh literarnega kanona (prim. Grosman 2004b: 144). Verjetno so predvsem zaradi različnih zgodovinskih izkušenj z rasizmom do temnopoltih (prim. Grosman 1995: 34; 2004b: 145) določeni vidiki tega romana, ki so v izvorni kulturi že desetletja problematizirani, v slovenskem kulturnem prostoru precej manj pogosto izpostavljeni kot sporni. Deloma je k temu verjetno botrovalo tudi dejstvo, da je bil v prevodih obeh romanov rasistični diskurz nekoliko omiljen (gl. Trupej 2014: 97–99).

BIBLIOGRAFIJA

- AVSENIK NABERGOJ, Irena (2017) Children Without Childhood: The Emotionality of Orphaned Children and Images of Their Rescuers in Selected Works of English and Canadian Literature. *Acta Neophilologica* 50 (1/2), 95–135.
- ARAC, Jonathan (1997) *Huckleberry Finn as Idol and Target: The Functions of Criticism in Our Time*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- BILBAN, Tina (2005) Evald Flisar: Čaj s kraljico. *Ampak* 6 (6), 87.
- BRINAR, Josip (1921) Novejše slovstvo za mladino. *Pedagoški zbornik* 19, 114–132.
- DEVANNY Jr., John Francis (2009) The Moral Geography of Huckleberry Finn. Mark Twain in Mary R. Reichardt (ur.), *Adventures of Huckleberry Finn*. San Francisco: Ignatius Press, 353–366.
- FATUR, Bogomil (1951) Ameriška literatura in Sinclair Lewis. *Novi svet* 6 (7/8), 638–662.
- FATUR, Bogomil (1953) Ernest Hemingway ali sodobna ameriška zavest. *Naša sodobnost* 1 (7/8), 747–759.
- GROSMAN, Meta (1987) The Pluralistic World of Huckleberry Finn. *Acta neophilologica* 20, 53–62.
- GROSMAN, Meta (1995) Multicultural Perspectives on Huckleberry Finn: Including a Look at the Lack of Primary Socialization in Huck's Development. Meta Grosman (ur.), *American Literature for Non-American Readers: Cross-Cultural Perspectives on American Literature*. Frankfurt na Majni: P. Lang, 33–47.

- GROSMAN, Meta (1999a) Huckleberry Finn v medkulturni perspektivi. Darka Tancer-Kajnih (ur.), *Otrok in knjiga: Prispevki s simpozija Perspektive v mladinski književnosti*, 75–87.
- GROSMAN, Meta (1999b) Reading Huckleberry Finn Across Cultures. *Language and Literature* 24, 65–78.
- GROSMAN, Meta (2004a) Kdo je naslovnik kritike mladinske književnosti. *Otrok in knjiga* 60, 5–15.
- GROSMAN, Meta (2004b) *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- HEMINGWAY, Ernest (2002) *Green Hills of Africa*. New York: Simon & Schuster.
- JAUSS, Hans Robert (1970) Literary History as a Challenge to Literary Theory. Prevod: Elizabeth Benzinger. *New Literary History* 2 (1), 7–37.
- KALAN, Filip (1933) Amerika in Lewisov Dr. Arrowsmith. *Modra ptica* 4 (7), 215–221.
- KAROLIDES, Nicholas J./Margaret BALD/Dawn B. SOVA (2011) *120 Banned Books: Censorship Histories of World Literature*, Second Edition. New York: Checkmark Books.
- KOŠAK, Nika (2014) Častni občan dr. Tomo Korošec. *Laški bilten* 45, 7.
- KOROŠEC, Tomo (2010) OŠ Primoža Trubarja Laško skozi čas: 2. del. *Laški bilten* 16, 31.
- KRAMBERGER, Marijan (1959) Štiri mladinske knjige. *Naša sodobnost* 7 (7), 656–658.
- LAVRENČIČ VRABEC, Darja (2001) Bolečina odraščanja: droge, seks in ...*. *Otrok in knjiga* 52, 40–51.
- LAVRENČIČ VRABEC, Darja (2002) Cenzura in druge oblike prepovedovanja knjig ter mladinska književnost. *Otrok in knjiga* 53, 38–54.
- LEONARD, James S./Thomas. A. TENNEY (1992) Introduction. J. S. Leonard, T. A. Tenney in T. M. Davis (ur.), *Satire or Evasion? Black Perspectives on Huckleberry Finn*. Durham/London: Duke University Press, 1–11.
- MAZI-LESKOVAR, Darja (1996) Ameriška mladinska proza. *Otrok in knjiga* 42, 25–30.
- MAZI-LESKOVAR, Darja (1997a) Ameriška mladinska proza od začetkov do konca 19. stoletja. *Otrok in knjiga* 43, 41–49.
- MAZI-LESKOVAR, Darja (1997b) Moralnovzgojna funkcija v ameriški mladinski prozi 19. stoletja. *Otrok in knjiga* 44, 113–121.
- MAZI-LESKOVAR, Darja (2010) *Varuh v rži* in ameriški mladinski roman. *Otrok in knjiga* 77, 20–33.
- MESENT, Peter (2007) *The Cambridge Introduction to Mark Twain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- N. N. (1938) Iz zgodovine cenzure. *Vzajemna svoboda* 2 (11), 191–192.
- N. N. (1948) Pustolovščine Huckleberryja Finna. *Obzornik* 3 (5), 222.
- N. N. (1960) Prigode Toma Sawyerja. *Sodobna pota* 5 (8), 363.
- N. N. (1962) Prigode Huckleberry [sic] Finna. *Knjiga* 10 (11/12), 202.

- PEZDIRC BARTOL, Mateja (2000) Vloga bralca v poglavitnih literarnoteoretičnih smereh 20. stoletja [I. del]. *Jezik in slovstvo* 45 (5), 195–206.
- POKORN, Nike K. (2012) Dialektnomaterialistična indoktrinacija mladine prek prevodov. *Otrok in knjiga* 84, 22–31.
- ŠUKLJE, Rapa (1961) Ernest Hemingway. *Naša sodobnost* 9 (11), 961–968.
- TARBOX, Gwen Athene (2005) American Children's Narrative as Social Criticism, 1865–1914. R. P. Lamb in G. R. Thompson (ur.), *A Companion to American Fiction 1865–1914*. Oxford: Blackwell Publishing, 428–448.
- TRUPEJ, Janko (2014) Prevajanje rasističnega diskurza o temnopoltih v slovenščino. *Primerjalna književnost* 37 (3), 89–109.
- TRUPEJ, Janko (2015) Recepcija štirih ameriških romanov in njihovih slovenskih prevodov v luči ideologije rasizma. *Primerjalna književnost* 38 (2), 213–235.
- WALLACE, John H. (1992) The Case Against *Huck Finn*. J. S. Leonard, T. A. Tenney in T. M. Davis (ur.), *Satire or Evasion? Black Perspectives on Huckleberry Finn*. Durham/London: Duke University Press, 16–24.
- ŽELJEZNOV, Dušan (1948) Ob dveh Mark Twainovih knjigah v slovenščini. *Mladinska revija* 3 (10), 444–445.

POVZETEK

Prispevek obravnava slovensko recepcijo romanov *The Adventures of Tom Sawyer* in *Adventures of Huckleberry Finn* – dveh klasičnih literarnih del, ki sta bili v slovenščino prevedeni večkrat. Analiza, ki je utemeljena na teoriji bralčevega odziva, je zajemala približno tisoč števil slovenskih serijskih publikacij (vključno z znanstvenim tiskom) in je pokazala, v kolikšni meri se slovenska recepcija razlikuje od tiste v izvorni kulturi. Ker je analiza razdeljena na obdobje med obema svetovnima vojnama, socialistično obdobje in obdobje po slovenski osamosvojitvi, osvetli, kako se je recepcija skozi čas spreminjala. Ob upoštevanju socio-političnih okoliščin v posamezni dobi je mogoče sklepati tudi, zakaj se je način, kako se je pisalo o obeh literarnih delih, včasih precej spremenil celo v nekaj letih. Med obema vojnama pri recepciji ni opaziti izrazitih ideoloških vplivov, med socialističnim obdobjem pa v recenzijah pogosto zasledimo obsodbe rasizma, kapitalističnega sistema, organizirane religije in drugih razsežnosti ameriške družbe. To je najbolj značilno za recenzije, ki so bile objavljene v prvih nekaj letih po 2. svetovni vojni; ko so se odnosi med ZDA in Jugoslavijo občutno izboljšali, se to odraža tudi v recepciji zadevnih romanov. Po slovenski osamosvojitvi sta romana zopet obravnavana predvsem kot mladinska književnost in večina zapisov o njiju nima izrazitega ideološkega naboja.

Ključne besede: recepcija, ameriška književnost, Mark Twain, Tom Sawyer, *Huckleberry Finn*

ABSTRACT

The reception of the novels *The Adventures of Tom Sawyer* and *Adventures of Huckleberry Finn* in Slovenia

The article addresses the Slovenian reception of the novels *The Adventures of Tom Sawyer* and *Adventures of Huckleberry Finn*—two classic literary works that have been translated into Slovenian more than once. The analysis, based on reader response theory, encompassed approximately one thousand issues of Slovenian serial publications (including academic print), and shed light on the extent to which the Slovenian reception differed from that in the original culture. Since the analysis is divided into the period between the two world wars, the socialist period and the period after Slovenia gained independence, it illuminates how the reception changed over time. Considering the socio-political circumstances during a particular period makes it possible to reach conclusions about why writing about both literary works sometimes changed considerably even within a few years. In the interwar period, no clear ideological influences are evident, while during the socialist period there are frequent condemnations of racism, capitalism, organized religion and other aspects of American society. This is most characteristic of the reviews that were published in the first few years after World War II; then, after relations between the United States and Yugoslavia improved significantly, this was reflected in the reception of the novels in question. In the period after Slovenia declared independence, both novels were again primarily considered to be juvenile literature, and most articles about them do not have an ideological agenda.

Keywords: reception, American literature, Mark Twain, Tom Sawyer, Huckleberry Finn

Matej Šetinc

Fakultät für Sozialwissenschaften,

Universität Ljubljana

Slowenien

matej.setinc@guest.arnes.si

UDK 821.112.2(436).09Maani S.

DOI: 10.4312/vestnik.11.343-356



DIE SUCHE NACH DEM ÖSTERREICHISCHEN BEI SAMA MAANI

“Die Gegenwartsliteratur ist eminent politisch, allerdings auf andere Weise als erwartet und die Literaturwissenschaft, die (nach Roland Barthes) die Sprache der Literatur verdoppelt, fügt dem kritischen, aber polyphonen Diskurs der Literatur eine weitere Ebene hinzu” (Neuhaus/Nover 2019: 12).

schreibt Stefan Neuhaus im 2019 erschienenen Sammelband “Das Politische in der Literatur der Gegenwart” in der die Literatur zwischen 1995 und 2016 im Fokus steht.

Solches kann man auch von literarischen Werken von Sama Maani behaupten, der allerdings in dieser Monographie nicht erwähnt und bearbeitet wird. Seine Literatur ist durch und durch politisch. Er fügt aber, noch bevor sich die Literaturwissenschaft kommentierend einschaltet, selber weitere Ebenen des Diskurses hinzu, denn er schreibt nicht nur Romane, Erzählungen und Poesie, in denen das Politische eine ästhetische Funktion annimmt, sondern konfrontiert, analysiert und kritisiert Entwicklungen in Politik und Gesellschaft in essayistisch-literarischer Form mit Hilfe von Theorien der Psychoanalyse und der Philosophie, wie es im Motto seines Blogs in der Zeitschrift “Der Standard” lautet.

Seine Themen bearbeitet er also, indem er sie in drei für ihn wesentliche Diskurse projiziert, den ästhetischen, den politisch-philosophischen und den psychoanalytischen. So stellt sich nun die Frage, ist er ein Literatur schreibender Psychoanalytiker, ist das Ästhetische ein Ausdrucksmittel der Psychoanalyse geworden oder umgekehrt und hat die Psychoanalyse eben Eingang gefunden in die Literatur und wurde durch die Gesetzmäßigkeiten des ästhetischen Raumes zu etwas anderem umgewandelt, ähnlich wie das mit dem Politischen geschah? Oder aber werden beide Räume, das Ästhetische - mit all seinen politischen Implikationen und das Psychoanalytische - letztendlich zurückgeholt in die Dimensionalität der empirischen Welt, wo sie abermals beginnen, politisch zu wirken? Hat der literarische, der ästhetische Aspekt einen guten Grund, sich der Urangst der Literatur vor politischem Engagement zu erinnern? Es ist evident, dass Maanis Literatur nicht auf Autonomieästhetik aufbaut, gar nicht erst versucht, über den Einfluss der Zeit erhaben zu sein. Ebenso wenig kreuzt sie aber auch die Umlaufbahn der Agitprop

Literatur. Was seine literarischen Subjekte antreibt, die gesamte Handlung prägt, ist die Frage, wie man zum Subjekt wird in einer Zeit, deren Wesen nach wie vor auch ein politisches ist, eine Tatsache, die jedoch anscheinend für das Subjekt nicht mehr bildend sondern abträglich ist.

Diese Fragestellung, die literarisch bearbeitet wird, hat ihren Ursprung in der empirischen Realität, wirkt aber ebenso auf diese zurück. Es geht um Fragen, bei denen man sich als reflektierendes europäisches Subjekt durchaus angesprochen fühlt. Wie die Anomalien des Politischen, wie das Pathologische an einer Gesellschaft, in der nationale Identitäten das Subjekt als Träger des Politischen zum großen Teil verdrängen, von Sama Maani literarisch gefasst werden, werden wir am Beispiel seiner Erzählung *Der Heiligenscheinorgasmus* zeigen. Anhand dieser Erzählung können wir paradigmatisch sein Verfahren darstellen, das ähnlich auch anhand seines jüngsten Romans "Teheran Wunderland" aufgezeigt werden könnte. Dass die Verknüpfung zwischen dem Menschen als schierem Lebewesen und seiner politischen Dimension auf keine Weise ausgeblendet werden kann, wird in dieser Erzählung unmissverständlich vor Augen geführt.

Genau in diese Richtung verläuft aber auch ein großer Teil des Diskurses in der erwähnten Monographie *Das Politische in der Literatur der Gegenwart*. Dass dabei die Frage nach dem Politischen in der Literatur zugleich auch eine Frage nach dem politischen Subjekt ist, hierauf verweist auch die Abhandlung von Immanuel Nover über Aischylos' Die Schutzfliehenden und Elfriede Jelineks Die Schutzbefohlenen, in der er an Heideggers Begriff des *Miteinandersprechendseins* in dessen Abhandlung über die Grundbegriffe der Aristotelischen Philosophie ansetzt. Ohne das *Miteinandersprechendsein* nämlich gibt es das Subjekt nicht. Es handelt sich um eine grundlegende Bestimmung des Daseins und zwar nicht bloß im Sinne eines *Nebebestelltheits*. Wesentlich dabei ist nämlich Kommunikation, Mitteilung, Widerlegung, Auseinandersetzung, etc. Bei Aristoteles ist die intersubjektive Kommunikation nicht nur die Grundeigenschaft des *zoon logon echon*, des vernünftigen Lebewesens, sondern auch die des *zoon politikon*, des Menschen als bereits seinem Wesen nach einem sozialen, politischen Wesen.

Bei Hannah Arendt, einer der eminentesten Theoretikerinnen des Politischen, ist der Mensch seinem Wesen nach zunächst a-politisch. Das Politische gehört nicht zu seiner angeborenen Essenz; das Politische entsteht erst Zwischen-den-Menschen, liegt außerhalb des Menschen. Es ist etwas durch den Menschen Hervorgebrachtes, ein Akt der politischen Subjektivierung. Bestehen und Sich-Austragen kann sich das Politische also nur in dem zwischen den Menschen liegenden Raum der Auseinandersetzung. Arendt spricht in ihrem Buch "Vita Activa oder Vom Tätigen Leben" vom s.g. *Erscheinungsraum*. Es ist ein Raum der Diskussion und Subjektivierung, der auch ein Raum der legitimen politischen Versprachlichung ist.

Detailliertere Einsichten in Arends Konzept des Politischen finden wir in der Studie von Kahraman Solmaz. Er macht darauf aufmerksam, dass es bei Arendt ein politisches, ein vor-politisches (sowie auch ein nichtpolitisches) Handeln gibt:

“Während das politische Handeln seinen Ort in einem gesicherten Raum der Freiheit findet, in dem die Menschen versuchen, die Meinung der anderen über verschiedene gemeinsame Angelegenheiten durch Reden und Überreden sowie durch die Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven zu verändern, findet das vor-politische Handeln in einem ungesicherten Raum der Erscheinungen statt, in dem sich die Menschen mit der Absicht aufeinander zu bewegen, etwas Neues in die Wirklichkeit zu rufen oder bestimmte Prozesse zu durchbrechen.”(Solmaz)

Der Erscheinungsraum eröffnet sich also bei Arendt im Bereich des Vor-politischen, das auch der Raum des Agonalen ist.

Bei Carl Schmitt ist der Raum des Zwischenmenschlichen ein Raum des Antagonismus und der Auseinandersetzung, bei der es unweigerlich zur Vernichtung des politischen Feindes kommt. Im Gegensatz hiezu sieht Chantal Mouffe, eine der prominentesten Vertreterinnen eines agonistischen Pluralismus, in ihrer agonalen Demokratietheorie, die sich von Schmitt abgrenzt, die Möglichkeit im “gemeinsamen symbolischen Raum”(Mouffe 2007: 14) das Subjekt mit einer Stimme zu versehen, die es erheben darf und die gehört werden kann. Der Entzug dieser Stimme durch Machtstrukturen bedeutet den Entzug der politischen Subjektivität und nach Aristoteles und Heidegger auch den der menschlichen Subjektivität.

Nun sind die literarischen Texte Sama Maanis erfüllt von politischer Thematik. Die Erzählung *Der Heiligenscheinorgasmus* kreist geradezu obsessiv um die implizite Frage - wie werde ich zum Österreicher. Der Ansatz ist aber keineswegs von vorne herein ideologisch, es handelt sich also nicht um einen politischen Text in literarischem Gewand. Vielmehr wird die Frage der Subjektivierung in direkte Abhängigkeit von dem Problem der fehlenden nationalen Zuordnung gebracht. In was für einen politischen Raum stellt Sama Maani seine literarischen Subjekte? Sind sie überhaupt des Sich-Einsetzens als Subjekte fähig? Treten Sie in den Zustand des agonistischen Pluralismus, um sich dadurch zu behaupten?

Um diese Fragen beantworten zu können, begeben wir uns zuerst auf den Weg durch das literarische Feld unserer Erzählung:

Der Heiligenscheinorgasmus

Im Lichte unseres Nachdenkens über das (politische) Subjekt sei vorab bemerkt, dass der Text in der ersten Person erzählt wird und dass der Icherzähler namenlos bleibt. Die Erzählung “Heiligenscheinorgasmus” beginnt mit einer dramatischen Szene auf dem Züricher Hauptbahnhof, die wie ein Prolog wirkt. Es ist ein öffentlicher, anonymer Raum, ein Raum, wo Menschen vorübergehen, sich ignorieren, kein Forum. Versprachlicht werden hier Ankünfte und Abfahrten. Menschen erscheinen in diesem Raum und

verschwinden wieder. Es ist aber auch der Raum, in dem der Ich-Erzähler auftritt. Sein erster Satz lautet: “Mein Leben in Zürich begann mit einer Lüge.” (Maani 2016: 9) Im nächsten Satz erfahren wir, das er sich ins Café *Les Arcades* gesetzt hat und einen entkoffeinierten Café Crème bestellte. Das wäre ein völlig belangloses Detail, hätte Sama Maani nicht auch einen Blog geschrieben über entkoffeinierten Sex und entkoffeinierete Politik¹. In der Tat sind Sex und Politik zwei Hauptthemen unserer Erzählung. Um diesen Hintergrund ein bisschen zu erläutern - Maani behauptet, dass unsere “aktuelle Haltung zur Sexualität und unser Verhältnis zur Arbeit keineswegs von Hedonismus und Materialismus bestimmt sind, sondern, im Gegenteil, von asketischen Idealen”² und dass “Askese und Narzissmus das radikale “Desinteresse an den Objekten der Außenwelt” als Wesensmerkmal miteinander teilen.”(Maani: Mai 2017) Wenn wir nun den Text weiterlesen, zeigt sich rückblickend, dass Maani den Ich-Erzähler seiner Erzählung tatsächlich als einen Asketen und Narzissten auffasste. Es zeigt sich bald, dass der gesamte innere Monolog um den Focus der nationalen Identität kreist sowie die Unmöglichkeit, das damit in Verbindung stehende Glück im persönlichen Leben zu erlangen. Im dritten Satz wird dann bereits das Problem der gesamten Erzählung und der neuralgische Punkt des Ich-Erzählers formuliert. Eine Zürcherin, die sich zu ihm setzt, fragt ihn, offensichtlich durch sein ausländisches Aussehen angeregt, wo er denn herkomme. Das löst eine Sprachlawine aus und ergibt den Auftakt zu seiner schweizerischen Existenz in Gestalt der erwähnten Lüge. Diese besteht darin, dass der Erzähler eine Geschichte erfindet, wie seine Eltern aus Pakistan kommend in die verschiedensten europäischen Staaten umsiedelten bis sie schließlich in Graz landeten weshalb sich nicht sagen lasse, wo genau er herkomme. Der Erzähler wird durch die Erläuterung zunehmend derart in Rage versetzt, dass die Zürcherin eilends aus dem Café flüchtet. Dabei ist seine Geschichte eigentlich nicht weit entfernt von der Wahrheit, denn er ist Sohn persischer Immigranten, die mit ihm, als er zwölf Jahre alt war, nach Graz kamen. Durch die sogenannte Lüge pointierte der Icherzähler, wie wenig geographische Zuordnungen über einen Menschen aussagen, wobei der Unterschied zwischen Pakistan, Iran etc. sowieso keine Rolle spielt, da die Frage nach der Herkunft selbst für ihn schon beleidigend ist. Dies erscheint einerseits plausibel, andererseits höchst übertrieben. Das Hauptproblem des Icherzählers ist damit blossgelegt, gleichzeitig aber auch das einer Gesellschaft, in der anscheinend ethnische Differenzen nicht ansprechbar sind, da sie prinzipiell als unkorrekt empfunden werden. Dies wäre in der Erzählung der erste Raum, der sich den Protagonisten verschiedener ethnischer Herkunft öffnete und zur Verfügung gestellt würde um das Miteinander-sprechen über bestimmte, für sie relevante politische Themen zu ermöglichen. Es ist ein Raum für die potentielle Austragung von Handlungen, durch die sie sich als vernünftige und politische Wesen erweisen und so ihre Subjektivität erlangen könnten. Doch scheitern sie alle.

1 Vergleiche: <https://derstandard.at/2000056397418/Wie-sexuelle-Autonomie-die-Lust-toetet>, <https://derstandard.at/2000056794055/Von-der-entkoffeinierten-Sexualitaet-zur-entpolitisierten-Politik>, April 2017

2 <https://derstandard.at/2000056794055/Von-der-entkoffeinierten-Sexualitaet-zur-entpolitisierten-Politik>, Mai 2017

Ihr Sprechen ist auf Beleidigen, Bedrohen, Beschimpfen begrenzt, ist Feindseligkeit. Sie sprechen nicht miteinander, sondern gegeneinander.

Ähnlich verhält es sich bei der Seziersaalszene. Worum geht es hier? Fünf Personen treten auf. Ihre Subjektivität ist stark reduziert. Sie treten nur als Träger national-populistischer Identitäten in Erscheinung, groteske Figuren fast wie aus einem Marionettentheater, genannt die "österreichischen Faschistenkollegen" (Maani 2016: 2) Laszlo, Walter und Hanno, die, *Nomen est Omen*, dastehen für Ungarn, Deutschland und Österreich. Die vierte Person ist der "liebenswerte, aus Deutschland stammende Freund" (Maani 2016: 2) Hanfried Zaun, der eben das andere, zivilisierte und weltoffene Deutschland repräsentiert. "Der gutmütige, bundesdeutsche Zaun" (Maani 2016: 2) wird er auch genannt. Die fünfte Person ist natürlich der Ich-Erzähler.

Während ihrer Tätigkeit brüllen also Walter, Laszlo und Hanno, sie sezieren gerade die Leber, die Milz oder das Herz eines Juden, und sie würden jedem jüdischen Mann, Frau oder Kind, das ihre medizinische Praxis aufsuchte, mit dem Seziermesser ins Herz stechen. Der Ich-Erzähler sitzt dabei auf seinem Hocker und sagt nichts, tut nichts, mischt sich keineswegs ein. Er erkennt sie zwar als faschistische Seziertischkollegen, bleibt aber regungslos und stumm, protestiert auf keine Weise gegen die Verruchtheit des symbolischen Tötens von Juden, was ihn eigentlich in die Position der Mitwisserschaft bringt. Die Situation spiegelt durchaus den realen Judenhass der empirischen Wirklichkeit wider, wie er sowohl in Mitteleuropa als auch im Iran historisch und gegenwärtig vorhanden ist. Der Ich-Erzähler greift nicht ein, entweder weil er gelähmt durch Angst ist, oder weil man angesichts einer solchen Barbarei einfach sprachlos, entrüstet ist. Dies würde besagen, dass es im politischen Raum keinerlei Mittel dagegen gibt oder, noch schlimmer, obwohl er zwar das faschistische Benehmen erkennt und kritisch beurteilt, ihm das aber unter den gegebenen Umständen ganz recht ist, insofern der blanke Hass der neuen Faschistengeneration sich nur gegen fiktive Juden und eben nicht gegen ihn wendet. Er bleibt trotz seiner persischen Herkunft für die drei faschistischen Kollegen als mögliches Ziel des Rassenhasses uninteressant, verkannt, unsichtbar. Dadurch wird die Erwartung des Lesers, der sich hinsichtlich solcher faschistischer Ausschweifungen logischerweise vorstellt, nun komme bald auch unser persischer Icherzähler an die Reihe, enttäuscht. Warum passiert das nicht? Anscheinend doch, weil sowohl die drei faschistischen Seziertischkollegen wie auch der Icherzähler allesamt im Kreislauf ihrer Ängste umherjagend gefangen sind in ihrer eigenen Welt und sich also gar nicht in jenem selben Raum befinden, in dem sie miteinander sprechen könnten.

In unserem Text kommt es im Folgenden zu einer Erweiterung der Szene, denn in den Seziersaal tritt der s.g. freundliche bundesdeutsche Kollege. Dieser wird aber nicht einfach ignoriert. Er betritt vielmehr den Raum auf solche Weise, dass er von den drei Faschisten als potentielles Opfer ihrer Aggression und als Feind erkannt wird. Er wird im Wiener Dialekt bedroht, indem einer ihm das Seziermesser vor den Augen hält und sagt: "*Wüst a Sezziermesser im Bauch?*" (Maani 2016:7) An dieser Stelle erst wächst

die Empörung des Icherzählers zu ihrem Höhepunkt, den er folgendermassen formuliert: “Wenn ich nicht etwas tue oder sage, verliere ich meine Ehre und meinen Stolz auf immer und ewig.”(Maani 2016:7) Es stellt sich aber heraus, dass er nicht weiss, was zu tun oder zu sagen wäre und deswegen tut oder sagt er gar nichts. Sein freundlicher bundesdeutscher Kollege hat auf die Situation auch nur die eine Antwort. Er zieht sich zurück. Die Arena wird also widerstandslos geräumt und den Faschisten überlassen. Für den Icherzähler bedeutet der Vorfall viel mehr als nur den Verlust von Ehre und Stolz. Durch sein Nicht-Handeln und Nicht-Sprechen entmündigt er sich selbst als politisches Subjekt und stellt dadurch seine gesamte Integrität in Frage. Seine tiefste Verletzung mag darin bestehen, dass er in der Peripetie des Dramas schlechthin irrelevant war.

In eine andere Richtung verläuft der Subjektivierungsprozess im Umgang mit Frauen. Die Exposition ist hier folgende: der Icherzähler steht während seines Krankenhauspraktikums gegenüber einer rundlichen, blonden Krankenschwester mit dem Namen Beate Uhland am Bett eines todkranken, röchelnden Mannes, der wegen Trunksucht an hochgradiger Herzvergrößerung leidet. Auch hier lautet die umstandslose Eröffnungsfrage an den Icherzähler, woher er denn komme? Er hält gerade einen Filzstift in der Hand, mit dem er die Kontouren des vergrösserten Herzens auf die Brust des im Sterben Liegenden zeichnen sollte. Stattdessen zeichnet er auf dessen Brust die Kontouren Österreichs und malt darauf einen Punkt für Graz. Auf diese Weise erhalten wir eine sehr wirkungsvolle Metapher Österreichs, einen Icherzähler, der sich manisch in die Landkarte eines sterbenden Landes einzeichnen will, sowie eine Frau mit dem Namen Beate als Anspielung auf die gesuchte und erhoffte Glückseligkeit. Sie ist anscheinend so ungebildet und ignorant, dass sie nicht imstande ist, die gezeichneten Konturen ihrer eigenen Heimat zu erkennen, und nennt stattdessen diverse andere Länder. Wenn in der vorherigen Szene der faschistische Kollege des Icherzählers ein Skalpell als Waffe jemandem gegen das Gesicht richtet, dann ist es hier der Icherzähler, der den Filzstift “wie eine Waffe”(Maani 2016:17) gegen die blauen Augen der Krankenschwester richtet. Diese Konfrontation wird zum Anfang einer Beziehung, in der zuerst das bekannte Repertoire an populistischen Vorurteilen und auch schlechten Erfahrungen mit Persern durchgespielt wird. Der “romantische” Abend findet anschließend im Musikcafé Toter Engel statt. Die Beziehung ist ganz in das Umfeld von Krankheit und Krankhaftigkeit getaucht. Der Icherzähler, von vornherein gekränkt, sucht sich gerade eine Krankenschwester als Partnerin aus. Die Beziehung der beiden basiert auf gegenseitiger Besessenheit, einer unerklärlichen Anziehungskraft, die auf dem Anderssein gründet; denn wie wir erfahren, begehren nämlich österreichische Frauen “Faschistinnen wie Nicht-Faschistinnen” “männliche, schwarzhäufige Ausländische”(Maani 2016:13) heftig. Ebenso gründet sie aber auch auf einer noch umso heftigeren Abneigung und wird daher auch umgehend wieder beendet.

Das Thema der Krankhaftigkeit wird daraufhin ausgeweitet, indem das Auftreten einer ganzen Reihe von psychosomatischen Krankheitssymptomen in Verbindung mit dem Icherzähler gebracht werden. Das “*Persischsein*” und das “*Österreichische*” scheinen

organisch unvereinbar zu sein, das Österreichische kann das Persischsein nicht einverleiben, und umso schwieriger zeigt sich die Situation des Icherzählers, der beides in sich trägt. Interessanterweise wird in der Erzählung niemals Österreich als Land oder überhaupt ein staatspolitisches Gebilde erwähnt, sondern immer nur das Österreichische als Eigenschaft. Im Raum des Miteinandersprechendseins begegnen sich auch niemals das Österreichischsein und das Persischsein auf Augenhöhe. Ihre irgendwie geartete Koexistenz wird demnach auch nicht durch Sprechen, Zuhören, Verstehen von ausgeprägten Subjekten geregelt.

Der Icherzähler verlässt schließlich seine befremdende Quasiheimat und beginnt sozusagen seine Wanderjahre mit einer Schlussfolgerung:

“Am Ende war ich überzeugt, mein Elend verdanke ich einzig und allein meiner Existenz im Österreichischen, umgeben von österreichischen Menschen, meinen Liebesbeziehungen zu österreichischen Frauen und dem Umstand, daß mich meine Eltern im Alter von zwölf Jahren ungefragt ins Österreichische Graz verbracht haben.

So beschloß ich, das Österreichische zu verlassen und das Glück anderswo zu suchen. (Maani 2016:22)

Im Schweizerischen Graubünden kommt schließlich das magische und wundersame Moment ins Spiel, das der Erzählung ihren Titel gegeben hat, nämlich der Heiligenscheinorgasmus, bzw. das, was ein Freund Sama Maanis als “die Geburt der österreichischen Identität aus dem Geiste der Beschimpfung”(Maani: Mai 2017) bezeichnete. Der Icherzähler bekommt einen Tobsuchtsanfall, als er beinahe mit einem jugendlichen Schweizer Snowboardfahrer zusammenstößt und ruft ihm “im Deutsch der österreichischen Menschen etliches Böse und Gehässige”(Maani 2016:24) nach, was ihm seinerseits von dem Schweizer “im Hochdeutsch der Deutsch-Schweizer”(Maani 2016:24) zurückgegeben wird. Dieser nennt ihn “*einen Idioten aus Österreich, einen Krüppel, der nicht Skifahren könne* und behauptet, *alle Österreicher seien Faschisten, Onanisten und Kinderschänder*. (Maani 2016:25) Was folgt, ist der ironische Höhepunkt der Erzählung, denn der Icherzähler gerät in eine Art Verzückung, “es folgte eine außerordentliche, überwältigende *Entladung, ein Ganzkörperorgasmus*”(Maani 2016:25), ein transzendentes Erlebnis mit einer Aura, einem Heiligenschein dadurch, dass er als Österreicher beschimpft wurde. Die Glückseligkeit, in die er auf diese Weise versetzt wird, ist so groß, und der Wunsch, es nochmal zu erleben, so dringend, dass er fortan dem Erlebnis wie einem heiligen Gral manisch hinterherläuft.

Der Schmerz, nirgendwohin zu gehören, sein Weltschmerz, das Fehlen des Österreichischseins führt ihn immer weiter. Die Erzählung nimmt fortan immer phantastischere Züge an und wandert ab ins Reich des Unterbewussten und des Bizarren, wobei diese Merkmale durch parallel gesteigerte ironische Distanz zielgenau dazu führen, wo uns Sama Maani haben will. Das Österreichische, wie alle anderen aus dem Ethnischen abgeleiteten Eigenschaften, die im Prinzip politische Kategorien sind, existiert im Reich der Vernunft gar nicht und bleibt für den Menschen, der nicht hineingeboren wurde, ein

schicksalhaftes und auf rechte Weise nicht zu erlangendes Privileg, ein Heiligtum, ein Phänomen aus dem Bereich des Übersinnlichen, dem alle geborenen Österreicher huldigen und welches diese jedem anderen aberkennen, ohne es selbst für sich erkannt zu haben. Sie benehmen sich allesamt in diesem Sinne als Gläubige, und das Österreichische ist ihre Religion. Der Icherzähler begibt sich dagegen in seiner narzisstischen Neurose auf einen Erkenntnisweg. Er will sozusagen Erkennender der Religion des Nationalen werden, um an ihr teilhaben zu können. Auf diesem Weg führt ihn die moderne Version einer Hexe in Form einer grünäugigen halb-Kind-halb-Frau-Hure aus dem französischen "Welschland". In ihrem Zeitungsinserat steht: "*Louise, Inländerin, 22, blond, schlank, Studentin der Politik, hübsch, mittelgroß, erfüllt jeden Wunsch, auch ausgefallene und bizarre.*" (Maani 2016:37) Und gerade das Wort *bizarre* zieht den Icherzähler an, denn er weiss, es ist etwas Bizarres, sogar etwas Übersinnliches in dem Wunsch, das Österreichische und den mit dem Österreichischen hermetisch verbundenen Heiligenscheinorgasmus erfahren zu wollen. Daher sucht er sie sofort auf. Ein paar hundert Jahren früher würde er sich in den Bereich der Alchemie begeben haben, um dort seinen Mephisto zu finden. Heute leitet ihn ironischerweise als Muse und Lehrerin durch die Unterwelt eine Hure, noch dazu Studentin der Politik. Die Erzählung nimmt hier noch groteskere und fantastischere Züge an. Wenn der Icherzähler bis jetzt in den Zustand des Heiligenscheinorgasmus dadurch gelangt, dass er als Österreicher beschimpft wird, also passiv, erzählt ihm Louise von derselben Erfahrung, die für sie dadurch zustande kam, dass sie ihren Liebhaber zuerst durch die anscheinend okkulten Kräfte ihrer Beschimpfung, hier also aktiv, regelrecht umbringt, um anschließend in einem nekrophilen sexuellen Akt mit seiner Leiche zur Erfahrung des "*Orgasmus mit aureole*" (Maani 2016:40) zu gelangen. Auch hier sind Bestandteile dieser extremen und tödlichen Beziehung Merkmale, die aus dem Bereich des Politischen und Kulturellen herrühren. Ausdrücklich hervorgehoben wird nämlich, dass Louises umgebrachter Liebhaber mit dem schönen deutschen Namen Franz mütterlicherseits afrikanischer Herkunft war. Er wird durchaus liebevoll beschrieben als ein Relikt vergangener Zeiten, ein etwas naiver und kindischer "*musicien*", ein Künstler also, der im Zirkus mit einer afrikanischen Seiltänzerin flirtet, dadurch eine verhängnisvolle Eifersucht in Gang setzt und schließlich durch die Macht von Louises Beschimpfung einfach eingeht. Das Fremde, Andersartige und dazu zählt auch das Künstlerische, wird durchaus geliebt, und zwar hier umso mehr, indem es zuerst zu Tode geschimpft und dann noch konsumiert wird. Darauf lässt sich jetzt der Icherzähler ein. Die Erzählung erreicht ihren Umschlags- und Höhepunkt, als Sama Maani den Ausgang seiner fantastisch-grotesken Geschichte in die makabre Wohnung der Politik studierenden Hure Louise verlegt und noch weitere Elemente einsetzt.

Maßgeblich ist eine Reminiszenz des Icherzählers an seine einstige, erfolglose Psychoanalyse bei einem steirischen Dr. Kinz, mit dem er seinen unzüchtigen Gedanken und abartigen Phantasien auf den Grund kommen wollte. Von solchen wurde er geplagt, seitdem ihm als Kind seine Mutter das Grimmsche Märchen "Hänsel und Gretel"

vorgelesen hatte, es geht genauer um den Abschnitt, in dem vom Zuckerbrothaus gesprochen wird und darüber, dass die Hexe Kinder verschlingt. Die Verbindung zu Hexenmotiv wird dadurch auch direkt hergestellt. Im Gegensatz zu Hänsel und Gretel, die nicht wussten, was ihnen droht, wenn sie vom Zuckerbrot essen, ist dem Icherzähler klar, worauf er sich einlässt. Er wird ja direkt gefragt, ob er bereit sei zu sterben, um den Heiligenscheinorgasmus zu erreichen und dadurch implizit in den Besitz des Österreichischen zu gelangen. Außerdem ist Louises Wohnung im Gegensatz zum leckeren Haus der Hexe von Hänsel und Gretel voll von Essensresten, Abfällen und Verwesung. Sie ist also nicht nur unappetitlich, sondern vollkommen widerwärtig. Das literarische Zuckerbrothaus erwies sich als Falle, hinter der sich eine grausame Realität verbarg. In unserem Fall wird das Verwerfliche, Abartige und Bizarre erst gar nicht verborgen. Es stellt sich eher die Frage, ob der Icherzähler bereit ist, quasi durch Feuer und Wasser zu gehen um zur Lösung seiner Existenzfrage zu gelangen, sich ironischerweise als "würdig" zu erweisen. Die Gleichung lautet so: Solange er sich bemühte, anständig und tugendhaft zu leben, wurde er von seiner Umgebung als fremd wahrgenommen. Nun erst, wo er die Seiten wechselt und ins Abartige rutscht, liegt er auf dem richtigen Weg. Es folgt demgemäß auch ein Methodenwechsel. Das bis zum Äußersten wütende Beschimpfen zur Erlangung des Heiligenscheinorgasmus, das bisher allein Wirkung zeigte, der männlich-aggressive Ansatz, wird gegen eine dem Milieu entsprechende Erotik und das süße Zureden der "Hexe" Louise eingetauscht. Es funktioniert aber anscheinend dadurch, dass der Icherzähler zum ersten Mal von jemandem erkannt wird in dem, was er wesentlich ist, ein Mann mit Eigenschaften sozusagen, und hier mit einer ganz besonderen sogar: *"Ich 'abe gleisch mir gedacht, du bist Autrichien. Du bist ein Autrichien typique..."* (Maani 2016:50) und später *"isch finde so süß die Autrichiens, alle sind so, wie du, süße...Psychopaths..."* (Maani 2016:51) Das Fragen nach dem Österreichischen, bzw. der Versuch, die große Irritation, die das Österreichische verursacht und den Icherzähler auf seinen Bildungsweg treibt, wird hier von der Prostituierten und Politikstudentin Louise in der Rolle der Muse beantwortet. In der Fremde, von einer Fremden in äußerst befremdlichen, unheimlichen und ungemütlichen Umständen erst wird der Icherzähler als typischer ergo psychopathischer Österreicher erkannt und findet endlich sein Daheim. In einer weiteren ironischen Wendung lässt Sama Maani den Icherzähler zuerst zu der Schlussfolgerung gelangen, dass die Erkenntnis nur durch einen s.g. "Unzuchtakt" zu gewinnen sei, bei dem er möglicherweise sterben werde. Den Trick vollführt letztendlich ein Kuss, wie in einem Märchen. Der Heiligenscheinorgasmus wird ausgelöst, der Icherzähler wird entzaubert und als österreichischen Psychopath akzeptiert. Ist aber dabei etwas gestorben?

Das zu lösende Rätsel ist in diesem Fall ein politisches: "Wie werde ich Österreicher? Wie kann ich mich integrieren, lautete die Frage?" Ironischerweise genügten aller gute Wille, aller Anstand nicht, weder Arbeit, noch das gesamte Wertesystem. Alles dieses taugte nichts, verfehlte das Ziel. Solange man nur innerhalb seines Nationalraumes

verweilt, kann man sich anscheinend nicht subjektivieren, die Selbsterkenntnis bleibt versperrt, man kann den Wald von lauter Bäumen nicht sehen.

Indem der Icherzähler seinen national-politischen Raum, der auch sein ethischer Raum ist, verlässt und aufhört, ein im Wesentlichen anständiger, ein züchtiger Mensch zu sein, wird er erst zum echten Österreicher. Er hat denjenigen vor-politischen Raum gefunden, der für ihn seinen Zweck erfüllt. Es ist dies aber kaum ein Raum legitimer Versprachlichung; es handelt sich vielmehr um das genaue Gegenteil eines öffentlichen, bürgerlichen Raumes, eines Forums, in dem ein politisches Subjekt als Mensch seinen legitimen und anerkannten Platz finden würde. Im Übrigen ist dies aber ein Raum, auf den keine Moral anwendbar ist; alles, was dort existiert und Wirkung hervorbringt, ist zweckorientierter Wille, sozusagen Wille zum Heiligenscheinorgasmus. Der Icherzähler macht sich selbst zum Österreicher. Die Überbrückung der Kluft, die in seinem früheren sozialen Leben unmöglich war und die ihm auch als verbotener Transfer zwischen Therapeut und Klient bei seiner Psychoanalyse verwehrt blieb, wird hier eigenmächtig durchgeführt. Mit Erfolg.

Und dann gibt es in diesem Pandämonium von Kuriositäten auch noch die persische Katze, Katzen gehören ja zur Ikonographie von Hexen. Auch die Katze heißt Louise, wie die Hure Louise, ist sozusagen deren Alter Ego. Mit ihr hat es etwas Magisches auf sich. Sie ist geheimnisvoll wie die Sphinx und wandert hin und her über die Schwelle von Dies- und Jenseits, wirkt aber auch als ein Requisit aus dem psychoanalytischen Repertoire. Sie stirbt immer wieder und steht dann wieder von den Toten auf. Zu ihrer Auferstehung kommt es gerade durch den Heiligenscheinorgasmus. Mit der Geburt des Österreichischen im Icherzähler durch den Kuss der Hure/Hexe Louise scheint seine Gespaltenheit hinsichtlich des Persischen aus ihm zu verschwinden. Das Persische lebt quasi weiter in der domestizierten Form einer Katze, es wird zum Haustier.

Die Erzählung davon, wie man Österreicher wird, schliesst Sama Maani folgendermassen: "Ich habe auf Louises Anregung hin meinen Beruf als Nervenfacharzt aufgegeben und betreibe zusammen mit ihr eine sogenannte Go-Go-Bar am sogenannten Wiener Gürtel." (Maani 2016:52) Was der Icherzähler bei der Lösung seines Lebensproblems aufgibt, kündigte die Gestalt der Louise metaphorisch bereits an. Inwiefern war der Icherzähler gestorben? Was ist durch den scheinbar harmlosen Liebes- und Todeskuss gestorben? Es sind nicht nur der Beruf und die Ambitionen, sondern im Prinzip die gesamte persönliche Freiheit. Es erscheint als seine ganz persönliche Wahl, die er eigenmächtig durchsetzt. Allerdings ist der Icherzähler an dieses Ziel aber nur gelangt, weil er eben dahin getrieben wurde, nicht aus freier Entscheidung. Das Momentum der Erzählung ist nicht Freiheit der Wahl, sondern Ausweglosigkeit, nicht Selbsterkenntnis, sondern Erkanntwerden, das Bestimmtsein durch andere. Es handelt sich um Flucht vor dem größeren Übel und nicht um das Verfolgen einer eigenen Lebensvision. Alles geht nach dem Motto: "...das Lebensziel bestünde nicht in der Suche nach immer mehr Glück, sondern nach immer weniger Unglück." (Maani 2016:52) Das klingt wie das

Aufgeben der Hoffnung, sich jemals als freies (politisches) Subjekt etablieren zu können. Der Icherzähler landet praktisch in einem halbfreien Verhältnis mit der Hure Louise. Hierfür ist er aber in die österreichische Gesellschaft "integriert" worden. Auch das ist natürlich nur scheinbar eine eigene Wahl. Er war doch bloß dem anscheinend einzig für ihn plausiblen Weg gefolgt, der vollkommene Auslieferung seines Wesens an das Österreichische.

Und noch etwas ist interessant an dem Raum selbst, in dem die Erfüllung des Heiligenscheinorgasmus stattfindet. Es ist die höchst makabre und auch Ekel erregende Wohnung der Hure Louise. Eigentlich erwartet man eine Art von heiligem Schrein, einen Raum eben, der dem Heiligenscheinorgasmus angemessen ist, oder zumindest, da es sich um einen erotisch aufgeladenen Raum handelt, etwas das diesen Zweck erfüllt. Die Beschreibung der Wohnung schildert aber eine Art Mülldeponie, überall Essensreste in fester oder flüssiger Form, allenthalben Verwesung und Plastikverpackung von Videos u.ä. Man sieht, hier wird reichlich konsumiert. In einem alten Märchen wäre man in der Höhle eines Drachen angelangt, der Jungfrauen verschlingt und Knochen von getöteten Helden herumliegen lässt. Hier ist es der Moloch des Konsums, personifiziert in der Form einer Prostituierten. Die Wörter Politik und Prostitution scheinen dabei wesentlich verbunden zu sein. Transzendenz existiert in der Welt dieser Erzählung nicht mehr. Hier regiert der Gott des Konsums und als Götze der Mythos des Nationalen, der jedoch unergründlich, unzugänglich zu sein scheint. Das Nationale hat keine fassbare Substanz. Es hätte irgendwie nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten im Raum der zwischenmenschlichen Versprachlichung, also im politischen Raum des Miteinandersprechendseins entstehen sollen. Dabei bleibt verborgen, zu welchem guten Zweck dies passieren sollte. Es entsteht nichts Verbindendes daraus, kein gesellschaftlicher Konsens, nichts Positives überhaupt. In keiner Szene kommt es zu einem konstruktiven Dialog, zu Auseinandersetzung durch Argumente. Die Personen sprechen überhaupt nicht miteinander, eher gegeneinander. Sie befinden sich zwar im selben Raum, doch ist jede in den eigenen Nationalwahn eingeschlossen. Von einem Agon der Pluralität kann nicht gesprochen werden. Für ein konstruktives Gegeneinander, in dem „thymotische Tugenden“ wie Empörung, Stolz, Zorn oder Tapferkeit³, die Maani hervorhebt als (Maani: Mai 2017) "Tugenden, ohne die politisches Engagement, Kampf- und Opferbereitschaft nicht zu haben sind" (Maani: Mai 2017), fehlt vor allem zuerst der Respekt für den Gegner, der ein wesentliches Attribut des thymotischen Helden ist. Ohne Respekt für den Gegner gibt es dann auch keinen Respekt für sich selbst. Die Subjekte unserer Erzählung, vor allem natürlich der Icherzähler, erfüllen insofern auch nicht die Bedingungen für ein politisches Subjekt. Das Politische bleibt unrealisiert. Wenn solches schon nicht im öffentlichen Raum geschieht, so doch wenigstens im privaten, könnte man meinen. Doch wird auch dieser entheiligt; das Miteinandersprechendsein wird ersetzt durch Befriedigung der Triebe, wobei das Triebhafte

3 <https://derstandard.at/2000056794055/Von-der-entkoffeinierten-Sexualitaet-zur-entpolitisierten-Politik>, Mai 2017

selbst reduziert wird auf das Ausgefallene, Bizarre. Um den Schein geht es, nicht um die Sache selbst, und dieser Schein, das Scheinbare, wird als heilig empfunden. Wir können sogar sagen, es geht überhaupt nur um die Nachahmung, Mimesis eines Orgasmus. Der Icherzähler und Louise verstehen sich nicht als Menschen, die im gemeinsamen (vopolitischen) Raum sinngebend das Leben versprachlichen. Sie verstehen sich vielmehr als Getriebene, Süchtige, als Beherrschte, nicht Herrscher des eigenen Lebens, die derselben Droge nachjagen. Das ist ihr gesellschaftlicher Konsens, obwohl sie auf dieser Grundlage anscheinend höchst erfolgreich die Go-Go-Bar betreiben. Auf der Grundlage dieser Reduktion des Menschen auf das Narzistische, Triebhafte, Pathologische entsteht denn auch die nationale Zugehörigkeit, das Österreichische.

Der politische Aspekt der Subjektivität in literarischen Räumen bei Sama Maani zeigt sich als dysfunktional, die Besessenheit von der nationalen Identität als pathologischer Narzissmus, welcher die Persönlichkeit zerstört und den Menschen auf das Triebhafte reduziert. Dieser Zustand ist spezifisch dem Geist des Österreichischen gewidmet, im Allgemeinen jedoch auf die gesamte Renaissance des Nationalen in Europa anwendbar. Ironisch dabei ist, dass dieses nicht einmal einen vernünftigen Antagonismus innerhalb Europas zustande bringt. Im neuen europäischen Antagonismus nationaler Identitäten wird es keine Helden geben.

BIBLIOGRAPHIE

- MAANI, Sama (2017) Wie "sexuelle Autonomie" die Lust tötet. *Der Standard, Sama Maani bloggt.* 25. April 2017. <https://derstandard.at/2000056397418/Wie-sexuelle-Autonomie-die-Lust-toetet>.
- MAANI, Sama (2017) Von der entkoffeinierten Sexualität zur entpolitisierten Politik. *Der Standard, Sama Maani bloggt.* 2. Mai 2017. <https://derstandard.at/2000056794055/Von-der-entkoffeinierten-Sexualitaet-zur-entpolitisierten-Politik>.
- MAANI, Sama (2017) Der Heiligenscheinorgasmus: Wie Identitätspolitik den Geist tötet. *Der Standard, Sama Maani bloggt.* 23. Mai 2017. <https://derstandard.at/2000058117680/Der-Heiligenscheinorgasmus-Wie-Identitaetspolitik-den-Geist-toetet>.
- MOUFFE, Chantal (2007) *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion.* Frankfurt a. M.
- NEUHAUS, Stefan/Immanuel NOVER (2009) *Das Politische in der Literatur der Gegenwart.* Berlin/Boston.
- NOVER, Immanuel (2019) Wer darf sprechen? Stimme und Handlungsmacht in Aischylos' Die Schutzflehenden und Elfriede Jelineks Die Schutzbefohlenen. S. Neuhäus und I. Nover (Hg.), *Das Politische in der Literatur der Gegenwart.* Berlin/Boston.

SOLMAZ, Kahraman (2016) Das Politische bei Arendt. *Zeitschrift für politisches Denken*, Bd. 8, Nr. 1, 166–186. <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/349>.

POVZETEK

Iskanje »avstrijskega« pri Sama Maaniju

Pričujoči članek se ukvarja z vprašanjem političnega v literaturi Sama Maanija, zlasti v pripovedi »Der Heiligenscheinorgasmus«. Pojasnjuje, na kakšen način politični vidiki bivanja definirajo literarne subjekte v pripovedi. Zanima nas, ali se lahko v (pred)političnem prostoru pojavljanja (Hannah Arendt), ki ga se odpira med literarnimi subjekti pripovedi »Der Heiligenscheinorgasmus«, realizira bit govorjenja drugega z drugim (Heidegger), s čimer se subjekti lahko vzpostavijo kot razumna (zoon logon echon) in politična bitja (zoon politikon). Izkaže se, da je politični aspekt biti v svetu naše pripovedi disfunkcionalen in ne omogoča vzpostavitve polne subjektivitete, tako kot je predvideno v teoriji od Aristotela do Arendtove, Heideggra, Schmitta in Mouffejeve. Namesto tega postane vprašanje nacionalne identitete, zlasti v primeru prvoosebnega pripovedovalca, ki je Avstrijec iranskega porekla, nerešljiva uganka in vir obsesivnega iskanje rešitve. Po srečanjih z neprikritim fašizmom in antisemitizmom in osebnih zavrnitvah v avstrijski domovini, se poda v vsemu avstrijskemu sovražno nastrojeno Švico, kar pa ga zapelje v nevrotični narcizem in iskanje utehe v svetu nagonov in seksualnih bizarnosti. Tudi v intimnem prostoru se subjekta pripovedi ne srečata na način, ki bi jima omogočal prepoznanje človeškega drug v drugem. Namesto tega prvoosebni pripovedovalec v tej zvezi končno najde in prepozna svojo »avstrijskost«, s čimer je njegov bivanjski cilj dosežen.

Ključne besede: Sama Maani, Der Heiligenscheinorgasmus, politični aspekti v literaturi, nacionalna identiteta in integracija, nacionalna pripadnost kot patologija, združevanje iranske in avstrijske identitete, neofašizem v Avstriji

ABSTRACT

The search for the Austrianness in Sama Maani

The following article considers the question of politics in the literary works of Sama Maani, focusing especially on the narrative of *Der Heiligenscheinorgasmus*. It explains how the political aspects of being define literary subjects in the narrative. The article focuses on the question of whether the pre(political) *Erscheinungsraum* (Hannah Arendt), which opens between the literary subjects of the narrative, enables the essence of conversing with one another (Heidegger) whereby

the subjects are established as rational (*zoon logon echon*) and political beings (*zoon politikon*). We show that the political aspect of being (*Sein*) in the world of the narrative is dysfunctional and does not permit the establishment of complete subjectivity, as formulated in the theory running from Aristotle to Arendt, Heidegger, Schmitt, and Mouffe. Instead we are left, especially in the case of the first-person narrator – an Austrian of Iranian origin – with the question of national identity, which is proven to be an unsolvable puzzle and the source of an obsessive quest for a solution. That leads the narrator down the path of neurotic narcissism and a search for comfort in the world of base instincts and sexual deviance.

Keywords: Sama Maani, Der Heiligenscheinorgasmus, political aspects literature, national identity and integration, national belonging as pathology, the integration of Iranian and Austrian identity, neo-fascism in Austria

Špela VirantPhilosophische Fakultät, Universität Ljubljana
Slowenien

spela.virant@ff.uni-lj.si

UDK 821.112.2(494)Capus A.

DOI: 10.4312/vestnik.11.357-371



ERZÄHLTE KULTURGESCHICHTEN ZU *SKIDOO* VON ALEX CAPUS

1 EINLEITUNG

Nach dem großen Erfolg des Romans *Léon und Louise* (2011) veröffentlichte Alex Capus das nur 77 Seiten umfassende Buch mit dem Titel *Skidoo* und dem Untertitel „Meine Reise durch die Geisterstädte des Wilden Westens“.¹ Das Buch umfasst eine Sammlung kleiner, skurriler Geschichten aus der Vergangenheit dieser Städte. Der ironische Ton, der zwar alle Texte Capus' prägt, in diesem aber noch besonders bedeutungstragend ist, wird schon auf dem Buchumschlag angekündigt, auf dem die Bemerkung des Autors zitiert wird: „Wenn ein Mann einen Liebesroman geschrieben hat, muss er hernach zum Ausgleich etwas Ordentliches tun. Einen Western schreiben zum Beispiel. Man ist sich das einfach schuldig, nicht wahr?“ (Capus 2012) Die Aussage ironisiert in erster Linie die geschlechtliche Markierung von Genres – des Liebesromans als „weiblicher“ Gattung und des Westerns als „männlicher“ Gattung –, sie lenkt aber auch die Aufmerksamkeit auf die Frage der Gattungsbestimmung des Textes *Skidoo* selbst, in dem das für die meisten Texte von Capus typische erzählerische Spiel mit Fakten und Fiktion deutlich ersichtlich ist, da es durch Komprimierung und die Integrierung von Bildmaterial noch gesteigert wird. Eben dieses Spiel erschwert die Gattungszuordnung der meisten Werke von Capus, die deshalb oft als fikionalisierte Biographien oder fikionalisierte Reiseberichte bezeichnet werden (vgl. Herrmann 2017). Auch *Skidoo* weist Merkmale des Reiseberichts und der Biographie auf, worauf im Folgenden noch näher eingegangen wird, doch der Focus der vorliegenden Untersuchung soll sich auf eine Dimension des Textes richten, die bisher noch nicht untersucht worden ist und die von der These ausgeht, dass *Skidoo* als – schon seine Kürze und sein heiterer Ton verführen dazu – eine Art *kulturgeschichtliches Scherzo* bezeichnet werden kann. Zwar entspricht diese Bezeichnung keiner der anerkannten Literaturgattungen und dient somit nicht einer gattungstheoretischen Typisierung und literaturhistorischen Kategorisierung, sondern vor allem der Öffnung neuer

¹ Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien (Nr. P6-0265) entstanden, das von der Slowenischen Forschungsagentur aus öffentlichen Mitteln finanziert wird.

Interpretationsmöglichkeiten. Sie ermöglicht es, den Text nicht nur im Kontext der zeitgenössischen fiktionalen Literatur zu lesen, sondern auch im Kontext kulturanalytischer und -geschichtlicher Werke, konkret in der Tradition jener Werke, die aus europäischer Perspektive einen kritischen Blick auf Amerika richten und gleichzeitig implizit oder explizit die Frage nach der Form solcher Reflexionen stellen. Gemeint sind hier vor allem Hector St. John de Crèvecoeurs *Briefe eines amerikanischen Farmers* (1782), Alexis de Tocquevilles *Über die Demokratie in Amerika* (1835/1840), Jean Baudrillards *Amerika* (1984) und Tzvetan Todorovs *Eroberung Amerikas* (1982). Doch zunächst soll der Text im Hinblick auf seine unterschiedlichen Merkmale und Bestandteile – gemeint sind vor allem die Elemente der Biographie und des Reiseberichts sowie das Bildmaterial – näher dargestellt werden.

2 BIOGRAPHIE

Capus' Erzählverfahren, bei dem auf Grundlage genau recherchierter historischer Fakten fiktionale Geschichten konstruiert werden, ähnelt zwar den auf dem Buchmarkt stark vertretenen fiktionalisierten Biographien berühmter Persönlichkeiten, die in Romanform diese Persönlichkeiten vorstellbar und zugänglicher zu machen versuchen, wobei sie gleichzeitig entweder moralische, politische oder ideologische Lehren vermitteln oder schlicht den Voyeurismus und die Sensationslust des Lesepublikums bedienen.² In drei Aspekten unterscheiden sich jedoch seine Texte wesentlich von diesem Genre, und zwar durch den ironischen Ton, die mehr oder weniger stark ausformulierte Metaebene und durch die Wahl historischer Persönlichkeiten, die zu literarischen Figuren gemacht werden. Durch den ironischen Ton, der durch die Selbstironie des Erzählers noch unterstrichen wird, werden die den Texten impliziten ethischen und politischen Standpunkte ständig in Frage gestellt, wodurch die behelrenden Tendenzen der fiktionalen Biographie unterlaufen werden. Die historischen Persönlichkeiten, die als Vorlage für seine literarischen Figuren dienen, sind keine Berühmtheiten, sondern bestenfalls bekannte Menschen, oft aber sogar solche, die in den Archiven kaum, im kulturellen Gedächtnis jedoch überhaupt keine Spuren hinterlassen haben. Diese Wahl unterläuft die Tendenz zu aufsehenerregenden Enthüllungen der Biographie und verhindert die Einordnung seiner Bücher in entsprechende Verkaufskategorien. Sie hat als solche auch politische, soziale und kulturelle Implikationen, die sich am Beispiel von *Skidoo* deutlich aufzeigen lassen. Schließlich integrieren seine Texte auch Hinweise auf die Fiktionalität, Überlegungen zur Schreibweise und Verweise auf die Unzuverlässigkeit und Lückenhaftigkeit des Erzählten.

² Vgl. z. B. die exemplarische Studie von Marija Javor Briški zu den diversen aktuellen Literarisierungen von Martin Luther (Javor Briški 2018).

Den Roman *Reisen im Licht der Sterne. Eine Vermutung* beendet Capus mit einem längeren Zitat aus einem Brief von Robert Louis Stevenson. Der Roman selbst begibt sich auf eine Reise auf den Spuren dieses Schriftstellers und seines Romans *Die Schatzinsel*, so dass das Zitat mit der erzählten Geschichte verknüpft ist, gleichzeitig aber ist es auch als autoreflexiver Kommentar auf Capus' im Roman angewandte Schreibstrategie zu lesen. Stevenson erklärt in dem zitierten Brief, warum er „Biografisches viel lieber als Fiktion“ (Capus, *Reisen*, 221) mag. Die Begründung, dass darin „der unlogische Widersinn des Lebens“ (ebd.) immer wieder auftauche, obwohl oder weil es nicht so „abgeschlossen wie der mieseste aller Romane“ sei, lässt sich auch auf Capus' Schriften übertragen. Die aus kausal zusammenhängendem Erzählen sich ergebende Abgeschlossenheit, die seit Aristoteles als konstitutives Merkmal eines sprachlichen Kunstwerks gilt, widerspricht in Stevensons Überlegungen der ebenfalls seit Aristoteles gültigen Forderung nach Glaubwürdigkeit, weil er sie im Bezug zum Leben sucht, während sie andererseits textintern begründet werden kann, d.h. in der Kohärenz der fiktiven Welt. Im explizit als Roman bezeichneten Text *Der Fälscher, die Spionin und der Bombenbauer* versucht Capus den „unlogische[n] Widersinn des Lebens“ in einer kohärenten fiktionalen Form auszudrücken, die gleichzeitig den Forderungen nach der Geschlossenheit und nach der Glaubwürdigkeit entgegenkommt. Dies gelingt ihm durch sparsame Anwendung bereits bekannter Erzählmittel und deren innovative Verquickung. Auf der thematischen Ebene wird durch die Geschichte Emile Gilliérons – er *rekonstruiert* aus Bruchstücken archäologischer Funde geschlossene Werke, wobei diese *Rekonstruktionen* zwangsläufig verfälschend sind – die Arbeit des Biographen reflektiert, der aus bruchstückhaften Daten Lebensgeschichten *rekonstruiert*, eben auch die Lebensgeschichte Gilliérons. Auf der Ebene der Motive erscheinen wiederholt Variationen der Motive von Gittern, Netzen und Netzwerken, die Querverbindungen zwischen den einzelnen Erzählsträngen schaffen und so den Zusammenhalt des Textes sichern. Gleichzeitig aber verweisen sie auf die Textur, also die netzartige Struktur von Texten im Allgemeinen und des erwähnten Romans im Besonderen, da in ihm die Verknüpfung dreier Lebensgeschichten die Vernetzung auch zum Gestaltungsprinzip dieses Textes macht.

Eine der Hauptfiguren im letztgenannten Roman ist Laura d'Oriano, die als eine im Spionagenetzwerk agierende Spionin auf die potentiell subversive Kraft derartig organisierter Handlungsträger verweist. Die literarisch umgestaltete Figur des Physikers Felix Bloch, die zweite Hauptfigur, bietet Capus jedoch die Möglichkeit, das Netz-Motiv auch auf anderen Ebenen zu entfalten. Bloch, der sich unter anderem mit Kristallgittern beschäftigte, inspiriert zu Phantasien, die bis zu einer gitterartigen Grundstruktur des Universums reichen. Gleichzeitig wird in der Erzählung die Bedeutung der Zusammenarbeit der jungen Physiker hervorgehoben, die sich ohne institutionellen Zwang vernetzen und dabei bahnbrechende Entdeckungen machen. Doch schon bald materialisieren sich die Netze und Gitter in dem Zaun, der sie in Los Alamos schützt und gefangen hält, um die Atombombe zu bauen (vgl. Capus 2013: 240).

Capus verbindet in seinem Roman drei Geschichten literarisierter historischer Figuren zu einem lose verknüpften erzählerischen Netzwerk, in dem immer wieder explizit hervorgehoben wird, dass der Erzähler nicht alles weiß und vieles undeutlich und unbestimmt bleiben muss, wodurch auch darauf aufmerksam gemacht wird, dass der Großteil eines Netzes nicht aus Linien und Knoten besteht, sondern aus den Leerstellen zwischen ihnen. Für den Sinn des Textes sind die Leerstellen ebenso konstitutiv wie das Erzählte selbst, das sich vom Nicht-Erzählten (Ausgelassenen, Verschwiegenen, Unsagbaren) differenziert und es umschließt.

Durch solche Interventionen heben sich die Texte von Capus sowohl von Biographien wie auch von fiktionalisierten Biographien ab. In *Skidoo* ist es vor allem die Selbststorie des Ich-Erzählers, der über seine Recherchen zur Biographie des Bierbrauers Louis Munzinger aus Death Valley berichtet, die nicht nur das Schreiben von Biographien, sondern auch die Thematisierung und Selbstreflexion dieses Schreibens verfremdet. Der Ich-Erzähler versucht durch mühsame Recherchen zu beweisen, obwohl die vorgefundenen Dokumente die These nicht belegen können, dass Louis Munzinger „wenn auch nicht direkt ein Sohn meiner Stadt, so doch ihr Ur-Ur-Ur-Ur-Großneffe sechsten Grades war. Gewesen sein könnte.“ (Capus 2012: 24) Der Prozess, in dem der Erzähler die Lücken in der Dokumentation verbissen aufzufüllen versucht, wird durch elliptische Sätze unterstrichen, die sein Scheitern eingestehen. Nachdem er seine Überzeugung äußert, „dass Louis eben doch ein Oltner gewesen sein muss“, folgt eine zögerliche Zurücknahme dieser Behauptung: „Ziemlich sicher. Sehr wahrscheinlich. Ausgeschlossen ist es jedenfalls nicht.“ (Capus 2012: 22) Das deklarierte Ziel dieser Bemühungen ist, die „Ahnengalerie“ seiner Freunde Pit und Katrin Munzinger, bei denen er sich „alle paar Monate das Kopfhair“ schneiden lässt, zu erweitern (Capus 2012: 21). Damit wird nicht nur die einst dem Adel vorbehaltenen, das Erbe von Macht und Reichtum bestimmende Ahnenforschung ironisiert, sondern auch das Leben der historisch weniger Bedeutenden aufgewertet. Dadurch wird die bereits erwähnte Konvention der (fiktionalen) Biographien unterlaufen und der politische Demokratisierungsprozess wörtlich genommen: Liegt in der Demokratie die Macht beim Volk, so verdienen auch die Bierbrauer und Frisöre die Aufmerksamkeit von Ahnenforschern und Biographen. Damit aber diese Aufmerksamkeit nicht zur Überheblichkeit und neuen Standesdünkeln führt, wird sie vom Erzähler bereits im Ansatz ironisch gebrochen.

3 REISELITERATUR

Der Untertitel von *Skidoo – Meine Reise durch die Geisterstädte des Wilden Westens* – wie auch die zahlreichen Abbildungen von Reisenden und von Verkehrsmitteln (von verschiedenen Kutschen bis zu Motorrädern) erlaubt es, das Buch zur Reiseliteratur zu zählen, doch der Begriff wird in der Literaturwissenschaft heute so weit gefasst, dass eine

solche Zuordnung allein noch nicht viel zum Verständnis des Textes beiträgt.³ Schon Michail M. Bachtin unterschied in seinem Werk *Chronotopos* mehrere Typen literarischer Werke, die das Motiv des Weges variieren. Neben Abenteuerromanen und Werken, die einen Lebensweg nachzeichnen, also den Weg im übertragenen Sinne verstehen (vgl. Bachtin 2008, 21–57), hebt er vor allem den „geographischen Roman“, der über fremde Länder informiert (vgl. ebd.: 28), und den Schelmenroman (vgl. ebd.: 51, 180), der die verschiedenen sozialen Schichten eines Landes darstellt, hervor. Doch der Text *Skidoo*, wenn er auch Elemente all dieser Typen beinhaltet, lässt sich keinem von ihnen eindeutig zuordnen.

Eine aktuellere Typologie der zeitgenössischen Reiseromane des 21. Jahrhunderts wird von Leonhard Herrmann in seiner Studie *Literarische Vernunftkritik im Roman der Gegenwart* vorgeschlagen. Er unterscheidet Romane, in denen „die Reisen historischer Entdeckerfiguren fiktionalisiert“ werden, zu denen er auch Romane von Alex Capus zählt (Herrmann 2017: 285), und Romane, in denen Reisen beschrieben werden, „die der Autor oder die Autorin – so die paratextuelle Markierung – selbst erlebt haben will und nun in fiktionalisierter Form wiederzugeben in Anspruch nimmt“ (ebd.). „Das erstgenannte Verfahren verweist auf den (historischen) Gelehrtenroman, der seine Geschehensebene in enger Anlehnung an faktuale Erzählungen gestaltet, das letztgenannte auf das Genre des Reiseberichts, das ebenfalls durch eine große Nähe zwischen faktualen und fiktiven Gehalten markiert ist“ (ebd.: 285).

Die von Herrmann vorgeschlagene Zuordnung trifft sicherlich für einige Romane und Erzählungen von Capus zu, z. B. den Roman *Munzinger Pascha* (1997) oder den Roman *Eine Frage der Zeit* (2007), *Skidoo* hingegen enthält Elemente beider Texttypen. So werden historische Entdeckerfiguren wie Francisco Vázquez de Coronado zwar erwähnt, doch werden sie nicht zu Helden der Erzählung gemacht. Coronado ist eine Figur in einem Abschnitt mit dem Titel *Hawiku* (Capus 2012: 57–62), doch die Helden dieser Geschichte sind vielmehr die Hopi, die ihn in die Irre führten und sich so „weitere zweihundertfünfunddreißig Jahre Ruhe vor den spanischen Invasoren verschafft hatten“ (ebd.: 62). Die Geschichten verschiedener historischer Figuren, die nicht nur Entdecker sind, werden von der Geschichte des Ich-Erzählers eingerahmt, der die Reise durch die Geisterstädte gemacht haben will, was auch paratextuell markiert wird. Neben dem Untertitel, der darauf verweist, sind auch die Innenseiten des Umschlags mit einer Karte seiner Reise ausgestattet. Doch im Text wird nur an zwei Stellen kurz auf diese Reise eingegangen, ansonsten erfährt der Leser nichts über die Gegenwart des Reisenden oder die Gegenwart der bereisten Städte (es sind ja Geisterstädte), umso mehr aber über ihre Vergangenheit. In den Erzählungen über diese Vergangenheit zieht sich der Erzähler zurück und nimmt fast eine auktoriale Position ein, die durch den Bericht über den Fortlauf

³ Vgl. z. B. die sehr unterschiedlichen Texte, die im Sammelband *Reiseliteratur der Moderne und Postmoderne* (Holdenried et al. 2017) analysiert werden.

seiner Recherchen jedoch gebrochen wird: Das Erzählte ist nicht das Wissen eines allwissenden Erzählers, sondern das Resultat eines recherchierenden Ich-Erzählers, der aus dem gefundenen Material auswählt, das Ausgewählte ordnet, artikuliert und durch Ironie implizit kommentiert. Die erste explizite Erwähnung seiner Reise macht der Ich-Erzähler im ersten, einleitenden Absatz, in dem er seine Hingezogenheit zu Kleinstädten, die seiner Heimatstadt ähneln, erklärt. „Kürzlich geriet ich im Nordosten Kaliforniens hinter den verschneiten Bergspitzen der Sierra Nevada auf 2554 Metern über dem Meer in eine Goldgräber-Geisterstadt namens Bodie.“ (ebd.: 7) Schon in dieser Einleitung wird auf der Satzebene die Mischung von Fakten und Fiktion ersichtlich, da der Satz an den schematisierten Beginn von Märchen erinnert (zu einer unbestimmten Zeit, hinter den Bergen ...), gleichzeitig aber auch sehr genaue geographische Angaben beinhaltet. Die zweite konkrete Erwähnung der Reise ist im letzten Abschnitt zu finden, in dem er seinen Rückweg „auf der vielbesungenen Route 66“ beschreibt: „Ach, es war ein niederschmetterndes Erlebnis“ (ebd.: 65). Die Strecke ist bereits in den 1960er Jahren durch die Fernsehserie *Route 66* (1960–1964) und den Film *Easy Rider* (1969) berühmt geworden, mit zwei Werken, die das *road genre* begründeten, das nicht mit geographischen Romanen und Reiseberichten verwandt ist, sondern in der Tradition der Pikareske steht. Doch die Reisenden, die der Ich-Erzähler dort trifft – und hier geht er auf die Gegenwart und seine aktuellen Erfahrungen ein – sind keine modernen Easy Riders oder Picaros, sondern Touristen mit i-Phone und Bluthochdrucktabletten im Gepäck (vgl. ebd.: 66–67).

4 BILDERBUCH

Skidoo ist mit zahlreichen Abbildungen ausgestattet (insgesamt 54 Bilder). Die größte Gruppe bilden dokumentarische Abbildungen historischer Gebäude und Fahrzeuge aus den USA, eine weitere große Gruppe bilden historische Portraits, dazu kommen aber auch andere Abbildungen, z. B. Faksimile alter Zeitungen. Die Funktion dieser Bilder ist, zumindest auf den ersten Blick, illustrativ, d. h. sie bilden das ab, worüber der Text erzählt, um ihn zu verdeutlichen, zu verifizieren und glaubwürdiger zu machen, aber ohne wesentliche zusätzliche Informationen beizusteuern. Die Illustration ist die gängigste Form der Kombination von Text und Bild in Werken, in denen der Text dominiert. Weniger verbreitet ist eine Integrierung von Bildern in den Text, bei der die Bilder den Text ergänzen oder konterkarieren. In diesen Fällen beziehen sich die Bilder nicht in erster Linie auf die Handlungsebene, wie im Fall der Illustration, sondern auf die thematische Ebene, die durch sie an Komplexität gewinnt (vgl. Virant 2013). Bei näherer Betrachtung erweist sich jedoch, dass die Bilder in *Skidoo* nicht nur die Funktion von Illustrationen erfüllen, sondern eben die thematische Komplexität des Werks erhöhen.

In dem Bericht über die extensiven Recherchen zum Stammbaum der Munzinger erwähnt der Erzähler auch Johann Adam, der „Kaiserlicher Reichposthalter in

Bruchmühlbach war und im Herbst 1812 Kaiser Napoleon auf seinem Rückweg aus Moskau eine Nacht lang unter seinem Dach beherbergte“ (Capus 2012: 22–23). Am Rand des Textes sind eine Vedute Bruchmühlbachs und ein Portrait Napoleons abgedruckt. Die Bilder steuern dem Text keine neuen Informationen bei, aber sie erhöhen auch nicht seine Glaubwürdigkeit. Sie mögen zwar die Faktizität der historischen Existenz des Ortes und des Kaisers unterstreichen, sie mögen auch die Vorstellungskraft des Lesers unterstützen, sie beweisen jedoch keineswegs, dass Napoleon wirklich unter dem Dach von Johann Adam Munzinger übernachtete. Das offensichtliche Scheitern der Bilder, das Erzählte zu verifizieren, wirkt ironisch nicht nur textintern in Bezug auf die erzählte Begebenheit, sondern ironisiert auch die gängigen Praktiken moderner Massenmedien, die z. B. neue Behauptungen durch Archivbilder aus völlig anderen Kontexten ausstatten, wodurch Visualität und Kontiguität genutzt werden um Faktizität und Kausalität zu suggerieren.

Ein Bild hebt sich von anderen verwendeten Bildern ab. Es zeigt einen kleinen Jungen in zu großen Strampelhosen, einem Munitionsgürtel über der Brust, skeptisch in die Kamera blickend (ebd.: 16). Wegen des zweifarbigen Drucks und der Heterogenität des Bildmaterials im Buch hebt es sich visuell nicht wesentlich von anderen Bildern ab, wenn davon abgesehen wird, dass er in der Halbtotale statt in der für den Western üblichen amerikanischen Einstellung gezeigt wird (wie z. B. das Bild von Hadji Ali, ebd.: 74). Was dieses Bild von anderen abhebt, ist die Betitelung: „Der Autor im Spätsommer 1964, irgendwo in der Normandie“ (ebd.: 16). Der Abschnitt in der Erzählung, der durch dieses Bild offensichtlich illustriert wird, berichtet über die eigenen Erfahrungen des Erzählers mit dem Leben am Rande oder gar außerhalb der Gesellschaft:

Ich selbst habe in meinem Leben nur einmal der Gesellschaft von Frauen und Kindern entsagt – das war im Spätsommer 1964 –, um allein, frei und auf mich selbst zurückgeworfen ein Leben als gesetzloser Desperado hinter der Brombeerhecke zu führen. Schon nach einem halben Tag aber musste ich das Unternehmen abbrechen, weil ich erkannte, dass die Gesellschaft von Regenwürmern, Schnecken und Ameisen mich auf Dauer nicht ganz ausfüllen würde. (ebd.: 16)

Das Bild des Jungen, das angeblich den Autor zeigt, der im Spätsommer 1964 tatsächlich drei Jahre alt war, hat hier mindestens zwei Funktionen. Erstens verknüpft es nicht nur die zwei Ebenen von „faktualen und fiktiven Gehalten“ (Herrmann 2017: 285), sondern gleich drei Ebenen: die des Autors als historischer Persönlichkeit, des vermittelnden Erzählers und die der erzählten Figuren. Der so konstituierte autodiegetische Erzähler wird jedoch gleichzeitig ironisiert: Auch er ist fehlbar, obwohl der Fehler des erzählten Ich, den er hier eingesteht, zeitlich bereits entfernt ist. Die zweite Funktion dieses Bildes zeigt sich in der Verbindung mit dem letzten Abschnitt, in dem er über seine aktuelleren Erfahrungen auf der Route 66 berichtet, und bezieht sich auf die thematische

Ebene des Textes. Die Desperados und Outlaws, die in dem letzten Abschnitt thematisiert werden und sowohl Helden des Genres Western wie auch des Road Movie sind, verkörpern den Wunsch nach Freiheit und Individualität, die durch diese Genres auch zum Kern des amerikanischen Traumes erhoben werden. Dieser Traum wird jedoch bereits im ersten Abschnitt von dem Erzähler als infantile Wunschvorstellung entlarvt und abgetan, während die heutigen wohlhabenden Touristen auf der Route 66 noch immer in ihm verfangen sind. In den dazwischenliegenden Abschnitten werden skurrile Geschichten erzählt: von dem verirrt Entdecker Coronado, von Räubern und Mördern, von dem Bierbrauer Munzinger, der eine „Elf- oder Zwölfjährige“ (ebd.: 20) heiratete, oder vom Erfinder Jonathan Newhouse, der in seiner Rüstung, die er als Schutz vor der Hitze in der Wüste erfunden hatte, schließlich erfror (vgl. ebd.: 47–53). Es sind keine Geschichten von glorreichen Entdeckern und Eroberern. Sie erzählen nicht über Erfolg und verwirklichte Träume, sondern über Gier, Verbrechen und Dummheit, schließlich aber auch über das Scheitern, denn die Städte, die einst von den Protagonisten gegründet worden sind, sind bereits untergegangen.

Der Erzähler moralisiert nicht und verurteilt die Protagonisten dieser Geschichten nicht, er entzieht ihnen aber eine privilegierte Position, und zwar durch die Aneinanderreihung vieler Geschichten und durch die durchgängige Ironisierung. Zudem setzt er ihnen positive Gegenbilder entgegen. Munzinger wird z. B. nicht als pädophil bezeichnet, obwohl seine Beziehung zu der Elf- oder Zwölfjährigen heute diese Bezeichnung verdienen würde. Statt einer solch expliziten Verurteilung fokussiert er sich auf das Mädchen und fragt sich nach ihren Lebensumständen, die er jedoch nicht ergründen kann, „weil über Frauen zu jener Zeit selten etwas in der Zeitung stand“ (ebd.: 20). Als positive Gegenbilder erscheinen auch die amerikanischen Ureinwohner, die weder verallgemeinert noch individualisiert, sondern nach Stammeszugehörigkeit differenziert werden. Sie werden als klug, erfinderisch und gelassen dargestellt, wie in der bereits erwähnten Episode mit Coronado. Während Naturkatastrophen wie Erdbeben und Hochwasser die Städte der Siedler zerstörten, wurden die Shoshone in ihren Tipis „durch das Beben nur kurz aufgeweckt und schliefen dann weiter“ (25). Nachdem die zerstörte Stadt endgültig verlassen wird, kehren sie, „die seit Jahrtausenden im Surprise Canyon gelebt hatten“ wieder zurück. Zwar werden in der Darstellung der Ureinwohner der Genozid und ihre heutigen sozialen Probleme ausgeblendet, doch es wird auch kein klischeehaftes Bild der verschwindenden edlen Wilden vermittelt, sondern ein positives Bild des Überlebens in Zeiten des Postkolonialismus. Hermes zählt Capus zu den deutschsprachigen Autoren, die beginnen, den wilhelminischen Kolonialismus literarisch aufzuarbeiten (vgl. Hermes 2017: 260). *Skidoo* kann ebenfalls als ein Beitrag zur Aufarbeitung des Kolonialismus, der Kolonisierung Amerikas, gelesen werden, in der die Deutschen zwar nicht die Hauptrolle spielten, aber doch beteiligt waren. So hebt der Erzähler bereits am Anfang hervor: „Ich stelle mir den Schrecken der ersten Goldgräber von 1849 vor, die noch nie im Leben einen leibhaftigen Bären gesehen hatten, weil sie wenige Monate zuvor noch

Straßenbahnschaffner in Nürnberg oder Polizeiwachtmeister in Paderborn oder Bauernknecht in Niederbipp gewesen waren“ (Capus 2012: 14).

Die Portraits Napoleons und Hitlers, die am Rande der Geschichte über den Bierbrauer Munzinger, der den Wilden Westen erobert, abgedruckt sind, erfüllen nicht nur eine illustrative Funktion, indem sie sich konkret auf das Erzählte beziehen, sondern tragen auch zur thematischen Komplexität bei, da sie den kleinen Mann mit seinem kleinen Eroberungszug in den Kontext der großen historisch-politischen Bewegungen des Expansionismus, Imperialismus und Kolonialismus stellen. Dieser thematische Bogen, also die kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der Deutschen bei der Kolonisierung Amerikas, wird im letzten Abschnitt bis in die Gegenwart gespannt, denn die Touristen, die heute die Route 66 in Besitz nehmen, sind „Fliesenleger, Architekten und Wirtschaftsprüfer aus Brunsbüttel, Friedrichshafen oder Herzogenbuchsee“ (ebd.: 65–66).

5 KULTURGESCHICHTEN

Die Anlehnung an „faktuale Erzählungen“, die Herrmann bei dem Typus der Reiseliteratur beobachtet, zu dem er auch Werke von Capus zählt (285), lädt ein, *Skidoo* auch im Kontext solcher „faktualen Erzählungen“ zu lesen, und zwar in diesem Fall konkret im Kontext von Texten, die sich aus europäischer Perspektive kritisch mit Amerika auseinandersetzen und bereits eine lange Tradition haben. Schon St. John de Crèvecoeur wählte in seinen *Briefen eines amerikanischen Farmers (Letters from an American Farmer)* einen fiktiven Erzähler, um seine dokumentarischen, stellenweise kritischen Beobachtungen der amerikanischen Lebensweise zu vermitteln. Neben der Kritik an der im Süden praktizierten Sklaverei, richtet sich seine Kritik auch gegen das Verhalten der Siedler im Hinterland:

But to return to our back settlers. [...] The chase renders them ferocious, gloomy, and unsociable [...] That new mode of life brings along with it a new set of manners, which I cannot easily describe. These new manners being grafted on the old stock, produce a strange sort of lawless profligacy, the impressions of which are indelible. (St. John de Crèvecoeur 1951: 51–52)

Die Kinder dieser Siedler bekämen keine Bildung und folgten nur den Vorbildern der Eltern, heißt es (vgl. ebd.). Im letzten Kapitel wird die Kritik verallgemeinernd auf die europäische bzw. die euro-amerikanische Gesellschaft – „the fictitious society in which we live“ (ebd.: 215) – gerichtet. Als Beweis dafür, dass seine Kritik berechtigt sei, erzählt er über die vielen Europäer, die freiwillig mit den Indianern lebten und ihre Lebensweise angenommen hätten, während umgekehrt kein Fall bekannt sei: „we have no examples of even one of those Aborigines having from choice become Europeans!“ (ebd.). Das

Leben in der Wildnis der Neuen Welt befördert den Verfall der Sitten der Siedler, sofern sie überhaupt welche aus Europa mitbrachten, denn, so Capus in *Skidoo*, über neunzig Prozent waren männlich und zwischen 18 und 25 Jahre alt (vgl. Capus 2012: 18).

Neben der Kritik am Kolonialismus und dem konkreten Verhalten der großen und kleinen Eroberer der Neuen Welt, die noch expliziter in Tzvetan Todorovs Buch *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen (La Conquête de l'Amérique: La Question de l'autre)* formuliert wird, werden diese kulturgeschichtlichen Werke über Amerika von der indirekten, kritischen Auseinandersetzung mit Europa geprägt. Jean Baudrillard eröffnet sein Buch *Amerika (Amérique)* mit dem englischen Satz: „Caution: objects in this mirror may be closer than they appear!“ (Baudrillard 2004: 9). Amerika dient dem Europäer als Spiegel, in dem er seine eigene Kultur betrachten kann. Die Kritik, die Baudrillard dabei an Amerika übt, ist in diesem Fall auch eine Kritik an Europa. An späterer Stelle verneint Baudrillard ausdrücklich die Möglichkeit dieser Art von Reflexion:

In Wirklichkeit gewinnt man hier nicht, wie ich gehofft hatte, Distanz zu Europa, man bekommt keinen neuen Blickwinkel. [...] Es geht nicht darum, einen kritischen Standpunkt zu Europa einzunehmen. Den kann man sich in Europa selbst aneignen. Und was bliebe im übrigen zu kritisieren, was nicht schon tausendfach kritisiert wurde? (Baudrillard 2004: 45)

Trotz dieser Behauptung sind Europa und die Europäer in diesem Buch ständig explizit (vgl. ebd.: 31, 38, 45) oder implizit anwesend. Implizit unter anderem durch seinen Bezug auf Tocqueville (vgl. ebd.: 126). Tocqueville behält in seinem Buch *Über die Demokratie in Amerika (De la démocratie en Amérique)*, in dem er die Vor- und Nachteile sowie die Gefahren der Demokratie erörtert, ständig Europa, vor allem Frankreich, im Blick, und prüft die Übertragbarkeit von demokratischen Strukturen nach Europa. In *Skidoo* gibt es keine derartigen direkten Vergleiche zwischen Europa und Amerika, wie auch verallgemeinernde Feststellungen über Europa und Amerika vermieden werden. Bereits im ersten Satz wird der Focus auf das Kleine und Konkrete gerichtet, gesehen von einem im Kleinen und Konkreten verankerten Blickpunkt: Der Erzähler blickt auf Kleinstädte, die ihn „an meine Heimatstadt Olten erinnern“ (Capus 2012: 7), was durch eine Fotografie von Olten unterstrichen wird. So wird ein Vergleich auch auf diese Ebene projiziert: „Bodie ist umgeben von Kleinstädten, die von Kleinstädten umgeben sind, die einander zum Verwechseln ähnlich sehen, das war im Wilden Westen nicht anders als im Schwarzwald, in der Toskana oder im Alpenbogen“ (ebd.: 13). Dass diese Ähnlichkeit nicht zufällig ist, wird durch die wiederholten Verweise auf die Herkunft der Siedler deutlich, die mit den städtebaulichen Lösungen auch die Kleinstadtmentalität in die Neue Welt mitbrachten. Die implizite Kritik richtet sich nicht in erster Linie gegen diese Mentalität selbst, auch wenn sie ironisiert wird, sondern gegen die kolonialistische Ideologie, die ihre Übertragung erst ermöglichte.

Interessanter als der Vergleich auf inhaltlicher Ebene ist jedoch die Frage nach der Schreibweise und den Methoden. Wie oben erwähnt, vermeidet Capus verallgemeinernde Aussagen über ganze Staaten, Staatengemeinschaften oder Kontinente, wenn jedoch Vergleiche in kleineren Dimensionen angestellt werden, werden sie ironisch gebrochen. Schon Tocqueville äußert im zweiten Teil seiner Überlegungen zu Amerika seine Vorbehalte gegenüber Generalisierungen:

Les idées générales n'attestent point la force de l'intelligence humaine, mais plutôt son insuffisance, car il n'y a point d'êtres exactement semblables dans la nature: point de faits identiques; point de règles applicables indistinctement et de la même manière à plusieurs objets à la fois. (Tocqueville 2012: 399)

Gleichzeitig aber stellt er generalisierend die unterschiedliche Affinität zu solchen Generalisierungen bei Franzosen, Engländern und Amerikanern fest und räumt ein, dass Generalisierungen schnelles Beurteilen komplexer Zusammenhänge ermöglichen, obwohl auf Kosten der Genauigkeit (vgl. ebd.). In diesem Bewusstsein liefert er immer wieder Beispiele, mit denen er seine Behauptungen verdeutlicht, obwohl er bei diesen Beispielen nur selten auf das Erzählen konkreter Geschichten zurückgreift, die er als eigene Erinnerungen oder als ihm erzählte Erinnerungen in der Form eines Ich-Erzählers vermittelt.⁴ Todorov hingegen findet eine Form, bei der er sowohl auf Verallgemeinerungen als auch auf die subjektive Sicht eines Ich-Erzählers verzichtet, bis auf den Epilog, in dem er seine Vorgehensweise reflektiert:

La forme de discours qui s'est imposée à moi pour ce livre, l'histoire exemplaire, résulte encore du désir de dépasser les limites de l'écriture systématique, sans pour autant « revenir » au mythe pur. A comparer Colon et Cortés, Cortés et Moctezuma, je prends conscience de ce que les formes de la communication, production comme interprétation, même si elles sont universelles et éternelles, ne sont pas offertes au libre choix de l'écrivain, mais qu'elles sont corrélées aux idéologies en vigueur, et peuvent par là même en devenir le signe. Mais quel est le discours approprié à notre mentalité hétérologique? Dans la civilisation européenne, le *logos* a vaincu le *mythos*; ou plutôt: à la place du discours polymorphe, deux genres homogènes se sont imposés: la science et tout ce qui lui est apparenté relève du discours systématique; la littérature et ses avatars pratiquent le discours narratif. [...] Je ne pouvais me séparer de la vision

4 So z. B. in zwei kurzen Geschichten, mit denen er die Unterschiede in der Mentalität der drei Rassen in Amerika verdeutlichen will. Eigene Erfahrung: „Je me souviens que, parcourant les forêts qui couvrent encore l'État d'Alabama, je parvins un jour auprès de la cabane d'un pionnier.“ (Tocqueville 2012: 310). Vermittelte Erfahrung: „je fis connaissance avec un officier américain, le major H., qui, un jour, [...] me raconta le fait suivant: J'ai connu autrefois [...]“ (ebd.).

des « vainqueurs » sans renoncer en même temps à la forme discursive qu'ils s'étaient appropriée. J'éprouve le besoin [...] d'adhérer au récit qui propose plutôt qu'il n'impose; de retrouver, à l'intérieur d'un seul texte, la complémentarité du discours narratif et du discours systématique [...]. Certains faits que je rapporte conduisent à des affirmations générales; d'autres (ou d'autres aspects des mêmes faits), non. A côté des récits que je soumetts à l'analyse, restent d'autres, insoumis. Et si, en ce moment même, je « tire la morale » de mon histoire, ce n'est nullement en pensant livrer et figer son sens ; un récit n'est pas réductible à une maxime ; mais parce que je trouve plus franc de formuler quelques-unes des impressions qu'elle laisse sur moi, puisque je suis aussi l'un de ses lecteurs. (Todorov 1982: 159–160)

Todorov verwendet nicht das Begriffspaar faktual/fiktiv, das von Herrmann und anderen zeitgenössischen Literaturwissenschaftlern verwendet wird, um die Verfahren moderner Reiseliteratur zu beschreiben, sondern greift zunächst zurück auf das altgriechische Begriffspaar *logos/mythos* und unterscheidet dann den systematischen und den narrativen Diskurs, wobei er die ideologische Markierung dieser Diskurse hervorhebt. Obwohl die drei Begriffspaare eng verwandt sind, gibt es zwischen ihnen doch Bedeutungsunterschiede, die selbst ideologisch sein können. Das Begriffspaar Fakt/Fiktion suggeriert zwar vor allem die Unterscheidung von wirklich/unwirklich, doch wird es oft auch mit der Unterscheidung von wahr/unwahr verbunden. Fakten entsprechen dabei der Wirklichkeit und der Wahrheit, während der Fiktion als Erfindung der Zugang zu einer höheren Ebene der Wahrheit, die dem *mythos* noch zugesprochen wurde, verweigert wird. Im Begriffspaar systematischer/narrativer Diskurs sind die Verhältnisse zur Wirklichkeit und zur Wahrheit nicht im Begriff selbst etymologisch angelegt. Vor allem aber schließt der narrative Diskurs Fakten nicht *a priori* aus. So wird die Bevorzugung des systematischen Diskurses als relevanter, wenn nicht gar einziger Form, in der die Wahrheit ausgesprochen wird, als ideologisches Konstrukt deutlicher. Diese Bevorzugung schreibt Todorov den „Siegern“ zu, also den Eroberern und Kolonisatoren. Der systematische Diskurs ist, so die Konsequenz seiner Ausführungen, der Ort, an dem die Wahrheit der Sieger ausgesprochen wird. Seine Weigerung, sich vollkommen dem systematischen Diskurs zu unterwerfen, hat also ideologische Gründe. Er weigert sich jedoch auch eine Polarisierung zu akzeptieren, in der das Narrative als einzige Möglichkeit bleibt, die Wahrheit der Besiegten auszusprechen. Sein Versuch, einen Diskurs zu entwickeln, in dem sich das Systematische und das Narrative ergänzen, ist mehr als nur eine Vermischung zweier Diskurse. Es ist der Versuch einer Aufhebung der Polarisierung in ihrer Synthese.

Wird Capus' Text *Skidoo* nicht durch die Optik der Opposition von Fakt und Fiktion betrachtet, sondern durch Todorovs Differenzierung zwischen systematischem und narrativem Diskurs sowie deren ideologischen Implikationen, so wird das in ihm verwendete

Verfahren auch deutlicher in seiner antikononialen Haltung lesbar. Schon bei dem Verhältnis zwischen Autor und Ich-Erzähler können so unnötige Verstrickungen vermieden werden, die durch das Verhältnis zwischen dem faktualen Autor und dem fiktionalen Ich-Erzähler entstehen, da der letztere zwar erfunden ist, aber doch Ähnlichkeiten mit dem Autor aufweist und doch so Anteil am Faktualen zu haben scheint. Im Rahmen der Todorov'schen Differenzierung ist der Ich-Erzähler eine narrative Kategorie, die nicht dem Autor gegenüber steht, sondern einem systematischen Diskurs, der objektiv sein will, also bevorzugt ohne einen Erzähler, vor allem aber ohne ein „Ich“, formuliert wird. Durch die Synthese der beiden Diskurse wird jedoch auch die Erzähltheit des systematischen Diskurses sichtbar und sein Erzähler, der sich im reinen systematischen Diskurs verleugnet, erweist sich als ein auktorialer Erzähler, der auf der Selbstverleugnung seine Autorität aufbaut. Eben dieser Prozess wird in *Skidoo* durch die Thematisierung der Recherche und die Selbstironie des Erzählers unterlaufen.

Todorov bezeichnet sein Verfahren als exemplarische Geschichte („l'histoire exemplaire“; Todorov 1982: 159), wobei das Exemplarische in beiden Bedeutungen des Wortes „Beispiel“ zu verstehen ist: als vorbildhaftes und als illustratives Beispiel. Er analysiert historische Quellen und arbeitet daraus Beispiele heraus, die über die Namen-, Gesichts- und Geschichtslosen der Kolonialgeschichte erzählen. Dadurch werden sie zwar nicht zu Subjekten der Weltgeschichte, aber doch zu Protagonisten eigener Lebensgeschichten. Die Vorbildfunktion der Geschichte betrachtet Todorov jedoch mit Skepsis: „A ignorer l'histoire, dit l'adage, on risque de la répéter ; mais ce n'est pas parce qu'on la connaît qu'on sait ce qu'il faut faire.“ (ebd.: 160). Wenn die Kenntnis der Geschichte zwar nicht unbedingt hilft, in der Zukunft das Richtige zu tun, so hilft sie mit ihren konkreten Beispielen doch zur Selbsterkenntnis:

Mais leur histoire peut être exemplaire pour nous parce qu'elle nous permet de réfléchir sur nous-mêmes, de découvrir les ressemblances comme les différences : une fois de plus la connaissance de soi passe par celle de l'autre. (ebd.)

Das Schreiben über Amerika als exemplarische Geschichte liefert keine Spiegelung des ganzen Kontinents Europa im Kontinent Amerika, sondern ermöglicht individuelle Selbsterkenntnis über die Geschichten der anderen, eine Selbsterkenntnis, die Voraussetzung für das Abwägen des zukünftigen Handelns ist.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass die Rekontextualisierung von Capus' Werk und sein Vergleich mit kulturgeschichtlichen bzw. kulturalistischen Werken über Amerika es möglich macht, den literaturwissenschaftlichen Fokus von dem Verhältnis zwischen Fakten und Fiktion auf die diversen möglichen Formen der Diskursivierung zu verschieben, wodurch sich andere Bedeutungsebenen erschließen lassen. Alex Capus' Text *Skidoo* kann so als eine exemplarische Geschichte des Wilden Westens gelesen werden, die in narrativer Form mit Ironie die Lebensgeschichten kleiner Eroberer auffächert,

die von Gier, Verbrechen und Dummheit geprägt sind und die letztendlich nicht von Erfolg, sondern von ihrem Scheitern als Gründerväter der heutigen Geisterstädte erzählen. Die Geschichten entwerfen weder eine Kulturgeschichte Amerikas noch ein Spiegelbild des Lesers oder der europäischen Kultur, auch lassen sie sich nicht auf eine Maxime reduzieren, aber sie bieten die Möglichkeit, die Art und Weise zu hinterfragen, wie Kultur- und Lebensgeschichten erzählt, von welchen Ideologien sie getragen werden und wie viel Illusion und Selbstbetrug sie instituieren. Ein *kulturgeschichtliches Scherzo* ist es also in doppelter Hinsicht: es vermittelt auf eine leichte, humorvolle Weise Geschichten über die Kulturgeschichte, wie peinlich sie auch sein mag, und stellt sie als Instrument nationaler Identitätsstiftung durch Ironie gleichzeitig in Frage. Wie Todorov es für seinen polymorphen Diskurs wünscht, zwingt die Erzählweise von Capus keine Erkenntnisse auf, sondern bietet die Möglichkeit von Selbstreflexion an.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHTIN, Michail M. (2008) *Chronotopos*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BAUDRILLARD, Jean (2004) *Amerika*. Berlin: Matthes & Seitz.
- CAPUS, Alex (2012) *Skidoo. Meine Reise durch die Geisterstädte des Wilden Westens*. München: Hanser.
- CAPUS, Alex (2007) *Reisen im Licht der Sterne. Eine Vermutung*. München: BTB.
- CAPUS, Alex (2013) *Der Fälscher, die Spionin und der Bombenbauer*. München: Hanser.
- HERMES, Stefan (2017) Kolonialliteratur. D. Götsche, A. Dunker, G. Dürbeck (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: Metzler.
- HERRMANN, Leonhard (2017) *Literarische Vernunftkritik im Roman der Gegenwart*. Stuttgart: Metzler.
- HOLDENRIED, Michaela/Alexander HONOLD/Stefan HERMES (Hg.) (2017) *Reiseliteratur der Moderne und Postmoderne*. Berlin: Erich Schmidt.
- JAVOR BRIŠKI, Marija (2018) Das Bild Luthers in der Literatur des 21. Jahrhunderts. *Vestnik za tuje jezike* X/1, 9–24.
- ST. JOHN DE CRÉVECŒUR, Hector (1951) *Letters from an American Farmer*. London: J. M. Dent/New York: E. P. Dutton.
- TOCQUEVILLE, Alexis de (2012) *De la démocratie en Amérique*. Paris: Institut Coppet.
- TODOROV, Tzvetan (1982) *La Conquête de l'Amérique : La Question de l'autre*. Paris: Seuil.
- VIRANT, Špela (2013) Bilder als integraler Bestandteil des literarischen Textes: zu Nikotin von Gregor Hens. B. Kadzadej (Hg.), *Die Sprache im Bild - das Bild in der Sprache*. Oberhausen: Athena, 80–84.

POVZETEK

Upovedana kulturna zgodovina: *Skidoo* Alexa Capusa

Besedilo *Skidoo* švicarskega pisatelja Alexa Capusa je genološko težko umestiti, prav zato pa je primerno za eksemplarično analizo in ponazoritev specifičnih značilnosti njegovega literarnega ustvarjanja. Prispevek najprej poudari tiste značilnosti tega kratkega besedila, ki pripoveduje o popotovanju prvoosebnega pripovedovalca po ameriškem zahodu, ki se skladajo z ustaljenimi vzorci literariziranih biografij in potopisov, nato pa izpostavi tiste značilnosti, ki odstopajo. Nato obravnava razmerje besedila in slikovnega gradiva ter v sklepnem delu *Skidoo* umesti v kontekst izbranih kulturnozgodovinskih del, ki, podobno kot Capus, iz evropske perspektive opisujejo Ameriko: to so dela Hectorja St. John de Crèvecoëura, Alexisa de Tocquevilla, Jeana Baudrillarda in Tzvetana Todorova. Primerjava teh del pokaže različne možne oblike diskurziviranja kulturne zgodovine. Upoštevanje tega vidika pa omogoča vpogled v doslej prezrte pomenske plasti Capusevega dela. Pri tem se izkaže, da je koncept »eksemplarične zgodovine« zelo primeren tudi za analizo dela *Skidoo*. Ta koncept mogoča, da Capuseve zgodbe beremo kot upovedano kulturno zgodovino, ki ne slavi osvajalcev novega kontinenta, temveč osvetli zgodovino posameznikov, ki so to zgodovino ustvarjali, pri tem pa ne zamolči njihovih osebnih napak in porazov.

Ključne besede: sodobna nemška književnost, Alex Capus, biografija, potopis, kulturna zgodovina

ABSTRACT

Narrated cultural history: *Skidoo* By Alex Capus

The article focusses on the text *Skidoo: A Journey Through the Ghost Towns of the American West*, by the Swiss author Alex Capus, in order to point out some specific features of his literary work. The first part of the article shows those features of this short literary text that are congruent with the set schemes of the literary biography and travelogue, and underlines those that differ from them. It continues with an analysis of the relation between the text and the pictures integrated in the book. In the final part, *Skidoo* is compared to selected works that speak about the cultural history of America from a European point of view, starting with Hector St. John de Crèvecoeur's *Letters from an American Farmer*, continuing with texts by Alexis de Tocqueville, Jean Baudrillard and Tzvetan Todorov. This comparison shows the different forms of discourse used in these works, and makes it possible to consider aspects of *Skidoo* that are easily overlooked, if only traditional genre categories are applied. In particular, Todorov's concept of *l'histoire exemplaire*, applied to *Skidoo*, makes it possible to read Capus' stories as part of a narrative cultural history that does not celebrate the conquest of a continent, but elevates the individual with all his faults and failures.

Keywords: modern German literature, Alex Capus, biography, travelogue, cultural history

RECENZIJE

Luka Repanšek

Faculty of Arts, University of Ljubljana

Slovenia

luka.repansek@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.11.375-377



THE OXFORD HANDBOOK OF ENDANGERED LANGUAGES

Rehg, Kenneth L.; Campbell, Lyle (eds.) (2018). *The Oxford Handbook of Endangered Languages*. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 978-01-906-1002-9, 946 pp., £115.

The last few years have seen an increase in handbooks – monographs that should by any standard aim to function as well-rounded state-of-the-art reports on all the various relevant aspects that constitute a particular specialized field of a given scientific discipline – that seem to represent a new generation of reference works, one not necessarily too engaging. The impression some of these recent large-scale collaborative compilations of specialized knowledge convey is more that of the postliminary organization of disparate papers with a highly imbalanced degree of topic particularization into a few overarching chapters, rather than what would and actually should be expected from a comprehensive reference work for a given field. This would be the carefully pre-planned design of principal topics (such as are recognized and / or foreseen as crucial component parts of a particular field), into which reports from specialists are able to aid in the systematization of knowledge within a grander scheme. It cannot be that in the particular case of the handbook reviewed here it is the lack of an established tradition and theoretical identity for the focal discipline that can bear the responsibility for the disorderly and essentially rather unmethodological impression that the monograph makes. More specifically, simply documenting endangered languages for whatever purpose is in its core nothing more and nothing less than a project for descriptive linguistics, while the external circumstances that (unfortunately, although inevitably) lead to the opportunity (in the most neutral possible sense of this word) to do this kind of work, as well as the external conditions that apply, to it are basically the domain of sociolinguistics. I am not too convinced by the plea for a scientifically independent “endangerment linguistics” (see p. 893 and *passim*), unless the unique combination of inherently interdisciplinary characteristics of working with endangered languages should be recognized as enough of a reason for its foundation and the further fragmentation of contemporary linguistics, already overburdened with not always defensible fractures.

Be that as it may, leaving aside the lack of overarching systematicity, the handbook does manage to cover most of the relevant topics. Following the introductory chapter by the editors the handbook aims to rationalize the ninety-three papers into five chapters: Endangered Languages, Language Documentation, Language Revitalization, Endangered Languages and Biocultural Diversity, and Looking to the Future. More specifically, the topics dealt with in the individual subdivisions can be subsumed under the following provisional descriptive headings: a) situations that lead to language endangerment (ch. 3); b) ways to assess the level of language endangerment (ch. 2); c) moral, ethical, legislative and social issues connected with language endangerment (qua language rights); d) ethical issues connected with data gathering (ch. 4, 28, 39) and language revitalization (ch. 18); e) why document endangered / disappearing languages (ch. 5, 6); including the notion of reciprocity in the influence of language documentation as phase one of the conservation process on language revitalisation; f) how to document endangered languages (with practical and applicable instructions on how to secure the prerequisites of such projects in general (ch. 7, 35)); g) procuring a reliable grammar of an endangered language (ch. 12); g) dictionary compilation (ch. 13), including the issue of orthographical practices and norms to be applied to the transcriptions (ch. 14); h) the practicalities of how to archive the harvested data to await future systematization (ch. 15); i) the question of the proper contextualization of the linguistic material of a disappearing language, i.e. documenting language use (ch. 16); j) theoretical considerations and practicalities of how to revitalize a disappearing language (ch. 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, some of which include informative case studies); k) pleas for interdisciplinary collaboration, especially in relation to appropriately documenting the finer nuances of environment-specific terminology (plants, animal species, stellar systems, etc.) (ch. 33); l) the search for parallels and potential correlates between the diversity of species and linguistic diversity, as well as the reasons and mechanisms behind the process of extinction, asking the pertinent question as to why conserve linguistic variety as part and parcel of biocultural diversity in the first place (ch. 29, 30, 32, with a particular focus on the effects of climate change); and, last but not least, chapter 21, which is in search of the theoretical linguistic framework behind both language loss and language revitalization. The fifty-odd page comprehensive index that concludes the book is of course a highly welcome addition, especially in the light of a noticeable lack of absolutely fixed terminology in the field. The introductory chapter by L. Campbell and K. L. Rehg has to be commended for its coherence and utmost clarity in providing the reader with the bare bones of linguistic and extralinguistic issues connected with endangered and disappearing languages. I would, however, tend to be less compromising in justifying the need to care about disappearing languages. There can be no objection that it is always a good thing to be able to state and defend the objectives of one's research endeavours through a coherently voiced rationale behind a given scientific activity, but it seems that the arguments should never be tailored to suit and convince an external (re)viewer for fear of conveying a lartpouurlartistic *modus operandi*. On the

contrary, the argument that both the scientific and cultural dimensions of language simply must be encompassed in their entirety in order to be systematized and understood should suffice. There is nothing that we as humans do not investigate (at least primarily) out of sheer curiosity. Then, of course, in the case of endangered languages the cause for increased engagement in linguistic work has in its favour the additional argument of the blatant violation of human rights that takes place whenever a socially-induced extralinguistic factor endangers the very existence of any given linguistic system.

The concluding paper from David Crystal, simply entitled “Afterword” (pp. 885–894), is in all actuality a highly focused, wide-ranging and ambitious review of the preceding chapters, to which very little can indeed be added. Perhaps what should be pointed out is that the term “language”, whenever one speaks of language endangerment, language disappearance and so on, must by logical necessity refer to *any* linguistic system, i.e., including on the level of the individual dialects. In this particular case the thin line between fieldwork and language documentation of endangered as opposed to generally *poorly documented* systems is especially evident. It is true that these may not fulfil the standard criteria for language endangerment, but are in fact equally endangered in the sense that they achieve no or hardly any visibility and are for the purposes of linguistics practically non-existent. When language documentation is seen as having the sole purpose of harvesting what often prove to be crucial pieces of the otherwise fragmentary linguistic impression of a given language (see also the significance of fieldwork on poorly documented language systems for, say, a deeper understanding of the historical grammar of a language) – and that in fact repeatedly tends to become the only viable objection in the face of the increasingly unfavourable external (for now still mostly socially related) circumstances – all linguistic systems matter equally and all should of course be aptly documented. Because it is true that given the (now hopefully slowly decreasing) unpopularity of fieldwork among contemporary linguists we lack the people and hence the time to reverse the trend of thinning data, precedence should naturally be given to those languages that face imminent extinction, but since one will usually lose something momentarily left out of sight while trying to rescue another thing this should be happening on a much larger scale, calling for the complete reorganization of synchronic linguistics as a field. Unfortunately, however, it seems we are just as eager to act collectively in the case of language disappearance caused by globalization and increasing linguistic superstratization as we are in the case of the rapid decrease in the diversity of species brought about by the equally disastrous consequences of the global deterioration of the natural environment.

Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

anne.cecile.lamy-joswiak@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.11.379-383



ÉDITO. MÉTHODE DE FRANÇAIS ET CAHIER D'ACTIVITÉS, NIVEAU C1.

Bourmayan Anouch, Cros Isabelle, Heu - Boulhat Elodie, Kohlmann Julien, Lecardonnel Baudet Marion, Mercer Jessica, Molinaro Mylène, Pinson Cécile (coord.), Rabin Marie, Rambert Jérôme, Risueño Magali. (2018). *Édito. Méthode de français, niveau C1*. Paris : Les Éditions Didier. ISBN : 978-2-278-09096-9. Broché, 168 pages, 22,50 €.

Bourmayan Anouch, Cros Isabelle, Heu - Boulhat Elodie, Kohlmann Julien, Lecardonnel Baudet Marion, Mercer Jessica, Molinaro Mylène, Pinson Cécile (coord.), Rabin Marie, Rambert Jérôme, Risueño Magali. (2018). *Édito. Cahier d'activités, niveau C1*. Paris : Les Éditions Didier. ISBN : 978-2-278-09097-6. Broché, 192 pages, 14,90 €.

Édito, méthode de français pour étudiants adultes et grands adolescents, enrichit sa collection d'un ouvrage couvrant le niveau C1 et destiné à des apprenant.e.s ayant acquis le niveau B2 du CECRL. C'est d'ailleurs par ce niveau que les éditions Didier avait choisi en 2006 de commencer cette collection, soit à l'inverse de l'offre éditoriale générale qui propose toujours en premier lieu des niveaux débutants. Les utilisateur.rice.s n'attendant généralement pas de « suite » à un niveau « si » haut (B2), le pari d'*Édito* a réussi à inscrire ses méthodes de niveaux avancé et intermédiaire dans le paysage éditorial du FLE, si bien que la publication des niveaux débutants a suivi tout récemment.

Dans leur avant-propos en début d'ouvrage, l'équipe éditoriale explique comment elle entend faire passer les utilisateur.rice.s de la langue d'un niveau indépendant (B2) à un niveau expérimenté (C1) en insufflant la nouveauté et l'originalité qui ont marqué le début de la collection en 2006. « Plaisir, Liberté, Pérennité, Rapidité » sont les maîtres-mots de cette méthode dense, dont la formule d'accroche apparaissant sur la quatrième de couverture préconise notamment « Un espace d'expression et de perfectionnement. 20 thèmes pérennes, courts et déclencheurs d'idées et d'argumentation (...) pour aborder le monde contemporain et alimenter une réflexion avec des documents authentiques aux registres différents : quotidien, standard, soutenu ». L'équipe éditoriale a donc conçu pour un public contraint et pressé – apprenant.e.s autonomes et/ou enseignant.e.s de FLE – une méthode concise visant à (faire) acquérir les compétences propres à ce niveau, dont

on rappellera ici les descripteurs recommandés par le *Cadre* : « Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. »

La méthode comprend un livre de l'élève incluant un DVD-ROM avec des documents authentiques audios et vidéos, et propose en complément un cahier d'activités, ainsi qu'un guide pédagogique téléchargeable gratuitement (www.didierfle.com/edito) et un site compagnon (www.didierfle-edito.fr) destinés à l'enseignant.

Le manuel (livre + cahier) est également disponible en version numérique sur carte de téléchargement.

Structure générale et contenus

Le livre de l'élève est constitué de 20 unités thématiques courtes – entre 6 et 8 pages maximum – respectant sensiblement la même structure : une page de sommaire illustrée qui présente le thème de l'unité, les objectifs visés et la production écrite finale à réaliser dans le cahier d'activités ; un document écrit, authentique et déclencheur suivi d'activités de compréhension écrite, de production orale et de production écrite ; un document audio ou audiovisuel à la suite duquel se relaient des activités de compréhension orale ou audiovisuelle et de production orale et écrite ; une page (simple ou double) de vocabulaire proposant notamment des activités de réemploi lexical ; et pour clore l'unité, deux types de page s'alternent au fil des thématiques, intitulée tantôt « Au cœur du quotidien », tantôt « Jeux de culture générale ». Les premières proposent une immersion dans la langue/culture par le biais de dessins de presse et de courts dialogues authentiques ; les secondes contiennent 3-4 exercices d'appariement ou de QROC (questions à réponses ouvertes courtes) pour enrichir la culture générale francophone de façon ludique. En outre, des outils facilitateurs jalonnent les documents et les activités afin de baliser les savoirs et savoir-faire. En plus des habituels sommaires et autres pastilles iconographiques renvoyant systématiquement au cahier d'activités, on trouvera notamment des encarts « Aide à la lecture » encourageant les apprenants à repérer les éléments linguistiques et discursifs du texte déclencheur, et des encadrés jaunes « Au fait » qui apportent un éclairage socioculturel.

Le cahier d'activités vient donc prolonger le travail en autonomie, en complément du livre dont il suit la progression thématique en s'appuyant sur les textes étudiés en classe. Chaque thème est inauguré par l'objectif de la production écrite à réaliser à l'issue de l'unité, respectant une démarche structurée proposant une batterie d'exercices ciblés : *enrichir son lexique* ; *consolider sa grammaire* ; *produire*. En guise d'enseignement

théorique précédant la pratique, le début du cahier propose 8 fiches méthodologiques : travailler en autonomie, résumé, essai argumentatif, synthèse, exposé oral, écriture créative, étendre son vocabulaire, les articulateurs. Enfin, sont rassemblés en annexes une épreuve blanche du DALF C1 (enregistrement audio sur le DVD-ROM encarté au livre) et les corrigés commentés de tous les exercices.

L'aspect visuel du manuel (livre + cahier) est harmonieux et aéré, ce que suggère le graphisme épuré de la couverture aux tonalités agrumes, reprises dans le code chromatique de l'ouvrage. Dans le livre de l'élève, les 20 unités thématiques se relaient par le biais de deux couleurs (vert/orange), les documents écrits authentiques apparaissent toujours sur fond jaune pâle, les compétences langagières sont mises en évidence grâce à une typographie colorée – les intertitres indiquant la compétence de production orale étant, par exemple, toujours indiqués en rose, ceux de la compétence lexicale en turquoise, le traitement des registres de langue dans les pages « Au quotidien » adopte le violet – et les polices et les fontes sont petites mais lisibles, et varient selon qu'il s'agit de documents authentiques, de consignes ou de listes de vocabulaire. Une icône indique à l'enseignant ou à l'apprenant autonome les pistes des documents audios et vidéos à sélectionner, et les documents iconographiques (photos, caricatures, dessins, captures d'écran, jaquettes) apparaissent en nombre suffisant pour illustrer les documents authentiques ou accompagner les tâches à effectuer. Le cahier d'activités observe sensiblement la même ergonomie, en mettant en relief des points linguistiques dans des encadrés de couleurs. Enfin, il convient de préciser que la deuxième de couverture du livre affiche une carte de France en couleurs – celle des 13 nouvelles régions métropolitaines et 6 DROM (départements et régions d'outre-mer) – tandis que les dernières pages du manuel renferment les transcriptions de tous les documents audios et vidéos.

Atouts de la collection C1 - un ouvrage dense, une méthode rigoureuse

Le premier atout de cette méthode réside assurément dans la richesse et la variété, sinon l'éclectisme, des supports utilisés et des sujets de société abordés. Les documents authentiques ont été puisés dans un vaste répertoire médiatique : articles de presse francophone (*Le Monde*, *Libération*, *Le Temps*, *La Libre Belgique*) et/ou indépendante (*Le 1 hebdo*), articles de presse spécialisée (*La Tribune*), articles de presse universitaire (*Presses de Sciences Po*) ou de vulgarisation scientifique (*Sciences humaines*, *Sciences et Avenir*), articles de magazines en ligne, extraits littéraires, extraits d'émissions radiophoniques francophones (France Inter, France Culture, RFI, Radio Canada), dessins de presse, caricatures, infographies, émissions de chaînes de télévision en ligne (RTBF, RTS), courts métrages animés... Les textes et les enregistrements sont d'ordre factuel ou littéraire, d'autres relèvent de l'analyse, de l'opinion, de la critique ou de l'émotion (dialogues entre locuteurs natifs dans les pages « Au cœur du quotidien »), certains sont longs et complexes. La méthode mêle sujets de société (séries télévisées, environnement, nouvelles

technologies, guerres du monde moderne, tourisme de masse...), sujets familiers, grand public (famille, consommation, mode, amour, gastronomie, travail, fête...) et sujets plus complexes et spécialisés (littérature, éthique, genre, histoire, éducations aux médias, santé mentale...). Les titres accrocheurs suggèrent également la variété des registres affectif, allusif ou humoristique propres à la conversation qu'entend déclencher la méthode dans son ensemble. Par exemple, *Ah la vache !* (Thème 3), *La faim de la consommation* (Thème 13) ou encore *La fabrique du mâle* (Thème 17). Cette variété des supports et des thématiques socioculturelles donne accès à un répertoire langagier dense et composite, et expose l'apprenant.e non seulement à l'hétérogénéité des discours, des registres de langue et des accents du monde francophone, mais aussi à la complexité du monde contemporain.

Une place centrale est donc accordée à la langue/culture selon une démarche actionnelle visant à développer, d'une part la réflexion, la circulation des idées, l'émergence de questionnements, la prise de position mais aussi l'aisance, la spontanéité et la pertinence propres au niveau C1. Les tâches à réaliser relèvent toujours de l'interaction, orale (*Débat*, *Mini-exposé*) ou écrite (*Fil de discussion*) avec un accent non négligeable mis sur la recherche de données et l'écriture digitale, notamment sur les réseaux sociaux. Les pages *Vocabulaire* et *Au cœur du quotidien* sont consacrées au travail linguistique, la première faisant le bilan des champs lexicaux des thèmes abordés avec des listes de vocabulaire et des activités de réemploi, la seconde avec des encadrés lexicaux recensant une liste non exhaustive d'expressions idiomatiques du langage courant et familier. Le travail sur le fonctionnement de la langue et le perfectionnement du style est méthodiquement approfondi dans le cahier d'activités qui observe les mêmes principes d'exigence et de construction des savoir-faire. Ainsi, l'apprenant.e y trouvera aussi bien un enseignement théorique sous forme d'encadrés de révision des principaux points de grammaire (articles, phrases complexes, articulations logiques, discours rapporté, pronominalisation, mise en relief, temps du récit, figures de styles, passivation, modalisation, discours rapporté...), que des outils d'écriture argumentative ou créative (synthèse, résumé, essai argumentatif, plaidoyer, chronique, déclaration, billet d'humeur, projet de lois...), des modèles de plans, des exercices structuraux et fonctionnels (préfixation/suffixation, antonymie/synonymie, dérivation/substitution/reformulation...)

Enfin, l'un des atouts de la méthode est sans doute la concision avec laquelle les 20 thématiques sont traitées dans des unités indépendantes de six à huit pages rigoureusement structurées. Le tableau des contenus, touffu, au début du livre, rend compte de cette organisation systématique - objectifs communicatifs et savoir-faire, vocabulaire, production orale (*Débat* et *Mini-exposé*), production écrite (*Fil de discussion*), page de contenus (socio)culturels - que vient consolider le travail linguistique dans le cahier d'activités. L'équipe éditoriale a pris soin, pour chaque unité, de limiter le nombre de documents à quatre et celui des activités à dix, selon une progression pédagogique rigoureuse : prise de connaissance du document authentique, activités de compréhension écrite ou orale,

suivies des activités de production - l'oral précédant toujours l'écrit pour maximiser le temps de parole en groupe-classe. Enfin, l'unité thématique termine toujours sur une note plus légère et ludique dans les pages *Au cœur du quotidien* et *Jeux de culture* générale. Après avoir testé la méthode, on évalue la durée du traitement de fond d'une unité à une dizaine d'heures en moyenne, le tout combinant travail en classe et travail en autonomie (pour les activités du cahier, par exemple), ce qui demeure raisonnable pour un niveau avancé. La progression est bien balisée, l'équilibre entre supports écrits et oraux est assuré, les objectifs et les contenus sont aisément repérables, la correspondance entre livre et cahier est pertinente, l'utilisateur.rice peut sélectionner les thèmes en fonction de ses intérêts et de ses besoins, ou du temps qui lui est imparti. Bref, le manuel (livre + cahier) est agréable à manipuler et fonctionne comme un outil de perfectionnement de la langue prêt à l'emploi.

Conclusion

On pourrait reprocher à la méthode ses ambitions utilitaristes annoncées par l'équipe éditoriale dans l'avant-propos, à savoir « les clés pour comprendre et les idées pour débattre vite », ce que vient renforcer la batterie de tâches actionnelles qui invitent inexorablement les apprenant.e.s à *réagir* et exprimer leur opinion sur les réseaux sociaux ; mais l'analyse du manuel (livre + cahier) et son utilisation avec un groupe d'étudiant.e.s de FLE en fin de premier cycle d'études universitaires viennent contredire cette dimension purement instrumentale. Dénrée rare dans l'offre éditoriale des méthodes de FLE, ce niveau C1 de la collection *Edito* réussit le pari de la concision et de l'efficacité en proposant un manuel complet et cohérent, qui répond tout à fait aux besoins des utilisateur.rice.s visant un niveau de langue *expérimenté* (selon le CECR) voire académique. C'est pourquoi nous le recommandons aussi bien à des apprenant.e.s autonomes qu'à des enseignant.e.s de FLE dans des centres de langues ou dans l'enseignement supérieur.

Anne-Cécile Lamy-Joswiak

DOI: 10.4312/vestnik.11.385-390

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

anne.cecile.lamy-joswiak@ff.uni-lj.si



TENDANCES, MÉTHODE DE FRANÇAIS ET CAHIER D'ACTIVITÉS, NIVEAU C1/C2.

Liakin Denis, Liakina Natallia, Michaud Gabriel, Olivry Fabien. (2019). *Tendances, méthode de français, niveau C1/C2*. Paris : CLE International. ISBN : 978-209-038537-3. Broché, 208 pages, 24 €.

Brito Amélie, Bucher Émilie. (2019). *Tendances, méthode de français, niveau C1/C2. Cahier d'activités*. Paris : CLE International. ISBN : 978-209-038538-0. Broché, 160 pages, 14 €.

CLE International, maison d'édition spécialisée dans le français langue étrangère (FLE), publie enfin, depuis la parution du CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) en 2000 et sa large diffusion en 2001, sa première méthode d'apprentissage du FLE de niveau C1/C2, destinée aux adultes et grands adolescents. En effet, les seuls ouvrages conçus par CLE jusqu'à ce jour (et depuis 2007) pour ce niveau d'utilisateur expérimenté de la langue, proposaient des activités de préparation au DALF¹ ou permettant d'acquérir les compétences correspondant à ce niveau défini par le CECR², ou encore des outils complémentaires pour perfectionner la grammaire, le vocabulaire ou la communication dans la collection *Progressive du français*, destinée aux grands adolescents et adultes. Ainsi, la maison vient combler le vide de sa ligne éditoriale et entre en concurrence avec Hachette FLE et Didier, qui avaient respectivement publié leurs premières méthodes de niveaux C1/C2 en 2010 (*Alter Ego 5*) et 2018 (*Édito C1*).

Coordonnée par Jacques Pécheur et Jacky Girardet, illustre tandem de concepteurs des méthodes actionnelles *Campus* et *Echo*, la collection *Tendances* se voit désormais déclinée à tous les niveaux du *Cadre*. Les auteurs du niveau C1/C2, Denis Liakin,

1 Bourbon Vanessa, Chenard Samuelle, Lescure Richard, Mubanga Beya Anna, Rausch Alain, Vey Pauline, 2007. *Nouveau DALF C1/C2 : 250 activités*. 288 p. Barrière Isabelle, Parizet Marie-Louise, 2019. *Abc DALF C1/C2 : 150 exercices* (nouvelle édition). 328 p.

2 Kober-Kleinert Corinne, Parizet Marie-Louise, Poisson-Quinton Sylvie, 2007. *Activités pour le Cadre européen commun de référence, niveaux C1/C2*. 240 p.

Natallia Liakina, Gabriel Michaud et Fabien Olivry, enseignent le français langue seconde et étrangère dans deux universités québécoises (Concordia et Mc Gill) et certains d'entre eux avaient déjà participé à la conception de la méthode *Écho A1 et A2* avec Pécheur et Girardet, en adaptant celle-ci au public nord-américain. On retrouve donc, dans cette collection et notamment au niveau C1/C2, l'approche actionnelle axée, selon les auteurs, autour de « scénarios en lien avec la réalité et les nouvelles pratiques sociales d'un environnement culturel francophone vaste et complexe, reflet des *tendances* globales actuelles ».

Le manuel comprend un livre de l'élève, assorti d'un cd-rom contenant toutes les ressources complémentaires audio et vidéo, et un cahier d'activités. Il existe également en deux versions numériques payantes sur le site internet de l'éditeur : l'une destinée aux apprenants (*Version numérique élève*), l'autre aux enseignants (*Version numérique enseignant*), qui pourront l'utiliser par vidéoprojection et sur le TBI (tableau blanc interactif).

Structure et contenus du livre de l'élève

Le livre de l'élève est un ouvrage épais de plus de 200 pages dont une trentaine d'annexes contenant les transcriptions des documents audio et vidéos des leçons, et trois cartes illustrées représentant la France physique et touristique, la France administrative et le monde de la francophonie. Le tableau des contenus, réparti sur 4 pages, présente l'organisation de la méthode en 6 unités de 3 leçons chacune. Les 5 entrées du tableau intitulées *objectifs actionnels, thèmes, actes de communication, civilisation, projet* confirment la perspective résolument actionnelle de la méthode qui s'articule autour de 18 leçons ou « scénarios ».

La méthode est divisée en 6 grands dossiers (ou Unités) thématiques qui se succèdent selon la trame suivante : *S'informer, Comprendre et expliquer le monde, Réfléchir aux réalités politiques et sociales, Consommer responsable, Entrer dans le monde du travail, S'intéresser à la culture*. Ces intitulés inscrivent *Tendances C1/C2* dans une perspective d'éducation interculturelle et citoyenne par l'apprentissage des langues. Les 18 scénarios qui composent les 3 leçons de chaque unité visent à stimuler la réflexion en développant les compétences de savoir-faire et de savoir-être au monde contemporain.

Le thème de l'unité, les objectifs actionnels (ou tâches intermédiaires) et le projet apparaissent sur une double-page illustrée pour inaugurer chaque leçon. Si l'on prend l'exemple de la page inaugurale de l'Unité 1, Leçon 1, s'affichent les objectifs suivants : *Se documenter à l'ère des fausses nouvelles* (titre de la leçon), *S'informer, Formuler une problématique, Évaluer les sources d'information, Se documenter efficacement* (objectifs actionnels), *Effectuer une recherche d'information* (projet). Les contenus de civilisation, de grammaire et de vocabulaire ne font pas l'objet de pages spécifiques dans le livre ; d'ailleurs, ces deux derniers n'apparaissent même pas dans le tableau des contenus. Ils sont traités de façon transversale et en contexte dans des documents retenus pour leur

nature, leur qualité et leur adéquation avec les niveaux C1/C2, et font l'objet d'exercices systématiques dans le cahier d'activités.

Chaque leçon ou « scénario actionnel » se déroule sur 6 ou 8 pages, commence toujours avec un encadré déclencheur de réflexion sur la thématique, par le biais de questions ouvertes, propose un ensemble fourni de documents authentiques suivis d'activités de compréhension et de médiation, se poursuit avec la réalisation du projet, et se termine tantôt par une page *Pause culture* à la fin des leçons 1 et 2, tantôt par une double-page de préparation au DALF C1/C2 à la fin de la leçon 3 et pour clore l'unité. Qu'ils soient culturels, civilisationnels ou visant la préparation à l'examen (tâches de production orale C1 ou de compréhension/production écrites C2), ces contenus sont toujours en lien avec les documents traités en amont, dans la leçon.

Chaque scénario est structuré en tâches intermédiaires verbales, écrite ou orales, qui concourent à la réalisation du projet en fin de leçon. Celles-ci ne sont pas nécessairement calées sur une double-page, comme c'est le cas dans la majorité des méthodes. En effet, faire une synthèse nécessite un traitement de plus de deux pages ; par ailleurs, certains scénarios comme mener une enquête sur un enjeu de société ou écrire une lettre à un député peuvent comporter plus de trois étapes. En tous cas, les tâches s'appuient sur des documents authentiques, écrits ou oraux, suivis généralement de questions de compréhension, de reformulation ou de réflexion, et sont ponctuées d'activités de médiation entre pairs afin de préparer le projet, qu'il soit individuel ou collectif.

Des outils complémentaires balisent les leçons en fonction des compétences à acquérir et des tâches à réaliser : des encarts « Savoir-faire » proposent des outils méthodologiques pour, par exemple, rédiger une synthèse, prendre des notes, avancer des arguments, varier les formulations ou encore décrire un personnage de théâtre ; des « Points infos » à dimension socioculturelle développent des sujets très précis, comme par exemple l'obsolescence programmée, l'Office québécois de la langue française, la convention de stage, les principaux motifs de refus de candidature ; des encadrés « Mieux s'exprimer » guident l'apprenant.e avec des expressions idiomatiques en vue de rapporter des propos, rédiger une lettre, analyser une infographie ou nuancer son point de vue, entre autres ; et enfin, des encadrés grammaticaux mettent l'accent sur des points de grammaire particulièrement problématiques à un niveau avancé, notamment les structures avec *quel*, la mise en relation des idées, l'accord des noms collectifs et des expressions de quantité, la suffixation.

Les thématiques abordées dans *Tendances C1/C2* portent sur de nombreux sujets de société actuels comme autant de questions incitant à poser un regard critique et « citoyen » sur l'avenir : *infox* ou fausses nouvelles, gentrification, bilinguisme, écriture inclusive, légalisation du cannabis, intelligence artificielle, influenceurs, populisme, scandales environnementaux, obsolescence programmée, monnaies locales, *Netflix* et le cinéma, la décolonisation de la francophonie... Outre ces questions de réflexion sur le monde contemporain, certaines unités abordent des problématiques ancrées à la réalité

des jeunes adultes pour qui cette méthode a été notamment conçue. Intitulée « Entrer dans le monde du travail », l'Unité 5, par exemple, est entièrement consacrée à la sphère professionnelle en insistant sur trois étapes : chercher un emploi, passer un entretien d'embauche, faire un stage en entreprise. Le scénario actionnel prévoit méthodiquement la rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation (leçon 1), la préparation de l'entretien professionnel (leçon 2), la rédaction du rapport de stage (leçon 3) mais entrevoit également les défis de la vie active : rejeter et accepter une candidature, présenter son parcours professionnel, revendiquer ses droits en contexte professionnel.

Transversale à la méthode en tant que compétence, la *culture* fait cependant l'objet d'une unité thématique (6) à part entière - « S'intéresser aux réalisations culturelles » - s'inscrivant dans la perspective des trois nouvelles échelles du *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018)³ traitant du texte créatif et de la littérature. Cette thématique suit une trame actionnelle en trois temps ou leçons : commenter une fiction (roman, film, téléfilm, pièce de théâtre), commenter une œuvre d'art (art plastique, photo, architecture, jardins, vêtements...), faire le compte rendu d'une intervention orale ou écrite (article, intervention radiophonique, conférence, etc.). Parmi les tâches de production écrite et orale, il est proposé entre autres de réécrire un texte littéraire en français populaire contemporain, rédiger une fiche sur un personnage (leçon 1), présenter un tableau, défendre une œuvre d'art (leçon 2), rapporter le contenu d'une intervention sur un enjeu socioculturel (« Cannes contre Netflix, combat d'arrière-garde ? », leçon 3).

Les auteurs ont puisé dans des sources médiatiques francophones variées – Belgique, Cameroun, Canada, France, Suisse, entre autres – en créant un vaste répertoire de documents authentiques : émissions radiophoniques, reportages vidéos, articles de presse générale et spécialisée, documents officiels et institutionnels, reproductions artistiques, infographies, rapports, enquêtes, critiques de cinéma, extraits littéraires... Cette gamme de supports hétéroclites invite à regarder et penser le monde contemporain, non plus depuis la France, mais en langue française à partir de pays francophones culturellement différents. Cette décentration du regard contribue au développement des compétences plurilingue et pluriculturelle et de la compétence de médiation préconisées notamment par les auteurs du CECR dans le *Volume complémentaire* (2018)⁴.

Le cahier d'activités, un complément indispensable

Le cahier d'activités suit scrupuleusement la progression du livre selon une organisation rigoureuse, et approfondit la compréhension des thématiques et l'acquisition des compétences communicatives langagières. Ainsi, pour chaque leçon apparaissent

3 <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> Voir en particulier p.119-122 pour ces trois échelles : Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions) ; Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) ; Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature).

4 Voir p. 106 pour la compétence de médiation et p.164 pour la compétence plurilingue et pluriculturelle.

successivement des activités de compréhension écrite, de vocabulaire, de grammaire et des outils méthodologiques visant la tâche de production écrite concluant l'unité, laquelle se termine par deux double-pages de bilan avec des activités de production écrite et orale, suivies d'outils culturels, souvent humoristiques (article sur l'humoriste Blanche Gardin, Unité 2 ou planches de BD de Pénélope Bagieu, Unité 4 et de Franquin, Unité 5) sinon historiques (début du journalisme en France, Unité 1) ou sociologiques (portrait et chanson de Gaël Faye, Unité 6). Le cahier contient également 4 épreuves d'entraînement au DALF, trois visant le C1 et une le C2, respectivement aux termes des unités 2, 4 et 6. Un livret est fourni en annexe avec les corrigés de toutes les activités du cahier ainsi que les transcriptions des documents audio des activités d'entraînement au DALF, ce qui facilite l'apprentissage en autonomie.

Le travail sur les compétences communicatives langagières étant absent du livre, le cahier d'activités s'avère, à ce niveau C1/C2, un outil indispensable à l'enrichissement et au perfectionnement des compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire, phonologie). Les activités de compréhension écrite et orale sont toujours détaillées, prolongeant les questions de compréhension globale présentes dans le livre de l'élève. Notons qu'elles adoptent la même typologie que celles soumises dans les épreuves du DALF (VRAI/FAUX, QCM, QROC, QROL⁵). Quant aux activités lexicales, elles commencent toujours par l'apprentissage d'une liste de mots (noms, verbes, adjectifs, adverbes et locutions) relatifs à la thématique de l'unité. Celle-ci est suivie d'une série d'exercices (3/4) de complétion, de classement et d'appariement portant sur la synonymie, l'antonymie, l'hyperonymie, la reformulation. La grammaire est traitée de façon approfondie dans des exercices lacunaires, structuraux (de transformation ou de substitution) ou de transformation, et toujours en contexte. À ce niveau, les auteurs du cahier ont choisi de faire réviser et perfectionner la maîtrise des modes et des temps verbaux, des connecteurs logiques, l'interrogation, la mise en relief, la nominalisation, la pronominalisation, le passif, les pronoms relatifs simples et composés, le comparatif, l'accord de noms collectifs et l'expression de la quantité. Le bilan de chaque unité contient des outils méthodologiques qui préparent graduellement à la réalisation des tâches de production écrite et orale en fin d'unité, et des outils culturels dont les supports textuels (faisant l'objet d'activités d'analyse et de compréhension) apportent un éclairage socioculturel original et récréatif sur la thématique abordée. La phonologie, et en particulier le travail de perfectionnement sur les traits prosodiques qui font souvent défaut à ce public de niveau avancé – varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer ce qu'on souhaite dire – constitue à notre avis, la grande absente des compétences langagières approfondies dans le cahier d'activités.

5 QCM=question à choix multiple, QROC=question à réponse ouverte courte, QROL=question à réponse ouverte longue

Conclusion

Si de prime abord, *Tendances* semble essentiellement axé sur la préparation au DALF C1/C2 dont elle regorge d'exercices d'entraînements et d'épreuves types, l'analyse approfondie de la méthode démontre son fort potentiel d'utilisation par des enseignants de FLE, notamment friands de la perspective actionnelle, au niveau universitaire ou dans des centres de langue, ou encore par des apprenant.e.s autonomes. À défaut d'avoir testé la méthode *in situ*, on peut toutefois évaluer la durée d'exécution d'une unité thématique entre 20 et 30 heures en présentiel, tant les contenus sont denses, à condition toutefois que les tâches du cahier d'activités soient réalisées en autonomie. Les unités thématiques fonctionnent indépendamment les unes des autres et peuvent être traitées comme telles. Cela dit, l'Unité 1 (« S'informer et étudier »), qui aborde le traitement des textes et des informations, nous semble pertinente sinon indispensable en position inaugurale car ses tâches intégratives fournissent des bases fondamentales aux compétences visées dans les unités suivantes. D'ailleurs, le travail approfondi d'analyse textuelle et stylistique est l'un des atouts de cette méthode. Face à un public professionnel aguerri, l'on pourra faire l'impasse sur l'Unité 5 (« Entrer dans le monde du travail »), par exemple. Les quatre autres unités développent également une compétence que nous estimons indispensable à tout individu avide de langues et de culture, à savoir celle de « savoir être au monde contemporain », autrement dit une compétence citoyenne. L'organisation en double-page « prête à l'emploi », la sobriété de la maquette, les outils compagnons (DVD-Rom et livret de corrigés et de transcription), le choix de thématiques contemporaines facilitent l'enseignement/apprentissage, et l'enchaînement linéaire et compréhensible des leçons, ainsi que son caractère résolument francophone font de *Tendances* un outil méthodologique efficace en fonction des besoins du public visant les niveaux C1/C2.

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.11.391-392



BRUNO UND ICH: DEUTSCH FÜR KINDER: BAND 1: SCHÜLERBUCH

Bruno und ich: Deutsch für Kinder: Band 1: Schülerbuch

Licenčna izdaja dela *ich und du neu* (2017) poljske založbe PWN Wydawnictwo Skolne avtoric Kozubska, Marta/Krawczyk, Ewa/Zastąpiło, Lucyna (2018): *Bruno und ich: Deutsch für Kinder: Band 1: Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-120792-2, mehka vezava, 68 strani, 10,99 €.

Uvod

Učno gradivo *Bruno und ich 1* poleg pregledanega učbenika, izdanega v letu 2018, ter delovnega zvezka s priloženo avdiozgoščenko obsega še avdioposnetke k učbeniku, digitalni priročnik za učitelja in izročke za pouk. Na platformi *Scook* (<https://www.scook.de/>) je prav tako na voljo učbenik v e-obliki. Za osrednjo učbeniško figuro, medvedka Bruna, pa je bila izdelana tudi marioneta.

Zgradba učnega gradiva

Učbenik kot osnovno učno sredstvo sestavlja dvanajst kratkih enot s po štirimi stranmi in enotno zgradbo: s pomočjo slikovnega gradiva so najprej vpeljane nove besedne zveze in strukture, sledi didaktična igra, nato pa igra vlog, pesem, naloga slušnega razumevanja in miniprojekt. Na zadnjih straneh učbenika najdemo dodatno gradivo za igro in petje, dodatno enoto za spoznavanje prazničnih običajev nemško govorečih dežel in slikovni slovar obravnavanega besedišča. Platnice učbenika ponujajo pregled v učbeniku uporabljenih simbolov in navodil za delo.

Vsebina učnega gradiva

Dvanajst učbeniških enot, naslovljenih *Wer bist du?*, slov. *Kdo si?*, *Ich spiele gern*, slov. *Rad/-a se igram*, *Meine Spielsachen*, slov. *Moje igrače*, *Farben*, slov. *Barve*, *Zahlen*, slov. *Števila*, *Ich esse gern Obst*, slov. *Rad/-a jem sadje*, *Das trinke ich gern*, slov. *To*

rad/-a pijem, Mein Haus, slov. *Moj dom, Meine Familie*, slov. *Moja družina, Schulsachen*, slov. *Šolske potrebščine, In der Schule*, slov. *V šoli, In der Pause*, slov. *Med odmorom*, posega k temam osebne identitete in odnosov z drugimi, prostega časa in izobraževanja, vsakodnevnega življenja ter hrane in pijače, pri čemer v ospredje postavlja zanimanja ciljne skupine, opredeljene kot otroci v starosti od šest do osem let, ki se z nemščino srečujejo kot s prvim tujim jezikom.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Skladno s ciljno skupino in načeli zgodnjega učenja tujih jezikov je razvijanje receptivnih zmožnosti v učnem gradivu *Bruno und ich* na vstopni ravni omejeno na urjenje slušnega razumevanja, razvijanje produktivnih zmožnosti pa na urjenje govornega sporočanja in sporazumevanja. Razvijanje specifičnih jezikovnih zmožnosti poteka prek vizualne podpore in s posnemanjem. Učno gradivo pri tem ponuja dovolj jezikovnega vnosa, da učenci v nadaljevanju razvijejo celostno sporazumevalno zmožnost.

Metodično-didaktični pristop

Učno gradivo *Bruno und ich 1* dosledno upošteva načela zgodnjega učenja tujih jezikov. Gradi na poslušanju in razumevanju kot prvem koraku k sporazumevalni zmožnosti. Učenje nemščine kot prvega tujega jezika poteka prek zabavnih vsebin, bogate vizualne podpore, igralnih in gibalnih dejavnosti ter glasbe, s čimer sta uresničeni načeli celostnega učenja in igre. Zaradi kratkotrajne pozornosti ciljne skupine se v enotah izmenjujejo raznolike kratke dejavnosti, ki potekajo v različnih učnih oblikah. Z Brunovim projektom na koncu vsake enote pa se otroci še posebej učijo dela v skupini.

Zaključek

Ocenjujem, da je gradivo *Bruno und ich 1* primerno za prvi stik z nemščino kot tujim jezikom pri začetni formalni obliki učenja v prvi triadi osnovne šole. Učenci s predelanim gradivom razvijejo zmožnost slušnega razumevanja, tako da razumejo pogosto rabljena navodila za delo v razredu in izbrane podatke v besedilih z znano tematiko s pomočjo vizualne opore. Prav tako razvijejo zmožnost govornega sporočanja in sporazumevanja, tako da poimenujejo neposredni svet okoli sebe, se sporazumevajo po vzorcih ter pejejo, recitirajo pesmi in govorijo izštevance. Vse te razvite spretnosti pa predstavljajo izhodišče za učinkovito nadaljnje učenje nemščine kot tujega jezika.

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.11.393-395



PRIMA LOS GEHT'S: DEUTSCH FÜR KINDER A1, BAND 1: SCHÜLERBUCH

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza/Obradović, Aleksandra/Sperling, Susanne/Valman, Gisselle/Lundquist-Mog, Angelika (2018): *prima Los geht's: Deutsch für Kinder A1, Band 1: Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-520625-9, mehka vezava, 80 strani, 12,99 €.

Uvod

Učno gradivo *prima Los geht's* za raven A1 poleg pregledanega učbenika, izdanega v letu 2018, ter delovnega zvezka s priloženo avdiozgoščenko in zvežčičem nalepk obsega še digitalni in tiskani priročnik za učitelja ter avdio- in videoposnetke k učbeniku. Na platformi *Scook* (<https://www.scook.de/>) je prav tako na voljo učbenik v e-obliki.

Zgradba učnega gradiva

Učbenik kot osnovno učno sredstvo sestavlja uvodna enota, ki z igro in pesmijo uvaja v učenje nemščine, osem nadaljnjih enot, vsaka z lastno temo, ter štiri mednje uvrščene dodatne enote, t. i. premori, namenjene ponovitvi prek igre in kratkih animacijskih filmov. Na zadnjih straneh učbenika najdemo gradiva za spoznavanje prazničnih običajev nemško govorečih dežel, abecedni seznam v učbeniku uporabljenih besed s pripisano enoto, nalogo in stranjo njihove prve pojavitve, pregled črk in glasov nemškega jezika ter pobarvanko z učbeniškiimi figurami za izrez, namenjenimi igranju dialogov. Platnice učbenika ponujajo slikovni zemljevid nemško govorečih dežel ter pregled v učbeniku uporabljenih simbolov in navodil za delo.

Vsaka od osmih učbeniških enot obsega skupno šest strani, od tega pet strani obravnave nove snovi, ki se zaključijo z miniprojektom, in zadnjo stran s pregledom pomembnih besednih zvez in struktur enote ter kratkim stripom. Vsako novo temo uvaja dvojna stran z navedenim naslovom enote in zastavljenimi učnimi cilji ter fotokolažem, ki upodablja zanimive kraje in srečanja v njih.

Vsebina učnega gradiva

Osem osnovnih učbeniških enot, naslovljenih *Ich und du*, slov. *Jaz in ti*, *Meine Freunde*, slov. *Moji prijatelji*, *Meine Schulsachen*, slov. *Moje šolske potreščine*, *Meine Schule*, slov. *Moja šola*, *Meine Woche*, slov. *Moj teden*, *Das esse ich gern*, slov. *To rad/-a jem*, *Meine Familie*, slov. *Moja družina*, in *Mein Lieblingstier*, slov. *Moja najljubša žival*, posega k temam osebne identitete in odnosov z drugimi, prostega časa in izobraževanja, vsakodnevnega življenja ter hrane in pijače, pri čemer v ospredje postavlja zanimanja ciljne skupine, opredeljene kot otroci v starosti od devet let dalje. Pri tem pa učno gradivo ne zapostavlja razvijanja sporazumevalne zmožnosti v nemščini kot tujem jeziku, temveč učenca kot uporabnika usposablja za naslednja dejanja: pozdraviti in posloviti se, predstaviti se in povedati, kaj rad počne, predstaviti prijatelje in njihove konjičke, vprašati koga po starosti, predstaviti svojo šolo in urnik svojih dejavnosti, predstaviti svoj jedilnik in naročiti sladoled, predstaviti svojo družino in opisati živali.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti

Celostno sporazumevalno zmožnost v nemščini uporabniki s *prima Los geht's* za raven A1 razvijajo z urjenjem receptivnih in produktivnih zmožnosti, tj. slušnega in bralnega razumevanja ter ustnega in pisnega izražanja, kot tudi z razvijanjem interakcije in medkulturne zmožnosti ter specifičnih jezikovnih zmožnosti. Skladno s ciljno skupino učno gradivo v ospredje postavlja urjenje slušnega razumevanja ter govornega izražanja in interakcije, učenci pa se vendarle srečujejo tudi s kratkimi nalogami bralnega razumevanja in tvorjenjem prvih zelo preprostih besedil s pomočjo vzorcev. Medkulturne zmožnosti učenec ne razvija le neposredno prek izbranih gradiv za spoznavanje nemško govorečih dežel in njihove kulture v dodatku na koncu učbenika, temveč ves čas posredno prek osrednjih učbeniških figur, svojih vrstnikov, Emila, Lukasa, Mie, Toma, Lotte, in psa Sockeja, saj jih spremlja pri njihovih dogodivščinah v šoli in prostem času.

Metodično-didaktični pristop

Učno gradivo *prima Los geht's* za raven A1 skladno s ciljno skupino dosledno upošteva načela zgodnjega učenja tujih jezikov. Receptivne in produktivne zmožnosti vpeljuje v zaporedju, ki velja za naravno usvajanje jezika, najprej torej slušno razumevanje, nato govorno izražanje, šele zatem pa tudi bralno razumevanje in končno pisno izražanje. Specifične jezikovne zmožnosti podpirajo splošne, in ne stojijo v ospredju; brez poudarka so, pogosto s posnemanjem, vpeljane najosnovnejše slovnične strukture, besedišče pa je omejeno na nabor, značilen za starost navedene ciljne skupine. Posebno pozornost učbenik posveča le urjenju ustrezne izgovarjave prek posnemanja.

Z gibanjem, igrami, likovnim izražanjem in petjem učno gradivo nagovarja vse čute ter uresničuje načeli celostnega učenja in igre. Edino, kar bi učnemu gradivu, namenjenemu učenju nemščine bodisi kot prvega bodisi kot drugega tujega jezika, vsaj za vstopno

raven lahko očitali, je pomanjkljivo vključevanje načela raznojezičnosti – ciljna skupina ima, če ne drugega, namreč zanesljivo že izkušnje z učenjem prvega, tj. maternega jezika.

Zaključek

Ocenjujem, da uporabniki po predelanem prvem delu učnega gradiva *prima Los geht's* za raven A1 v nemščini kot tujem jeziku zmorejo razumeti in tvoriti prva zelo preprosta govornjena in pisana besedila, ki se nanašajo nanje in njihovo ožje okolje. Učno gradivo ponuja nabor za svojo ciljno skupino avtentičnih situacij, podpira njena zanimanja ter spretno izkoristi njeno vedoželjnost in veselje do učenja, hkrati pa z raznolikimi nalogami in dodatnimi gradivi omogoča tudi notranjo diferenciacijo. Pri tem ostaja pregledno in preprosto za uporabo ter tako učencu in učitelju prijazno.

Meta Lah

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
meta.lah@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.11.397-400



IZAZOVI UČENJA STRANOGA JEZIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Yvonne Vrhovac in sodelavke. (2019). *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Ljevak. ISBN 978-953-355-285-9. Broširano, 503 strani, 179 kun.

Delo *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, ki ga je uredila Yvonne Vrhovac, skupaj s sodelavkami tudi (so)avtorica prispevkov, je impresivno in poglobljeno delo, ki se nanaša na poučevanje in učenje tujih jezikov v hrvaških osnovnih šolah. Razdeljeno je na osem obsežnih tematskih poglavij.

Prvi del je namenjen pregledu zgodovine poučevanja/učenja tujih jezikov v osnovni šoli in vsebuje tri prispevke. Uvodni prispevek Mirjane Vilke *Djeca i učenje stranih jezika u našim osnovnim školama* je dragoceno pričevanje o poučevanju tujih jezikov v osnovnih šolah na hrvaškem področju. Avtorica je pisala tudi o tem, kako se otroci najhitreje in najbolje učijo in kakšna je pri tem vloga učitelja. Tea Jahić in Stela Letica Krevelj sta pripravili članka s področja raznojezičnosti (*Strani jezici u osnovnoj školi iz perspektive višjejezičnog razvoja* in *Višjejezičnost u nastavi francuskog jezika*). Stela Letica Krevelj predstavlja nova spoznanja in priporočila o razvoju raznojezičnosti, Jahićeva pa razpravlja o pouku francoščine, v okviru katerega povezuje materinščino in več tujih jezikov; tak pristop po njenem mnenju vpliva tudi na povečanje intrinzične motivacije.

Drugi del je namenjen individualnim razlikam med učenci. Jelena Mihaljević Džigunović (*O afektivnim aspektima*) piše o strahu oz. tesnobi pri učenju tujega jezika, motivaciji in vzrokih za padec motivacije. Prispevek je podkrepjen z najnovejšimi raziskavami. Višnja Pavičić Takač razpravlja o učenčevih strategijah, osredotoča se na strategije pri usvajanju besedišča, slovnice in jezikovnih zmožnosti, s posebnim poudarkom na tem, kako strategije uporabljajo mlajši učenci in razdelkom, namenjenem učiteljem, o tem, kako naj se strategije v razredu predstavi in poučuje. Jasenka Čengić v svojem prispevku piše o nadarjenosti za učenje tujega jezika; njen prispevek bo zanimiv zlasti za učitelje. Tema člankov Vesne Bagarić Medve ter Yvonne Vrhovac in Andree-Beate Jelić je reflektivno učenje (*Refleksivno učenje u nastavi stranih jezika*) in ozaveščanje učencev o učnem procesu, tudi s pomočjo jezikovnega portfolia. Vrhovčeva in Jelićeva (*Razvijanje samostalnosti i EJP*) predstavljata, kako se pri učencih razvija zavedanje o tem, da

so odgovorni za svoje učenje in napredek. Predstavita tudi Evropski jezikovni listovnik in stališča učiteljev, učencev in staršev ob uvedbi portfolia v hrvaške šole. S portfoliom se ukvarjata tudi Roberta Bonassin in Dolores Erent Ratoša; prva piše o rabi portfolia pri pouku italijanščine, druga pri pouku francoščine.

Tretji del monografije vsebuje članke o načrtovanju in vrednotenju znanja. Prispevki Jasenke Čengić, Alme Kalinski in Mirte Grizak Štrbenac se ukvarjajo z načrtovanjem učnega procesa, učnimi cilji, planiranjem učnih ur. Alma Kalinski predstavlja uvodni dve uri nemškega jezika v 4. razredu osnovne šole. Preverjanju in ocenjevanju znanja so namenjeni zadnji trije prispevki tega razdelka. Marta Medved Krajinović in Vedrana Berlangi Kapušin predstavljata različne vrste preverjanj in ocenjevanj, Gordana Matolek Veselić prav tako piše o spremljanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli, natančneje pa predstavi tudi Pravilnik o ocenjevanju. Jasna Peršun Reškovic v prispevku *Vrednovanje znanja učenika u osnovnoj školi* predstavi praktične primere ocenjevanja mlajših učencev.

Četrti del monografije je namenjen jezikovnim zmožnostim: poslušanju, branju, pisanju in govoru. O izgovoru pišejo Višnja Josipović Smojver (*Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi*), Marija Lütze-Miculinić (v poglobljenem prispevku *Izgovor u nastavi stranog jezika* predstavlja problematiko pri pouku nemščine) in Iva Dubravica, ki se posveča poučevanju izgovora pri pouku francoščine, s posebnim poudarkom na glasovih, problematičnih za hrvaške učence. Jelena Mihaljević Djigunović se posveti slušnemu razumevanju, Yvonne Vrhovac govornemu sporočanju (njen prispevek je razmislek o reproduktivnih in komunikacijskih aktivnostih za spodbujanje govornega sporočanja, piše tudi o vlogi in obravnavi napak), O bralnem razumevanju in pisnem sporočanju pišeta Mira Kruhan in Marija Lütze-Miculinić (*Vještine čitanja i pisanja u nastavi stranih jezika*), branju se posveča še Andrea-Beata Jelić (v prispevku se osredotoča na različne dejavnosti za povezovanje zlogov v besede, besed v povedi in povedi v besedilo, vse na primeru francoščine). Ema Pongrašić in Dinka Štiglmayer Bočkarov sta napisali prispevka o pisnem sporočanju; prva o funkcionalnem in kreativnem pisanju pri pouku francoščine, s praktičnimi zgledi besedil, druga pa o začetnem pisanju pri pouku nemščine. Kristina Barać v svojem prispevku razmišlja o izštevankah in pesmicah pri zgodnjem učenju francoščine.

V **petem delu** se avtorice posvetijo poučevanju besedišča in slovnice. Del otvarja prispevek Mirjane Vilke *Obrada rječnika*, v katerem avtorica predstavlja učenje besedišča v različnih obdobjih in med drugim razmišlja tudi o vplivu materinščine. Snježana Tončić in Mirella Topličanec opisujeta poučevanje/učenje besedišča, vezanega na temo mesta; omenjata tudi različne načine za pomnjenje besedišča, na primer miselne vzorce in uporabo različnih avtentičnih predlog. Mihajla Čavar Portolan predstavlja uporabo t. i. flash cards pri mlajših učencih. Poučevanju slovnice so namenjeni ostali prispevki tega razdelka. Nives Sironić Bonefačić predstavlja pregled poučevanja slovnice skozi čas in različne metodologije, dotakne se tudi vmesnega jezika in vloge napak, prispevek

Mirjane Vilke *Učenci mlade šolske dobi i gramatika engleskog jezika* je zanimiv prispevek o poučevanju otrok, podkrepjen s konkretnimi primeri. Ines Viljanac Katičić piše o slovnici pri pouku italijanščine. Članek avtoric Blanke Paraščić Zahija in Jasne Kolbah pa predstavlja ideje o tem, kako se slovnico lahko poučuje na drugačen, kreativnejši način.

Šesti del je namenjen prispevkom, ki obravnavajo razvijanje medkulturne kompetence pri tujem jeziku ter uporabi različnih bolj ali manj književnih besedil, na tej stopnji zlasti slikanic in zgodb. Marija Andracka v uvodnem članku *O razvoju medkulturne kompetencije u nastavi stranih jezika* po krajšem zgodovinskem pregledu definira medkulturno komunikacijsko kompetenco, razmišlja o vlogi učitelja in učbenikov pri razvijanju te zmožnosti in zaključa s pregledom kulturnih in civilizacijskih vsebin v evropskih in hrvaških dokumentih. Yvonne Vrhovac piše o vlogi domače in tuje kulture pri pouku tujega jezika in dodaja zelo pomemben razmislek o stereotipih. Alma Kalinski in Dijana Posedi pišeta o praznikih in običajih, prva na primeru božičnih praznikov pri pouku nemščine, druga na primeru angleščine. Tamara Zobenica opisuje, kako kulturne vsebine pri pouku francoščine predaja zares mladim učencem, takim, ki še ne znajo brati in pisati. Mirjana Komočar Ljubić v prispevku *Kultura i francuska gastronomija* opiše konkreten projekt zgodnjega učenja, izveden pred 20 leti v Osnovni šoli Samobor. Smiljana Narančić Kovač, Ema Pongrašić, Ana Stanišić in Vedrana Franović opisujejo rabo slikanic pri pouku angleščine in francoščine. Maja Rijavec razmišlja o vlogi zgodb in pripovedovanja pri tujem jeziku; opiše različne ravni in funkcije zgodb in doda razmislek o uporabi za razvijanje jezikovnih zmožnosti. Lea Lesar Dolenc piše o igrah in dramatizacijah pri nemščini. Zelo zanimiv je tudi prispevek Ksenije Švarc *Kako oživjeti učionicu stranog jezika fantastičnim svetovima dječje književnosti?* Avtorica je pri pouku angleščine uporabila fantazijska besedila tipa Harry Potter in branje popestrila z različnimi dejavnostmi, med drugim tudi lovom na zaklad, kar je učence še posebej motiviralo.

Sedmi del je namenjen manj konvencionalnim pristopom pri poučevanju, zlasti igri in gibanju. Mirna Erk predstavlja prednosti in pomanjkljivosti metode Total Physical Response, Tea Gavrilović Smolić piše o gibu in obvladovanju prostora, Vita Žiborski Kovačić pa o neverbalni komunikaciji pri pouku nemščine. V tem razdelku najdemo še štiri prispevke, namenjene igri pri pouku (članki Sandre Mardešić, Martine Baljak in Marine Jurišević, Vedrane Franović in Tee Gverović ter Jasminke Pernjek).

Poslednji, **osmi del** monografije, je namenjen novim tehnologijam pri pouku tujih jezikov. Prvi je prispevek Sanje Seljan *Integracija informacijske in komunikacijske tehnologije u nastavi stranih jezika*. Avtorica razpravlja o digitalnih kompetencah učiteljev in predstavlja tehnologije, primerne za rabo v razredu. Dotakne se tudi spletnega testiranja. Martina Mencer Salluzzo in Danijela Perić predstavljata različna spletna orodja, Marijana Cvek pa interaktivno tablo. Silvija Hanžić Deda prav tako piše o različnih digitalnih orodjih in predstavi tudi praktične primere rabe pri pouku. Kristina Štefiček v svojem prispevku o računalniško podprtem učenju predstavlja razvijanje različnih znanj

(zlasti besedišča ter kulture in civilizacije). Tea Gverović pa obravnava sodobna video gradiva pri pouku francoščine.

Delo *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* je izvirna znanstveno-strokovna monografija, pisana v hrvaškem jeziku. Njena prednost je, da prinaša znanstvene in strokovne prispevke. Ciljna skupina monografije so torej tako znanstveniki kot učitelji praktiki. Povezava teorije s prakso je glavna odlika monografije, saj bo v njej vsak bralec lahko našel teoretično podlago in povsem praktične primere, uporabne za delo v razredu.

Monografija ponuja prerez tem, ki so relevantne za poučevanje jezika v osnovni šoli, od najzgodnjšega obdobja do konca osnovne šole. Kot taka bo pritegnila tudi mlajše učitelje brez veliko izkušenj, ki jim bo lahko služila za poglobljanje znanja in navdih za konkretno delo v razredu – seveda pa tudi tiste z več izkušnjami, ki bodo želeli svoje znanje nadgraditi in osvežiti. Akademskim bralcem bo lahko služila kot navdih za nadaljnje raziskovanje in poglobljanje opisanih tem.

Monografija je pomembno delo za hrvaško področje, zanimiva pa bo tudi za vse bralce s širšega področja, ki razumejo hrvaško. Kot je opisano v nekaterih prispevkih monografije, Hrvaška lahko služi kot primer uspešne vpeljave tujega jezika na zgodnejše stopnje poučevanja.