



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: IX Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2017

Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages IX/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

Tehnična urednica/Technical editor: Jerneja Erjavec

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvatska

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: Aleš Cimprič

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@guest.arnes.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
---------------	---

Jezikoslovje

<i>Ljubica Vlahovič, Snežana Gudurič</i> : Mots négatifs dans les constructions comparatives en français et leurs équivalents en serbe	9
<i>Jerneja Primožič</i> : Les métaphores synesthésiques et le son	25
<i>Lea Cibrič</i> : Transmission de la langue slovène dans la communauté slovène à Paris	45
<i>Mojca Šorli</i> : Spletni viri in orodja za slovenščino s poudarkom na slovensko-angleški infrastrukturi: slovarji v digitalni dobi	59
<i>David Heredero Zorzo, Barbara Pihler Ciglič, Gemma Santiago Alonso</i> : Retórica intercultural y discurso académico: análisis contrastivo de las introducciones en los artículos de investigación escritas en español por investigadores eslovenos	83
<i>Alenka Kocbek</i> : Deset smernic za prevajanje pravnih besedil	107

Književnost

<i>Špela Virant</i> : „Die eigene Nuance“: Zum Konzept der Individualität in Carl Sternheims Stücken Aus dem bürgerlichen Heldenleben	127
<i>Lilijana Burcar</i> : Imploding the racialized and patriarchal Beauty Myth through the critical Lens of Toni Morrison's The Bluest Eye	139
<i>Marija Javor Briški</i> : Nemški Pavliha v primerjavi s svojo predlogo Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien	159

Didaktika tujih jezikov

<i>Sanda Lucija Udier, Darko Matovac</i> : In which Order should verbal Prefixation in Croatian as L2 be taught?	173
--	-----

<i>Grégoire Labbé</i> : Sur quelles bases enseigner l'intercompréhension entre les langues slaves de l'ouest et du sud-ouest?	191
<i>Darja Mertelj</i> : Raznojezičnost in medjezikovno razumevanje ter njuno vključevanje v učenje tujih jezikov	201
<i>Luka Pavlin</i> : Strah je znotraj votel, okrog pa ga nič ni – kaj pa pri tujih jezikih? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji	219
<i>Amina Ukmar</i> : Italijanščina kot tuji jezik na področju gostinsko-turistične stroke – preučitev ustreznosti besedil in nalog v učnih gradivih ter predlogi	235
<i>Daša Stanič</i> : Analisi degli errori nella produzione scritta degli studenti di italiano come LS a livello universitario	255

Recenzije

<i>Gemma Santiago Alonso</i> : Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras	289
---	-----

UVODNIK

DOI: 10.4312/vestnik.9.5-6



Spoštovani bralci,

tudi tokratno številko Vestnika za tuje jezike začenjamo z razdelkom *Jezikoslovje*. **Ljubica Vlahovič** in **Snežana Gudurič** v prvem članku kontrastivno obravnavata delovanje nikalnic v francoščini in srbsščini. **Jerneja Primožič** piše o pojavu sinestetičnih metafor v francoščini in slovenščini, **Lea Cibrič** pa v svojem, tudi na sociološko področje segajočem prispevku, obravnava prenos in rabo slovenščine v izseljenških družinah v Parizu. **Mojca Šorli** predstavlja spletne vire in orodja za slovenščino, s poudarkom na slovensko-angleškem jezikovnem paru. **David Heredero Zorzo**, **Barbara Pihler Ciglič** in **Gemma Santiago Alonso** so na podlagi izhodišč medkulturne retorike raziskali razlike v načinu pisanja znanstvenih člankov španskih in slovenskih raziskovalcev. Zadnji prispevek v razdelku *Jezikoslovje* je delo **Alenke Kocbek**, ki v strnjem slogu podaja deset smernic za prevajanje pravnih besedil.

V razdelku *Književnost* boste bralci našli tri prispevke. **Špela Virant** piše o recepciji komedij Carla Sternheima, ki jih literarna veda združuje v cikel z naslovom *Iz junškega življenja meščanov*. **Lilijana Burcar** raziskuje mit lepote na primeru romana Tony Morrison *The Bluest Eye*, s posebnim poudarkom na recepciji tega romana pri študentih angleške književnosti. **Marija Javor Briški** v prispevku primerja Malavašičev slovenski prevod Nemški Pavliha z na novo odkrito predlogo Tyll Eulenspiegels *wunderbare und seltsame Historien* iz leta 1849.

Razdelek *Didaktika tujih jezikov* otvarja članek avtorjev iz Zagreba, **Sande Udier** in **Darka Matovca**. V prispevku obravnavata vprašanje zaporedja poučevanja glagolskih pripon v hrvaščini kot tujem jeziku. **Gregoire Labbé** predstavlja koncepte medjezikovnega razumevanja med sorodnimi jeziki, še posebej med češčino in slovenščino. Predstavlja metode, uporabljene za romanske jezike in preizkus, izveden s češkimi študenti, ki se učijo slovenščine in hrvaščine. Podobna je tema **Darje Mertelj**, ki obravnava raziskave s področja večjezičnosti in raznojezičnosti v evropskem prostoru in razmišlja o uvedbi večjezičnih pristopov pri pouku tujih jezikov. **Luka Pavlin** piše o strahu pred jezikom in predstavlja raziskavo, ki jo je izvedel s slovenskimi učenci francoščine na različnih stopnjah izobraževanja. **Amina Ukmar** deloma posega na področje jezika stroke, saj v svojem članku analizira naloge v treh učbenikih, namenjenih učencem na področju gostinsko-turistične stroke. Zadnji prispevek razdelka je delo **Daše Stanič**, ki predstavlja analizo napak, narejenih na reprezentativnem korpusu izdelkov študentov italijanščine.

V razdelku *Recenzije* ob koncu revije **Gemma Santiago Alonso** predstavlja letos izdano delo *Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras*.

Želimo vam prijetno in koristno branje!

Meta Lah
Glavna in odgovorna urednica

JEZIKOSLOVJE

Ljubica Vlahović

Faculté de philosophie et lettres,
Université de Novi Sad, Serbie
ljubica.vlahovic@ff.uns.ac.rs

UDK 811.133.1'367:811.163.41'367

DOI: 10.4312/vestnik.9.9-24



Snežana Gudurić

Faculté de philosophie et lettres,
Université de Novi Sad, Serbie
snezana.guduric@ff.uns.ac.rs

MOTS NÉGATIFS DANS LES CONSTRUCTIONS COMPARATIVES EN FRANÇAIS ET LEURS ÉQUIVALENTS EN SERBE¹

1 INTRODUCTION

Par leurs propres sens, des adverbes de négation, particules négatives ou préfixes négatifs sont susceptibles à traduire le caractère sémantique de la négation présenté dans l'acte de langage.

En description linguistique, la négation est traitée sous divers aspects, étant généralement définie comme phénomène sémantique qui se réalise par des formes lexicales et grammaticales. Cela implique que, outre des mots dits négatifs, habituels dans des constructions négatives, d'autres mots, tels que p.ex. *rarement, peu, loin de, moins*, contiennent, eux aussi, un petit grain de négation sémantique (Gudurić - Vlahović 2012: 40).

Selon Jules Marouzeau, la négation est « l'expression propre soit à constater (négation proprement dite) soit à prétendre (dénégation) que telle chose n'est pas ou n'est pas ce qu'on dit » (Marouzeau 1951:154).

Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul explicitent la négation prise comme acte de langage par deux sortes de négation:

« Une négation descriptive, qui porte seulement sur le contenu de l'énoncé. L'événement ou l'état dénotés sont simplement rejetés comme contraires à la réalité. *Pierre n'est pas venu* marque la fausseté d'une information, la venue de Pierre. Une négation polémique, qui affecte la relation entre les interlocuteurs. Le locuteur s'oppose à une affirmation d'autrui, qu'il vise à réfuter. Il reprend dans

¹ Cet article est rédigé dans le cadre du projet No 178002 *Langues et cultures dans le temps et dans l'espace*, financé par le Ministère de l'éducation, de la science et du développement technique de la République de Serbie.

son discours une affirmation qu'il attribue à autrui, que celui-ci l'ait formulée ou non, pour le nier. Dans *Je ne suis pas passé au feu rouge /.../*, le locuteur suppose à l'affirmation d'autrui sa propre négation » (Riegel et al. 1994: 424).

Rikard Simeon note que la négation, le rejet, l'opposition, exprimés par des moyens lexicaux, phraséologiques, syntaxiques et par d'autres moyens linguistiques, montrent que la relation établie entre les éléments d'un énoncé n'existe réellement (elle est envisagée dans l'acte de langage comme réellement inexistante) (Simeon 1969: 892).

Predrag Piper détermine la négation comme une catégorie sémantique qui appartient pour la plupart au complexe catégoriel de la modalité, et s'exprime par des phrases négatives (Piper et al. 2005: 963).

2 MOTS NÉGATIFS EN FRANÇAIS

En français, l'adverbe *ne*² est défini comme particule à sens complexe: particule négative du verbe et particule explétive. Les adverbes simples *ne, non, pas, point, jamais, plus* par lesquels s'effectue la négation diffèrent suivant sa nature et suivant les termes auxquels elle porte.

La négation totale qui n'implique ni limitation ni restriction exclusive s'effectue au moyen des adverbes négatifs simples *ne, non, pas, point* ou composés *ne...pas, ne...point*: *Jean n'est pas rentré.* (vs *Jean est rentré.*).

La négation partielle qui implique une limitation ou une restriction exclusive s'effectue au moyen des adverbes négatifs simples *jamais, plus* ou composés *ne...jamais, ne...plus*: *On ne le voit plus* (vs *on le voit encore*). – *On ne voit plus que lui* (vs *on voit tout le monde*).

La négation porte: a) sur un verbe ou sur l'ensemble d'un prédicat verbal: *Je ne sortirai pas* (vs *je sortirai*). – *Il n'a pas de patience* (vs *il a de la patience*);

b) sur un terme autre que le verbe: *C'est une chose pas importante de tout.* (Wagner et Pinchon 1962: 394).

2.1 Ne négatif

L'adverbe simple *ne* est d'un emploi obligatoire :

1. dans une phrase où les mots *aucun, personne, rien* et, par extension, *nul* assument la fonction de sujet ou de complément : *Personne n'est venu* (vs *quelqu'un est venu*). – *Il n'a rien compris* (vs *il a compris quelque chose*);

2 Forme raccourcie du lat. *non* ; en anc.fr. *nen* devant voyelle.

2. dans une phrase comportant deux termes coordonnés au moyen de *ni* : *Ni l'un ni l'autre ne sont soigneux* ;
3. après les verbes *cesser, oser, pouvoir, savoir* suivis d'un infinitif : *Il ne cesse d'y penser. – Je ne puis vous le dire.* Dans ce cas, l'adverbe simple *ne* peut alterner avec l'adverbe composé *ne...pas* : *Il ne cesse pas de parler.* (WAGNER ET PINCHON 1962 : 399-400).

2.2 Ne explétif

L'adverbe simple *ne* dit explétif n'a pas de valeur proprement négative. Étant d'un emploi facultatif, il indique un niveau de langue recherché. Il figure dans certaines propositions subordonnées³, s'opposant à la négation marquée par *ne...pas*.⁴

Quelques subordonnées traduisent cette valeur explétive, à savoir, complétives compléments d'objet d'un verbe exprimant la crainte (*craindre*), l'empêchement ou la défense (*empêcher, éviter, etc.*) : *Elle craint / empêche / évite qu'il ne vienne*, ou bien, après les verbes de doute ou de négation (*douter, nier, etc.*) employés dans une phrase négative ou interrogative : *Je ne doute pas qu'il ne vienne bientôt* (*Acad.*). Le procès de la complétive est exprimé positivement, mais sa réalisation est envisagée négativement par le locuteur.

Il en est de même pour les circonstancielles introduites par *avant que, à moins que* : *Il part avant que la neige ne tombe. – Il n'en fera rien, à moins que vous ne lui parliez* (*Acad.*). Ces propositions introduisent un événement qui est envisagé négativement parce qu'il n'est pas encore réalisé.

3 MOTS NÉGATIFS EN SERBE

En serbe, le terme *ne*⁵ est défini comme particule négative signifiant « non » et servant à la négation du prédicat dans une phrase et, en préfixe nominal, à la négation du contenu sémantique des noms et des adjectifs (*nečovek* « homme sans cœur », *nedeljiv* « indivisible »). Comme conjonction comparative et adversative signifiant « quam, fr. *que* », *ne* se lie aux deixis *-go, -li* > *nego, negoli*.⁶ Du sens négatif de *nego* dans la comparaison de deux grandeurs : la première étant au degré plus grand et la deuxième au degré plus petit, s'est développé le sens positif (SKOK 1971-1973 : 508).

3 Il n'apparaît pas devant un infinitif : **Je crains de ne venir.*

4 P.ex. dans la phrase *Je crains qu'il ne vienne*, la subordonnée a un sens positif, par opposition à *Je crains qu'il ne vienne pas*, où la subordonnée a un sens négatif.

5 De l'i.-e., du balto-slave et du slave commun.

6 La consonne *g* entre les voyelles disparaît et les voyelles s'assimilent : *nego* > *neo* > *no*.

3.1 Ne négatif

La négation portant sur un verbe ou sur l'ensemble d'un prédicat verbal s'effectue au moyen de la particule simple *ne* qui est placé devant le verbe : *On ne radi.* → *Il ne travaille pas.* – *On ne gleda televiziju.* → *Il ne regarde pas la télévision.* Sous cette forme, *ne* figure devant tous les verbes, sauf devant les formes des auxiliaires *jesam*, *hteti* (régulièrement employées) et devant les formes du verbe *imati*, auxquelles *ne* se soude⁷ : *Ona još nije otišla.* → *Elle n'est pas encore partie.* Si la négation porte sur un adjectif, *ne* comme préfixe est soudé à celui-ci : *To je potpuno nevažna stvar.* → *C'est une chose pas importante du tout.* *Ne* figure aussi bien dans des phrases sémantiquement équivalentes des phrases françaises dans lesquelles l'adverbe simple *ne* est d'un emploi obligatoire : *Niko nije došao.* → *Personne n'est venu.* – *Oni ništa ne predlažu.* → *Ils ne proposent rien.* – *Ni jedan ni drugi nisu marljivi.* → *Ni l'un ni l'autre ne sont soigneux.* – *Ona ne može to reći.* → *Elle ne peut le dire.*

3.2 Ne explétif

Ne explétif serbe s'emploie comme *ne* explétif français dans quelques subordonnées, mais avec certaines différences entre les moyens français et serbes servant à traduire la valeur explétive.

Dans les subordonnées complétives compléments d'objet serbes le *ne* explétif s'emploie :

- a) après un verbe ou une locution verbale exprimant la crainte (*plašiti se / craindre*, *bojati se / avoir peur*, etc.) : *Marko se plaši da Luka ne dođe.* → *Marc craint que Luc ne vienne.*

En français, après les verbes exprimant la crainte le verbe de la subordonnée est au subjonctif. En serbe, le *ne* explétif, étant lié aux temps, à l'aspect et au sens du verbe principal, dans la subordonnée précède uniquement un verbe au présent perfectif : *Marija se boji da Luka uskoro ne ode.* → *Marie a peur que Luc ne parte bientôt.* La phrase serbe aura presque le même sens sans *ne* explétif, mais alors on doit y employer le futur : *Marija se boji da će Luka uskoro otići.* → *Marie a peur que Luc ne parte bientôt.*

Uplaši se mis Lidija da se gospodin poručnik ne upusti u duge i oduševljene hvale.
(ME/K 16)

Miss Lydia craignit que monsieur lieutenant ne s'engageât dans une tirade d'enthousiasme. (ME/C I 18)

⁷ L'association du *ne* négatif et des verbes *jesam* (« être »), *hteti* (« vouloir ») et *imati* (« avoir ») modifie leurs formes : *jesam* > *nisam*, *nisi*, *nije*, *nismo*, *niste*, *nisu* ; *hteti* > *ne hteti* > *ne hoću* > *neću*, *nećeš*, *neće*, *nećemo*, *nećete*, *neće* ; *imati* > *ne imati* > *nemati* > *nemam*, *nemaš*, *nema*, *nemamo*, *nemate*, *nemaju*, constituant les formes négatives du présent de ces verbes (STEVANOVIĆ I 1981 : 423; PIPER ET AL. 2005 : 963-964).

b) après un verbe exprimant l'empêchement (*sprečiti / empêcher*) : *Ona sprečava da on dođe.* → *Elle empêche qu'il ne vienne.*

Nisam imao nikog osim vas koji bi me sprečio da ne poludim... (ME/K 45)

Je n'avais que vous pour m'empêcher de devenir fou... (ME/C I 45)

Ne explétif employé après les verbes de crainte ou d'empêchement traduit un désaccord entre un événement probable et le désir du sujet du verbe principal.

Après les verbes exprimant le doute ou la négation (*sumnjati / douter, poricati / nier*) employés dans une phrase négative ou interrogative en serbe : *Ja ne sumnjam / poričem da je on marljiv.* → *Je ne doute / nie pas qu'il soit soigneur.* *ne* explétif ne s'emploie pas.

En français, l'omission de *ne* explétif est possible aussi quand il s'agit de ces verbes.

4 MOTS NÉGATIFS FRANÇAIS ET SERBES DANS LES PHRASES COMPARATIVES

Le fonctionnement des particules et d'autres mots négatifs français et serbes, présentés dans le chapitre précédent est examiné dans les phrases comparatives d'égalité et d'inégalité.

4.1 Comparaison d'égalité

Les phrases comparatives à principale positive marquent les relations de l'égalité quantitative niée par *aussi que* et *autant que* en français, et par *isto tako kao (što)* et *isto toliko koliko* en serbe.

Les phrases comparatives à principale négative marquent les relations de l'égalité quantitative par *aussi / si que* et *autant / tant que* en français, et par *tako kao (što)* et *toliko koliko* en serbe.

Les mots négatifs français *ne...pas*, *ne...jamais* et serbes *ne*, *ne...nikad* figurent dans la principale des phrases comparatives. La principale est donc négative, alors que la subordonnée est positive.

La comparaison établie par *aussi que / si que* et par *isto tako kao (što) / tako kao (što)* porte sur un adjectif ou un adverbe.

Les phrases comparatives d'égalité niée sont à échantil elliptique ou à échantil complet. Dans les premières, les éléments effacés peuvent le plus souvent être restitués.

Après les mots négatifs, dans la phrase française alternent les corrélatifs *aussi que* et *si que*, alors que dans la phrase serbe, le corrélatif *tako kao* est de règle; l'adverbe *isto* – figurant dans la principale positive pour accentuer l'égalité – n'est pas compatible avec la négation.

- (1) Jean n'est pas aussi / si leste que son frère.
>... que son frère [est leste] / que [le (= leste) est] son frère.
- (1') Žan nije tako okretan kao njegov brat.
>... kao [što je okretan] njegov brat / kao [što je to (= okretan)] njegov brat.
- (2) Jean n'est pas aussi / si lent que son frère.
>... que son frère [est lent] / que [le (= lent) est] son frère.
- (2') Žan nije tako spor kao njegov brat.
>... kao [što je spor] njegov brat / kao [što je to (= spor)] njegov brat.

Dans les phrases (1), (1') et (2), (2') à échantil elliptique, le verbe copule et l'adjectif attribut effacés sont restitués par paraphrase.

Les phrases (1) et (1') indiquent une infériorité de Jean (infériorité sur l'échelle des « grandes quantités » orientée vers l'infini, et infériorité référentielle). Les phrases (2) et (2') expriment aussi une « infériorité », mais sur l'échelle des « petites quantités » orientée vers zéro, donc une supériorité référentielle.⁸

Un cas particulier d'échantil elliptique présente une séquence comparative qui, tout en contenant un verbe, « peut ne constituer qu'une partie de l'échantil complet » et que Pierre Le Goffic considère comme « ellipses cachées » (LE GOFFIC 1993 : 405).

Telles ellipses peuvent apparaître dans une subordonnée avec un des verbes comme *croire* (« verovati »), *penser* (« misliti »), *vouloir* (« hteti »), *désirer* (« žeteti »), *dire* (« reći, kazati »), *avouer* (« priznati »), *annoncer* (« javiti »). Ces verbes employés seuls (sans complément, qui n'est que sous-entendu), ne suffisant pas à exprimer l'idée complète, on peut recourir à la restitution d'un complément approprié, selon le cas.

- (3) Michel n'est pas si riche que vous croyez.
>... que vous croyez [qu'il est riche].
- (3') Mišel nije tako bogat kao što vi verujete.
>... kao što vi verujete [da je bogat].
- (4) Il n'est pas si pauvre que tu penses.
>... que tu penses [qu'il est pauvre].
- (4') On nije tako siromašan kao što ti misliš.
>... kao što ti misliš [da je siromašan].

Dans les phrases (3), (3') et (4), (4'), après le connecteur on trouve les verbes *croire* / *verovati* et *penser* / *misliti* sans complément. Le connecteur *que* a pour équivalent en serbe le connecteur *kao* (« comme ») en tête d'un échantil elliptique et *kao što* en tête d'un échantil complet, *što* signalant une proposition qui suit.

⁸ Le sens des phrases citées est expliqué selon l'interprétation respective de René Rivara (RIVARA 1990 : 162).

Ce qui est nié par le verbe de la principale est affirmé par le verbe de la subordonnée. Autrement dit, il y a un désaccord entre ce qu'on nie dans la principale et ce qu'on en croit / pense dans la subordonnée.

Les phrases (3) et (3') indiquent une infériorité de Michel sur l'échelle des « grandes quantités », et infériorité référentielle. Les phrases (4) et (4') signalent aussi une « infériorité » du sujet de la principale, mais sur l'échelle des « petites quantités », donc une supériorité référentielle.

- (5) Ni Paul ni Claude ne sont si diligents que René.
>... que René [est diligent].
- (5') Ni Pol ni Klod nisu tako marljivi kao Rene.
>... kao [što je marljiv] Rene.
- (5a) Ni Paul ni Claude ne sont diligents au niveau auquel René est diligent.

La comparaison établie par *autant que / tant que* et par *isto toliko koliko / toliko koliko* porte sur un nom ou un verbe.

Après les mots négatifs, dans la phrase française suivent les corrélatifs *autant que* ou *tant que*, mais dans la phrase serbe, les corrélatifs *toliko koliko* sont de règle.

- (6) Il n'y aura jamais autant de bonheur que dans ce film. (MO 1-7/11/90, p. 10)
>... qu' [il y en a] dans ce film.
- (6') Neće biti nikad toliko sreće koliko u ovom filmu.
>... koliko [je ima] u ovom filmu.

Les deux phrases signalent que la quantité de bonheur en réalité n'atteint jamais le niveau de la quantité de bonheur présentée dans ce film.

- (7) Ce n'est pas tant l'âme qui fait le chef que la conquête... (MAL/C 63)
>... que [le fait] la conquête.
- (7') Vođu ne stvara toliko duša koliko osvajanje... (MAL/O 39)
>... koliko [ga stvara] osvajanje.

Ces phrases signifient que l'âme ne fait pas le chef au niveau auquel le fait la conquête. Autrement dit, l'âme est en cela inférieure à la conquête.

- (8) ...quand elle se réveilla, elle ne s'effraya pas autant qu'elle l'aurait dû. (ST/RN I 51)
>... qu'elle aurait dû [s'effrayer].
- (8') ...kad se probudila, nije se zastrašila onoliko koliko bi trebalo. (ST/CC 72)
>... koliko bi trebalo [da se zastraši].

Le complément qui suit le verbe *devoir* est l'infinitif du verbe *s'effrayer*, et après le verbe *trebati*, on trouve le présent du verbe *zastrašiti se* avec la conjonction *da*. Les phrases (8) et (8') indiquent une infériorité : ...quand elle se réveilla, elle ne s'effraya pas au niveau auquel elle l'aurait dû s'effrayer.⁹

4.2 Comparaison d'inégalité

Les phrases comparatives françaises et serbes indiquant l'inégalité quantitative se construisent sur la même structure fondamentale que les phrases comparatives d'égalité, c'est-à-dire sur la structure corrélatrice mais avec des éléments appropriés à l'idée d'inégalité.

Les phrases comparatives à principale positive (ou négative) expriment les relations d'inégalité par *plus que*, *moins que*, en français, et par *više nego / nego li / no što // od*, *manje nego / nego li / no što // od*, en serbe. La comparaison établie par les marqueurs du français et du serbe cités ci-dessus porte sur un adjectif, un adverbe, un nom ou un verbe. Dans ces phrases, la négation complexe s'effectue de deux façons: par les particules et mots négatifs (simples ou composés) propres aux deux langues dans la principale négative, et par le *ne* explétif situé dans la subordonnée après une principale généralement positive. Le *ne* explétif français est défini comme ancienne négation. Ferdinand Brunot, qualifiant le *ne*, ancienne négation, dans les phrases qui marquent une inégalité, explicite que « ... le *ne* n'a pas été inventé et imposé par une volonté extérieure. Le tour est vieux comme la langue (BRUNOT 1953 : 732). »¹⁰ On emploie *ne* dans une proposition comparative d'inégalité si la principale est positive (RIEGEL ET AL. 1994 : 420).

La structure d'inégalité est expliquée par la présence sous-jacente d'une négation dans toutes les subordonnées d'inégalité. « Le *ne* 'explétif' des subordonnées d'inégalité est la trace d'une négation qui n'est pas nécessaire à l'expression d'inégalité (d'où son caractère tronqué, et facultatif pour certains locuteurs) (RIVARA 1990 : 162). »

4.2.1 Les phrases comparatives d'inégalité à principale positive

Après la principale généralement positive, le *ne* explétif apparaît dans l'échantillon complet (et non dans l'échantillon elliptique), donc dans la subordonnée avec le verbe.

9 Sur les subordonnées comparatives, Rivara signale: « Les comparatives d'inégalité comportent une subordonnée à caractère *négatif*, les comparatives d'égalité ont une subordonnée de nature essentiellement *positive* » (RIVARA 1990 : 163). Sur la structure des comparatives d'égalité en serbe, Vladislava Petrović (PETROVIĆ 1976 : 12) dit qu'après une principale négative, apparaît une structure avec la conjonction *kao što* et le « VP2 » positif, et qu'il y est impliqué une proposition complément par laquelle on affirme ce qui est nié dans la principale.

10 Cf. Wagner et Pinchon, qui proposent de reconnaître à *ne* une valeur négative dans les propositions comparatives d'inégalité (WAGNER ET PINCHON 1962 : 404).

4.2.1.1 Les phrases à échantil élliptique

Ce qui a été dit plus haut sur l'absence de *ne* explétif dans les phrases à échantil elliptique est illustré par les exemples suivants :

- (9) Jean est plus sérieux que Paul.
>... que Paul [n'est sérieux] // que [ne l'est] Paul.
(9') Žan je ozbiljniji nego Pol.
>... nego [što je ozbiljan] Pol // nego [što je to] Pol.

Le *ne* explétif serbe étant contenu dans le connecteur *nego*, celui-ci introduit l'échantil elliptique, et *nego što* introduit l'échantil complet de la phrase (9'). Les phrases (9) et (9') signifient que Jean atteint un niveau que Paul n'atteint pas, c'est-à-dire, expriment la supériorité de Jean sur l'échelle orientée vers l'infini, et supériorité référentielle.

- (10) Jean est moins sérieux que Paul.
>... que Paul [n'est sérieux] // que [ne l'est] Paul.
(10') Žan je manje ozbiljan nego Pol.
>... nego [što je ozbiljan] Pol // nego [što je to] Pol.

Les phrases (10) et (10') signalent que Jean n'atteint pas un niveau que Paul atteint, c'est-à-dire, expriment l'infériorité de Jean sur l'échelle orientée vers l'infini, et infériorité référentielle.

Une phrase française d'inégalité à échantil elliptique – nom ou syntagme nominal – peut être traduite en serbe par deux constructions : l'une avec le connecteur *nego* et le nom au nominatif et l'autre avec la préposition *od* suivie du nom au génitif :

- Jean est plus grand que Paul.
Žan je veći nego Pol. / Žan je veći od Pola.
Quand il s'agit du syntagme nominal :
Jean est plus grand que son frère.
Žan je veći nego njegov brat. / Žan je veći od svog brata.

M. Stevanović note que la comparaison d'inégalité est marquée par la conjonction *nego*, placée entre les noms des notions comparées, ou par la préposition *od* avec le génitif du nom de la notion au degré inférieur, de laquelle dérive cette relation. Et s'est par le rapport prépositionnel-casuel ablatif qu'on désigne la notion de laquelle dérive ce degré supérieur. Le génitif avec la préposition *od*, complément du comparatif de l'adjectif ou de l'adverbe, détermine un nom (STEVANOVIĆ 1979 II : 222-223).

Après la principale négative, dans la subordonnée des phrases serbes on n'emploie que la construction avec la préposition *od* :

Žan nije veći od Pola.
 Žan nije veći od svog brata.¹¹

4.2.1.2 Les phrases à échantil complet

La comparaison porte sur l'adjectif, l'adverbe, le nom et le verbe.

- (11) - Non, vous êtes seulement plus amoureux que je ne le croyais. (ST/RN II 139)
 (11') - Ne, vi ste samo zaljubljeni više nego što sam mislio. (ST/CC II 447)¹²
 (11a) - Non, vous êtes seulement amoureux supérieurement au niveau auquel je le croyais.
 (12) Le désordre dura plus longtemps que Clélia ne l'avait pensé... (ST/CH 513)
 (12') Nered je trajao duže no što je Klelija mislila. (ST/KM 555)¹³
 (12a) Le désordre dura longtemps supérieurement au niveau auquel Clélia l'avait pensé.
 (13) Hong a plus de talents que je ne le supposais. (MAL/C 29)
 (13') Hong ima više talenata nego što sam pretpostavljao. (MAL/O 16)
 (13a) Hong a des talents supérieurement au niveau auquel je le supposais.
 (14) Il excitait son imagination plus qu'il n'était entraîné par son amour. (ST/RN II 80)
 (14') Više je razigrao svoju maštu nego što je bio zanesen svojom ljubavlju. (ST/CC 366)
 (14a) Il excitait son imagination supérieurement au niveau auquel il était entraîné par son amour.
 (15) ...vous pouvez mander à votre frère que son affaire tourne mieux que je ne l'espérais. (ME/C II 57)
 (15') ...možete poručiti svome bratu da njegova stvar ide bolje no što sam se nadao. (ME/K 132)
 (15a) ...vous pouvez mander à votre frère que son affaire tourne bien supérieurement au niveau auquel je l'espérais.

Les phrases de (11), (11') à (15), (15') signifient, donc, la supériorité du comparé par rapport au comparant.

- (16) Ce sacrifice était dans le fait moins héroïque et moins pénible qu'il ne nous semble... (ST/CH 46)

11 En déterminant ce type de phrases, P. Mrazović (MRAZOVIĆ 2009 : 323) note qu'on y « emploie seulement la construction avec la particule *od* », faisant une différence terminologique nette entre *od* en fonction de préposition et *od* en fonction de particule.

12 Dans les phrases serbes, le pronom clitique *to*, équivalent du pronom français *le*, est généralement supprimé.

13 Le connecteur *no* est une variante de *nego* (*nego* > *neo* > *no*). Voir le chapitre 2.

- (16') Ova žrtva bila je, u stvari, manje herojska i manje teška no što se to nama čini... (ST/KM 78)
- (16a) Ce sacrifice était dans le fait héroïque et pénible inférieurement au niveau auquel il nous semble.
- (17) Ces provinciaux sont moins méchants que je ne le croyais. (ST/RN II 207)
- (17') Ti provincijalci su manje zlobni nego što sam mislio. (ST/CC II 536)
- (17a) Ces provinciaux sont méchants inférieurement au niveau auquel je le croyais.

Les phrases (16), (16') et (17), (17') signifient l'infériorité du comparé par rapport au comparant.

4.2.2 Les phrases comparatives d'inégalité à principale négative

Les phrases comparatives d'inégalité françaises à principale négative peuvent avoir une subordonnée sans ou avec le *ne* explétif, alors que les phrases analogues serbes ont toujours une subordonnée avec en tête le connecteur *nego* ou *no* qui contient le *ne* explétif :

- (18) En cette affaire, mon mérite n'est pas plus grand que l'est le mérite des autres.
- (18') U tom poslu, moja zasluga nije veća nego što je to zasluga drugih.
- (18a) En cette affaire, mon mérite n'est pas grand supérieurement au niveau auquel l'est le mérite des autres.
- (19) Les dix-neuf ans qui ont précédé cette nuit, je ne veux pas les connaître plus que je ne le dis... (DU/L 14)
- (19') O onih devetnaest godina koje su prethodile toj noći ne želim da znam više nego što sam dosad rekao... (DI/L 7)
- (19a) Les dix-neuf ans qui ont précédé cette nuit, je ne veux pas les connaître supérieurement au niveau auquel je le dis...

Claude Muller (MULLER 1983 : 295) signale qu'une comparative d'inégalité niée reste une comparative d'inégalité (du point de vue de l'orientation référentielle), où *ne* peut apparaître : *Pierre n'est pas (plus ou moins) riche que ne l'est Paul*, en ajoutant que son emploi peut être moindre dans ce cas.

5 NÉGATION TOTALE. NÉGATION PARTIELLE

Les mots négatifs français se distinguent les uns des autres selon le type de la négation qu'ils désignent. Les mots *ne...pas*, *ne...point* expriment la négation totale. Les mots *ne...personne*, *ne...jamais* expriment, par contre, la négation partielle. Riegel et al., déterminant la négation totale, disent : « La négation totale, qui porte globalement sur la

proposition entière s'exprime au moyen de *pas* ou *point* associés à *ne* (RIEGEL ET AL. 1994 : 411). »

- (20) Jean n'aime pas tant le théâtre que le cinéma.
(vs Jean aime autant le théâtre que le cinéma.)
(20') Žan ne voli toliko pozorište koliko bioskop.
(vs Žan voli isto toliko pozorište koliko bioskop.)

Les mêmes auteurs définissent de la manière aussi précise la négation partielle :

« La négation partielle porte sur une partie seulement de la proposition. Elle s'exprime au moyen des mots négatifs associés à *ne*, qui identifient explicitement le constituant visé par la négation et qui l'opposent au constituant positif correspondant (RIEGEL ET AL. 1994 : 411). »

- (21) - Personne plus que moi /.../ n'est convaincu de l'honneur du colonel della Rebbia... (ME/C II 12)
(vs Quelqu'un plus que moi est convaincu de l'honneur du colonel della Rebbia...)
(21') - Niko ne veruje više nego ja u čast pukovnika dela Rebija... (ME/K 80)
(vs Neko veruje više nego ja u čast pukovnika dela Rebija...)

6 CONCLUSION

Dans les constructions comparatives d'égalité et d'inégalité du français et du serbe, les mots négatifs sont distribués selon leurs formes, sens et fonctions. Les mots négatifs français : le *ne* négatif le plus souvent complété par la particule *pas* ou par un autre mot négatif, la particule double *ni...ni*, ainsi que le *ne* négatif et la particule double *ni...ni* serbes figurent dans la principale (mais non dans la subordonnée) des constructions comparatives d'égalité et d'inégalité.

Dans les constructions comparatives d'inégalité à principale généralement positive, le *ne* explétif français apparaît dans la subordonnée avec verbe (échantil complet), alors que son équivalent serbe *nego* ou *no*¹⁴ est connecteur en tête de la subordonnée.

Les mots négatifs dans la principale des constructions comparatives d'égalité affectent les antécédents – ceux du français d'une façon flexible : le terme réduit *si* pouvant alterner avec *aussi*, de même que le terme réduit *tant* avec *autant*, et ceux du serbe, d'une façon ferme : le terme réduit *tako* (de *isto tako*) et le terme réduit *toliko* (de *isto toliko*)

étant de règle. *Isto*, terme autonome (facilement détachable), sert à intensifier le sens de l'égalité.

Les constructions comparatives d'inégalité françaises à principale négative peuvent avoir une subordonnée sans ou avec le *ne* explétif, tandis que les constructions analogues serbes ont toujours une subordonnée avec en tête le connecteur *nego* ou *no* contenant le *ne* explétif serbe.

Entre les constructions françaises et serbes il y a équivalence sémantique et fonctionnelle, certaines différences syntaxiques étant dues aux systèmes des deux langues.

CORPUS

DU/L - DURAS, Marguerite (1986) *Le ravisement de Lol V. Stein*. Paris: Gallimard.

DI/L - DIRAS, Margarit (1963) *Zanesenost Lole V. Stajn*. Trad. par Ana Moralić. Beograd: Rad.

MAL/C - MALRAUX, André (1928) *Les Conquérants*. Paris: Grasset.

MAL/O - MALRO, Andre (1975) *Osvajači*. Trad. par Ljubica Baner-Protić. Beograd : BIGZ.

ME/C - MÉRIMÉE, Prosper (1937) *Colomba* I-II. Paris : Hatier.

ME/K - MERIME, Prosper (1976) *Kolomba*. Trad. par Dr Dušan Milačić. Beograd: Rad.

ST/CH – STENDHAL (1983) *La chartreuse de Parme*. Paris: Librairie Générale Française.

ST/KM – STENDAL (1962) *Parmski kartuzijanski manastir*. Trad. par Dušan Đokić. Beograd: Prosveta.

ST/RN – STENDHAL (1831) *Le Rouge et le Noir*. I-II. Paris: Larousse.

ST/CC – STENDAL (1967) *Crveno i crno*. Trad. par Dr Miloš Jovanović. Sarajevo: Svjetlost.

MO - *Le Monde*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNOT, Ferdinand (1953) *La pensée et la langue*. Paris: Masson

GUDURIĆ, Snežana/Ljubica VLAHOVIĆ (2012) *Éléments de morphosyntaxe de la langue française. I. Le verbe*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

LE GOFFIC, Pierre (1993) *Grammaire de la phrase française*. Paris: Hachette.

MAROUZEAU, Jules (1951) *Lexique de la terminologie linguistique*. 3^e éd. Paris: Geuthner.

MULLER, Claude (1983) Les comparatives du français et la négation. *Linguisticae Investigaciones* VII 2, 271-316.

- RIEGEL, Martin et al. (1996) *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- RIVARA, René (1990) *Le système de la comparaison. Sur la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris: Minuit.
- WAGNER, Robert Léon/Jacqueline PINCHON (1962) *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.
- MRAZOVIĆ, Pavica/Zora VUKADINOVIĆ (2009) *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Sremski Karlovci : Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- PETROVIĆ, Vladislava (1976) O sintaksičkim konstrukcijama sa prostim i složenim priloškim veznikom *kao*. *Prilozi proučavanju jezika* 12, 47-67.
- PIPER, Predrag et al. (2005) *Sintaksa savremenog srpskog jezika. Prosta rečenica*. Rédacteur: Milka Ivić, membre de l'Académie. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska.
- SIMEON, Rikard (1969) *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I-II*. Zagreb: Matica hrvatska.
- SKOK, Petar (1971-1973) *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. I-II. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti.
- STEVANOVIĆ, Mihajlo (1981) *Savremeni srpskohrvatski jezik I*. Beograd: Naučna knjiga.
- STEVANOVIĆ, Mihajlo (1979) *Savremeni srpskohrvatski jezik II*. Beograd: Naučna knjiga.

POVZETEK

Nikalne besede v primerjalnih strukturah v francoskem jeziku in njihovi ekvivalenti v srbskem jeziku

V francoskih in srbskih primerjalnih konstrukcijah enakovrednosti in neenakovrednosti so nikalne besede razporejene glede na njihovo obliko, pomen in funkcijo.

Francoske nikalne besede – *ne*, ki ga v večini primerov dopolnjuje členek *pas* ali katera druga zanikana beseda, ter dvojni členek *ni...ni* – kot tudi srbske nikalne besede - nikalnica *ne* in dvojni členek *ni...ni* – se pojavljajo v glavnem stavku (ne pa tudi v odvisnem stavku) primerjalnih konstrukcij enakovrednosti in neenakovrednosti.

V primerjalnih konstrukcijah neenakovrednosti s trdilnim glavnim stavkom se francosko mašilo *ne* pojavlja v odvisnem stavku z glagolom, medtem ko se srbski ekvivalent *nego* ali *no* pojavlja kot konektor/veznik na začetku odvisnega stavka.

Nikalne besede v glavnem stavku primerjalnih konstrukcij enakovrednosti v francoščini dovoljujejo bolj svobodno izbiro: skrajšana oblika *si* lahko zamenja *aussi*, prav tako skrajšana oblika *tant* lahko zamenja *autant*; medtem ko je v srbsščini možnost izbire zelo omejena: skrajšani *tako* (iz *isto tako*) ter skrajšani *toliko* (iz *isto toliko*) sta obvezna.

Samostojna beseda *isto* (ki se zlahka loči) krepi pomen enakovrednosti.

Francoske primerjalne konstrukcije neenakovrednosti z nikalnim glavnim stavkom imajo lahko odvisni stavek z ali brez mašila *ne*, medtem ko imajo njim enakovredne srbske konstrukcije vedno odvisni stavek z *nego* ali *no*, ki vsebuje mašilo *ne*.

Med francoskimi in srbskimi konstrukcijami obstaja pomenska in funkcijska enakovrednost, z nekaterimi skladenjskimi razlikami zaradi sistema teh dveh jezikov.

Ključne besede: kontrastivna analiza, primerjalne konstrukcije, korelativne strukture, francoščina, srbsščina.

ABSTRACT

Negative Words in Comparative Structures in French and Their Equivalents in Serbian

In French and Serbian comparative constructions of equality and inequality, negative words are distributed according to their forms, meanings and functions.

French negative words - *ne* most frequently complemented by a particle *pas* or some other negative word, a double particle *ni...ni*, as well as negative *ne* and a double particle *ni...ni* in Serbian appear in the main clause (but not in the dependent clause) of comparative constructions of equality and inequality.

In comparative constructions of inequality with a positive main clause, French expletive *ne* appears in the dependent clause with the verb, while its equivalent in Serbian *nego* or *no* occurs as a connector at the beginning of the dependent clause.

Negative words in the main clause of comparative constructions of equality make the French antecedents flexible: the reduced form *si* alternates with *aussi*, as well as reduced *tant* with *autant*, and Serbian ones stable: reduced *tako* (from *isto tako*) and reduced *toliko* (from *isto toliko*) are mandatory.

The autonomous word *isto* (easily detachable) serves to enhance the meaning of equality.

The French comparative constructions of inequality with a negative main clause may have a dependent clause without or with an expletive *ne*, while the equivalent Serbian constructions always have a dependent clause with *nego* or *no* containing an expletive *ne*.

There is a semantic and a functional equivalence between the French and Serbian constructions, with some syntactic differences due to the systems of two languages.

Key words: contrastive analysis, comparative construction, correlative structure, French, Serbian.

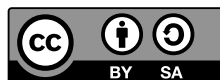
RÉSUMÉ

Cet article concerne le fonctionnement des mots négatifs dans la quantification comparative présentée par les constructions comparatives d'égalité et d'inégalité. On y examine les instruments syntactico-sémantiques qui constituent les structures corrélatives des phrases: un adverbe de degré, le corrélateur, antéposé à un élément gradable (quantificateur, adjectif ou adverbe) et le connecteur avec la subordonnée corrélée. Appuyé sur une analyse contrastive, cet examen permet d'abord la détermination des formes, sens et fonctions des mots négatifs (notamment les particules françaises: le *ne* négatif, le plus souvent complété par *pas* ou par un autre mot négatif et le *ne* dit explétif, et leurs équivalents en serbe: le *ne*, seul ou complété par un autre mot négatif) dans les constructions comparatives des deux langues, puis la vérification des ressemblances et des différences supposées entre les mots en question et finalement il met en évidence les effets de la négation sur les structures corrélatives des constructions comparatives afin de déterminer leurs caractéristiques syntaxiques et sémantiques.

Mots clés: analyse contrastive, mot négatif, construction comparative, structure corrélatrice, français, serbe.

Jerneja Primožič
jerneja.primozic@gmail.com

UDK 81'373.612.2:78
DOI: 10.4312/vestnik.9.25-43



LES MÉTAPHORES SYNESTHÉSQUES ET LE SON

1 INTRODUCTION

Pour décrire la musique et son aspect créatif et perceptif on doit, à cause du manque de termes linguistiques appropriés, recourir aux métaphores. Plus exactement, c'est la métaphore conceptuelle qui nous permet de saisir un phénomène abstrait tel que la musique et de le rendre plus sensible et compréhensible – on parle ainsi du *mouvement musical*, de *passages*, de *phrases* et de *sons clairs* ou *aigus* etc. Ce processus métaphorique consiste à décrire certains aspects auditifs à l'aide des termes d'un autre domaine expérientiel, p. ex. des qualités visuelles de l'espace telles que la hauteur, la profondeur, le volume etc. sont transportées dans le domaine acoustique pour décrire l'esthétique du son.

La musique ne se déroule pas uniquement dans la sphère auditive, mais elle est un phénomène au moins bimodal (p. ex. le rythme comporte à la fois la dimension auditive et kinesthésique). Étant donné que l'expérience musicale implique alors le corps tout entier et que celui-ci fonctionne dans sa totalité psychophysique (l'unité du corps), notre conceptualisation et la description de la musique relèvent de cette expérience corporelle, qui n'est pas liée exclusivement au domaine auditif mais recouvre aussi d'autres domaines sensoriels. Au niveau de la langue, cette communication entre les sens est connue sous le terme *synesthésie* (du grec *syn* – union – et *aisthesis* – sensation), issu du lexique psychologique et médical où il désigne un phénomène cognitif qui consiste en fusion de sens différents. Compte tenu de ce croisement sensoriel basé sur des lexèmes appartenant à deux champs perceptifs, la synesthésie linguistique est souvent perçue comme un type de métaphore (conceptuelle) – on parle des métaphores synesthésiques.¹ Cette transposition sensorielle qui nous permet d'embrasser la complexité de l'expérience perceptive et corporelle est répandue dans le langage usuel, mais souvent passe inaperçue – p. ex. *couleur chaude*, *son aigu*, *odeur piquante*, *voix claire* etc.

Le sujet de ce travail porte sur les métaphores synesthésiques en slovène et en français qui servent à décrire les perceptions acoustiques, plus exactement la musique. À partir des données tirées de critiques musicales on proposera une analyse de champs sensoriels

1 Les chercheurs ne sont pas unanimes sur la dénomination, c'est pourquoi il existe un bon nombre de termes, utilisés pour décrire ce phénomène linguistique de l'intégration des sens (p. ex. *synesthésie*, *synesthésie linguistique*, *synesthésie-trope* etc.).

faisant partie de la description synesthésique du domaine auditif. On tâchera d'étudier les lexèmes synesthésiques employés et les qualités acoustiques qu'ils désignent, la nature lexicalisée ou vive des mots et leur valeur connotative. Une étude contrastive nous permettra de répondre à la question de l'universalité et du fondement expérientiel des syntagmes synesthésiques.

2 THÉORIE : LA LINGUISTIQUE COGNITIVE, LA PERCEPTION SENSORIELLE ET LA SYNESTHÉSIE

C'est la linguistique cognitive qui représente le cadre méthodologique de notre travail. Du point de vue cognitif, le langage, considéré comme une partie importante du système cognitif, se fonde sur nos expériences physiques, psychiques et socio-culturelles et reflète notre perception du monde et nos structures conceptuelles. La philosophie expérialiste (*expérialisme*), qui favorise l'idée du langage « incarné » (ang. *embodied*), c.-à-d. ancré dans nos expériences corporelles du soi et de l'environnement, constitue le fondement philosophique de la linguistique cognitive (Będkowska-Kopczyk 2004: 7, 29–33; Bratož 2010: 33–39, 104; Sweetser 1993: 1, 6, 12–13; Tabakowska v Jamnik 2002: 11).

Puisque notre travail se focalise sur les expressions de la perception auditive, ce paragraphe apporte quelques notions de base de la perception sensorielle. Il y a, en général, deux façons d'envisager les sens – la conception modulaire consiste à concevoir les sens comme des unités à priori indépendantes, possédant leur propre sphère de perception (p. ex. la couleur est perçue par la vue) et bien délimitées, tandis que la théorie de l'unité des sens (Trstenjak 1978, Merleau-Ponty 2006, Werner 1934/2011) favorise l'idée de l'interdépendance fonctionnelle des modalités sensorielles (Cacciari 2008: 428; Legallois 2012: 4).² Dans le cadre de la perception sensorielle il faut mentionner aussi la théorie de la hiérarchisation des domaines sensoriels distinguant les sens inférieurs (ang. *lower senses*) et les sens supérieurs (ang. *higher senses*). Cette hiérarchie reflète le rôle que jouent les sens dans notre connaissance du monde – les sens supérieurs (la vue, l'ouïe) nous transmettent plus d'informations importantes que les sens inférieurs (le goût, l'odorat, le toucher) et nous renseignent davantage sur le monde extérieur. En outre, une des classifications des sens repose sur la distance entre l'objet perçu et l'organe sensoriel – le contact physique direct est caractéristique pour les sens inférieurs (surtout le toucher et le goût), alors que les sens supérieurs ne reposent pas sur cette proximité physique. Du fait que les perceptions des sens inférieurs sont qualifiées comme plus directes et concrètes, on leur accorde une valeur subjective et intime, contrairement aux perceptions des sens supérieurs qui sont perçus comme indirectes, abstraites et sont liées plutôt à l'objectivité et à la raison (Shen, Aiseman 2008: 112; Sweetser 1993: 38–44).

² La conception modulaire des sens considère la synesthésie comme une anomalie, tandis que dans la théorie de l'unité des sens, la synesthésie est un phénomène perceptuel normal.

On connaît deux types de synesthésie – la synesthésie en tant que phénomène neurologique (synesthésie perceptuelle) et la synesthésie linguistique. Bien que les deux types de synesthésie divergent sur plusieurs plans, ils connaissent aussi certains points communs quant à des corrélations établies, p. ex. dans les deux cas les qualités optiques (notamment la clarté) sont projetées sur le domaine auditif (la hauteur du son). Les chercheurs ne s'accordent pas sur le rapport entre la synesthésie perceptuelle et linguistique – d'après certains le lien entre les deux phénomènes existe, d'autres, par contre, s'inscrivent en faux contre l'existence de cette liaison (Day 1996: 12; Szántó 2011: 9–11; Legallois 2004: 5; Marks 2011: 56–69; Yu 2012: 1284–1285). De même, il n'y a pas d'explication unanime en ce qui concerne la relation entre la synesthésie linguistique et la métaphore. Ces constructions lexicalisées ou vives dont le rôle discursif consiste soit à évaluer soit à désigner les perceptions sensorielles, sont le plus souvent considérées comme un type spécial de métaphore. La majorité des théories envisage le phénomène dans une perspective cognitive comme une métaphore conceptuelle qui consiste en un croisement de deux modalités sensorielles servant du domaine source et du domaine cible. Pareillement, quelques-uns les traitent comme des métaphores universelles primaires se formant très tôt de manière intuitive et subconsciente et se basant sur l'expérience (Bretones Callejas 2001: 3; Day 1996: 1, 14; Seitz 2005: 1–3; Szántó 2011: 9–11). Cependant, il reste à déterminer le fondement sur lequel s'établit l'analogie entre les modalités sensorielles.³ Les transferts entre les domaines sensoriels connaissent leur propre structure intérieure démontrée par le principe de la directionalité (Day 1996, Sadamitsu 2004, Ullmann 1957, Williams 1976 etc.). La répartition des sens va des sens inférieurs aux sens supérieurs : *le toucher – le goût – l'odorat – la vue/l'ouïe*. C'est le champ auditif qui sert du domaine cible le plus fréquent tandis que les perceptions tactiles représentent le domaine source le plus courant. Les sens s'organisent par égard à leur rôle dans le système cognitif ou en considération de leur degré du concret (c.-à-d. de l'accessibilité). Ce dernier (le degré du concret) tient à trois facteurs : le contact direct entre la stimulation sensorielle et l'organe sensoriel, l'absence d'un organe sensoriel spécialisé et la possibilité de déterminer la source de la stimulation sensorielle. Étant donné que le son n'a pas d'existence spatiale visible (de même que l'odeur), il est qualifié comme abstrait et décrit en conséquence en termes de propriétés/modalités sensorielles ayant une dimension spatiale (Cacciari 1998: 128–129; Day 1996: 6; Sadamitsu 2004: 117; Shen, Aiseman 2008: 112).

3 Ces transpositions sensorielles peuvent dériver de nos propres expériences concernant la formation du son (les sons aigus résonnent dans la tête tandis que les sons graves résonnent dans le bas du corps ou dans la poitrine) ou bien elles reflètent les lois de l'environnement physique (les objets larges sonnent avec des fréquences basses – les sons graves sont décrits comme amples). Parmi les explications répandues figurent aussi la théorie de l'association qui attribue ces corrélations à la cooccurrence de deux expériences et la théorie du retentissement affectif qui insiste sur le rôle de la réaction subjective (similaire) dans la transposition sensorielle (c.-à-d. deux expériences partagent la même dimension émotionnelle) (Cox 2001: 195, 203; Marks 2011: 55; Segalen 1902: 4; Shibuya, Nozawa 2003: 408–413, Werner 1934/2011: 167).

3 MÉTHODOLOGIE

Méthodologie. Sur le plan méthodologique on se sert de l'approche textuelle, lexicographique, contrastive et de l'analyse de corpus monolingue. L'approche textuelle repose sur l'examen de 346 critiques musicales en français et en slovène. Elles offrent une description globale de l'impression auditive, qui est à la fois subjective et objective, en plus, les lexèmes utilisés sont aussi bien lexicalisés que vifs. L'avantage de l'approche proposée sont les données authentiques qui révèlent la langue en usage et ses tendances synesthésiques. Dans la suite, on dresse un tableau des sources slovènes et françaises des critiques musicales:

Les sources slovènes des critiques musicales:

- médias de presse (versions papier et électronique): *Delo* (10)⁴, *Dnevnik* (5), *Mladina* (20) ;
- médias électroniques: *Radio Študent* (35), *RTVSLO* (10), *Pogledi.si* (6) ;
- médias musicaux électroniques: *Odzven* (10), *RockLine* (10), *Rockonnet* (10), *Nova Muska* (16) ;
- revue musicale (version papier): *Glasna* (20).

Les sources françaises des critiques musicales:

- médias de presse (versions papier et électronique): *Le Monde* (10), *Libération* (10), *Le Nouvel Observateur* (12), *Les Inrocks* (40), *Marie Claire* (9) ;
- médias de presse musicaux (versions papier et électronique): *Rock&Folk* (20) ;
- revue musicale (version papier): *Classica* (43) ;
- médias musicaux électroniques: *Citizen Jazz* (20), *Millefeuille* (10), *Foutraque* (10), *Le Cargo* (10).

Outre l'approche textuelle, on emploie aussi la méthode lexicographique (SSKJ, TLFi, *Francosko-slovenski slovar*) pour l'étude sémantique de termes synesthésiques lexicalisés, et l'analyse de corpus monolingue (korpus Kres – uniquement pour des données slovènes) au moyen de laquelle on examine la fréquence de lexèmes synesthésiques lexicalisés. Reste l'approche contrastive qui est indispensable pour la recherche de similitudes et de divergences au niveau de la description synesthésique des sensations auditives.

Choix de lexèmes et (sub)division des catégories sensorielles. Notre base de données linguistiques se compose de lexèmes ayant le sens sensoriel et appartenant aux domaines du goût, du toucher, de la vue et de l'odorat. Les classes de mots prises en considération sont l'adjectif, le substantif, le verbe, et l'adverbe. En ce qui concerne la catégorisation sensorielle des données, ce sont des classifications connues, par exemple

4 Le nombre de critiques analysées.

celles de Williams (1976), d'Ullmann (1957), de Day (1996) etc., qui nous servent de modèle (avec quelques modifications).

Le classement de base se fait au niveau de quatre sens qui représentent les domaines sources. Les lexèmes représentant les sensations olfactives ne sont pas additionnellement classifiés, alors que le champ du goût est divisé en cinq groupes : « sucré », « amer », « sale », « aigre » et « (non)-délicieux ». Les lexèmes de la perception visuelle sont classés en quatre groupes : « sombre, clair » – les lexèmes désignent le degré de la clarté lumineuse, « transparence, visibilité » – leur sens commun relève du degré de transparence et de visibilité, « couleur » – les lexèmes dénotant la couleur et la création en art plastique et « dimension » – le dénominateur commun est celui de la dimension⁵. Les termes appartenant au champ sensoriel du toucher sont sur le premier plan divisés en trois groupes par égard à la façon dont on perçoit la stimulation tactile : « perception manuelle (haptique) », « perception cutanée » et « perception corporelle ». Le sens haptique implique l'exploration manuelle active d'objets qui, de même que la vue, sert à apprécier l'espace. Puisque la perception tactile est graduelle, intentionnelle et consciente elle est considérée comme subjective et affective. Le groupe est subdivisé en trois catégories : « structure », « surface (texture) », « perception tactile ». La première catégorie (« structure ») se compose de deux sous-domaines – « résistance à la pression » comporte des lexèmes désignant le degré de la dureté, de la souplesse et de la densité, tandis que dans « décomposition et formation » sont inclus les lexèmes qui indiquent la division d'un tout en ses parties simples sous l'influence de la pression ou des forces extérieures. La deuxième catégorie (« surface ») consiste en deux sous-domaines – « poli » et « tranchant » – qui se réfèrent au degré soit de la rugosité soit du tranchant, alors que les lexèmes de la dernière catégorie (« perception tactile ») expriment le degré de l'intensité du toucher. La perception cutanée passive nous permet de sentir (entre autres) la température et l'humidité, qui sont aussi ses sous-domaines, tandis que la perception corporelle, également passive, est formée de trois sous-domaines – « poids », « force » et « autre » (ce dernier se compose de lexèmes exprimant l'idée de la vibration ou de la tension musculaire).

5 Les lexèmes de la dimension décrivent les propriétés perceptives qui sont par leur nature synesthésiques, parce qu'on peut les percevoir avec le toucher et la vue.

Tableau 1: Catégories sensorielles

SENS	CATÉGORIES SENSORIELLES AVEC LES EXEMPLES
Odeur	<i>smrdeti, odeur</i>
Goût	Sucré : <i>medeno, sucrerie</i> Amer : <i>grenek, amer</i> Sale : <i>posoljen</i> Aigre : <i>acide</i> (Non)-délicieux : <i>sočno, revêche</i>
Vue	Sombre, clair : <i>iskriv, lumière</i> Transparence, visibilité : <i>jasnost, diaphane</i> Couleur : <i>pisano, nuance</i> Dimension : <i>globina, épaisseur</i>
Toucher	Perception manuelle : <ul style="list-style-type: none"> – Structure : <ul style="list-style-type: none"> • Résistance à la pression : <i>mehak, dureté</i> • Décomposition et formation : <i>lomljen, fracturé</i> – Surface (texture): <ul style="list-style-type: none"> • Poli : <i>žameten, rugosité</i> • Tranchant : <i>oster, rondelet</i> – Perception tactile : <i>tipati, caresser</i> Perception cutanée: <ul style="list-style-type: none"> – Température : <i>hladnost, ardent</i> – Humidité : <i>sveže, sécheresse</i> Perception corporelle: <ul style="list-style-type: none"> – Poids : <i>lahak, lourdeur</i> – Force : <i>močen, frêle</i> – Autre : <i>vibracija, palpitant</i>

4 PARTIE ANALITIQUE

L'analyse se focalise dans un premier temps sur la répartition et la fréquence des domaines sensoriels et des classes de mots, suit la présentation des mots lexicaux et des familles de mots ayant le sens sensoriel, ensuite on examine le sens sensoriel de mots synesthésiques et leur nature lexicalisée et dans un dernier temps on se penche sur la valeur connotative de termes sensoriels proposés.

4.1 Hypothèses

Notre intérêt primordial est d'examiner la façon dont on décrit la complexité de l'impression auditive dans les critiques musicales avec les moyens linguistiques tels que la synesthésie. La question substantielle de l'analyse contrastive franco-slovène concerne le rapport entre l'universalité (la nature) et la dimension socio-culturelle (la culture) des combinaisons synesthésiques. Compte tenu de notre cadre méthodologique qui est celui

de la linguistique cognitive⁶ (la sémantique cognitive) et qui présuppose la motivation expérientielle (corporelle, physique, psychologique, socio-culturelle etc.) des métaphores (ang. *embodiment*) on se penche sur la thèse selon laquelle les constructions synesthésiques reposent sur nos expériences perceptives universelles et se développent sous l'influence du contexte socio-culturel. Si le rapport entre la langue et la perception sensorielle existe il devrait se manifester par des parallélismes et des concordances au niveau de la description synesthésique (y compris la valeur connotative) des sensations acoustiques. On suppose d'ailleurs que les divergences entre les langues sont rares étant donné que notre recherche est basée sur des langues qui émanent du contexte socio-culturel similaire (la société de l'Europe occidentale).

On présume aussi que la répartition des classes sensorielles qui servent du domaine source est identique dans les deux langues et qu'elle obéit au principe de la directionnalité des transferts, c.-à-d. que la transposition se passe des sens inférieurs (*le toucher, l'odorat, le goût*) aux sens supérieurs (*l'ouïe, la vue*). A partir de ce principe, on présuppose que la modalité sensorielle prévalente dans la description synesthésique est le toucher. On pense aussi que la classe de mots prédominante est l'adjectif car il permet de décrire les impressions acoustiques de façon concrète et expressive.

De plus, on suppose que les lexèmes appartenant aux sens inférieurs sont, comparé à ceux des sens supérieurs, plus fréquemment dotés de la dimension évaluative. Cela s'explique par le fait que les sens inférieurs sont en raison du contact physique direct entre un organe sensoriel et un objet de la perception considérés comme plus concrets et par conséquent subjectifs, tandis que les sens supérieurs ne reposent pas sur cette proximité physique et sont par conséquent perçus comme plus objectifs.

Parmi nos hypothèses majeures figure aussi celle selon laquelle la proportion de termes ayant une dimension connotative et ceux qui sont neutres est équilibrée. Cette supposition tient à la source de nos données – la critique musicale – dont le rôle consiste à décrire et évaluer l'impression auditive et pour ce faire elle combine à la fois la description subjective et objective.

4.2 Analyse quantitative

On propose une analyse quantitative des données slovènes et françaises examinant l'ordre des classes sensorielles qui servent de domaine source et la fréquence des lexèmes synesthésiques par rapport à leur classe de mots.

Les résultats de l'analyse démontrent que, dans les deux langues, ce sont les perceptions tactiles qui servent du domaine source le plus fréquent, cependant, une grande partie des perceptions auditives est décrite en termes du champ visuel. Beaucoup plus rares sont

6 Du fait que la linguistique cognitive favorise l'idée de l'unité du corps, de l'environnement et de la cognition elle fournit une base pertinente pour notre recherche de ce phénomène linguistique.

les projections des perceptions gustatives et olfactives sur la modalité auditive.

Cet ordre des classes sensorielles peut s'expliquer par deux aspects. Le premier touche le rôle des sens dans notre vie quotidienne – la vue est le sens prévalent étant donné qu'il est omniprésent et nous livre les informations les plus importantes du monde extérieur, ce qui ne vaut pas pour le goût et l'odorat auxquels on accorde moins d'importance dans notre interaction avec le monde. L'autre explication repose sur le degré de l'accessibilité des sens qui sont perçus comme plus ou moins abstraits/concrets et ce sont notamment les sens qualifiés de concrets qui servent le plus fréquemment du domaine source. Du fait que les perceptions auditives n'ont pas d'existence spatiale visible et sont du coup considérées comme abstraites, elles ont tendance à être caractérisées au moyen des sens inférieurs, conçus comme concrets et subjectifs.⁷ C'est ce qu'attestent aussi les résultats obtenus où dominent les perceptions tactiles manuelles, qui impliquent des mouvements actifs et intentionnels de la main, et c'est pourquoi les termes appartenant à la modalité tactile (manuelle) offrent la description la plus subjective de l'impression auditive. À la perception tactile (manuelle) s'ajoutent les termes du domaine visuel qui, par contre, apportent une description plus objective.

Néanmoins, la répartition des sens ne correspond pas au classement des transferts sensoriels le plus répandu, à savoir *le toucher – le goût – l'odorat – la vue/l'ouïe*. Dans notre cas la classification est la suivante : *le toucher – la vue – le goût – l'odorat* (le pourcentage des perceptions visuelles et tactiles est presque égal). À cet égard, il faut prendre en considération que le choix et la répartition des termes synesthésiques sont assez relatifs et issus du jugement subjectif. Du reste, une partie considérable des lexèmes dénote des qualités qui sont synesthésiques de nature (les qualités spatiales), ce qui veut dire qu'on peut les percevoir par divers sens (notamment le toucher et la vue).

Quant à la fréquence des classes de mots, comme prévu, dans les deux langues prévalent les adjectifs auxquels succèdent les substantifs, les verbes et les adverbes.

Tableau 2: Répartition des lexèmes synesthésiques slovènes

	Adjectif	Substantif	Verbe	Adverbe	Total
Ouïe	2	1	2	2	7 (1 %)
Goût	23	8	4	5	40 (7 %)
Vue	133	86	34	12	265 (45 %)
Toucher	149	82	29	19	279 (47 %)
Total	307 (52 %)	177 (30 %)	69 (12 %)	38 (6 %)	591

7 Les facteurs qui conditionnent la nature abstraite ou concrète des sens sont présentés dans le chapitre théorique.

Tableau 3: Répartition des lexèmes synesthésiques français

	Adjectif	Substantif	Verbe	Adverbe	Total	
Ouïe	–	5	3	–	8	(1 %)
Goût	36	24	8	5	51	(7 %)
Vue	131	121	32	–	284	(38 %)
Toucher	231	145	30	1	407	(54 %)
Total	398 (53 %)	295 (39 %)	73 (10 %)	3 (1 %)	750	

4.3 Analyse qualitative et quantitative

À présent, nous allons présenter les lexèmes et les familles de mots synesthésiques les plus fréquents.⁸ Dans la plupart des cas on peut établir un parallèle entre les données françaises et slovènes.

Les lexèmes désignant les perceptions olfactives sont les plus rares et il n’y a que le substantif *odeur* qui apparaît trois fois.

Dans le domaine gustatif, prévalent les lexèmes exprimant le goût sucré (*sladek – sucré*), en plus, en français, ce sont aussi les lexèmes relatifs à la saveur acide (*acide*) qui sont courants.

Parmi les lexèmes de la perception visuelle prévale la paire *barva – couleur*, il y a encore d’autres qui proviennent du champ sémantique de la luminosité (*svetel – lumineux* et *zablesteti – briller*), de la transparence (*jasen – clair*) ou de la dimension spatiale (*globok – profond*, *masiven – épais* in *širina – ample*). Parmi les lexèmes slovènes les plus courants figure aussi le couple *čist – umazan*.

Les lexèmes du champ tactile prédominants désignent le degré de la dureté (*trdota – dureté*), de la solidité ou de la densité (*čvrst – ferme*), de la souplesse (*prožen – souple*) et de la mollesse ou fragilité (*mehek – délicat*). Ils signifient aussi la division d’un tout en ses parties simples sous l’influence de la pression ou des forces extérieures (*lomljen – rompre*). Dans les deux langues, les plus fréquents sont les lexèmes dénotant le tranchant (*oster – aigu*) ou la rugosité (*raskav – rugueux*). Puis, il y a aussi des lexèmes du champ sémantique de la température qui marquent divers degrés thermiques : une grande chaleur (*žgati – brûler*), la chaleur (*topel – chaud*), la tiédeur (*mlačnost*) et le froid (*hladen, mrzel – froideur*). En outre, ce qui est assez fréquent, notamment en français, c’est la paire décrivant la sécheresse (*suh – sec*). Dans le champ sémantique du poids prévalent les lexèmes dénotant la lourdeur (*težek – grave*) ou la légèreté (*lahkoten – léger*), tandis que l’idée de la force, aussi courante, est exprimée par le couple *močen – puissant*.

⁸ Plus précisément, on se concentre sur ceux qui apparaissent au moins trois fois.

4.4 Analyse lexicale (sens synesthésiques lexicalisés)

Pour étudier les sens synesthésiques lexicalisés, on se sert de la méthode lexicographique (SSKJ, TLFi, *Francoski-slovenski slovar*) et de l'analyse de corpus (korpus Kres). Avec l'analyse lexicale on examine quel est le sens sensoriel de mots synesthésiques lexicalisés et on vérifie nos hypothèses selon lesquelles la proportion entre les lexèmes synesthésiques lexicalisés et vifs est équilibrée et la dimension connotative des lexèmes synesthésiques lexicalisés est neutre.

Les résultats de notre analyse montrent que les lexèmes ayant le sens synesthésique lexicalisé désignent les caractéristiques principales du son (la hauteur, l'intensité et le timbre du son), ils peuvent décrire l'intensité de l'impression auditive (cette intensité ne touche pas la puissance du son mais d'autres qualités auditives) ou bien ils apportent une dimension affective (agréable ou désagréable aux sens), qui dans la plupart des cas résulte du degré de l'intensité.

Le ton haut est dénoté par les lexèmes suivants : *acide*, *acidulé*, *aigret* (la saveur acide), *svetel* – *clair* (la luminosité), *visok* – *haut* (la hauteur), *tanek* (la minceur), *aigu*, *acéré*, *tranchant* (le tranchant), *sec* (la sécheresse) et *léger* (la légèreté), p. ex. « *[T]anjši, višje uglāšeni par bobnov* » (Vidmar 2015). Par contre, le ton bas caractérisent les lexèmes : *temen*, *sombre*, *obscurcir* (l'obscurité), *globok* – *profond*, *nizek* (le bas-fond), *debel* – *gros* (l'épaisseur) et *težek* – *lourd*, *grave* (la lourdeur), p. ex. « *[L]a voix grave et rauque* » (Desassis 2016).

Pour qualifier la clarté et la netteté sonore on utilise les lexèmes *svetel* – *clair* (la luminosité), *jasen*, *čist* – *pur*, *limpide* (la transparence), *sec* (la sécheresse) et *svež* (la fraîcheur), p. ex. « *[U]ne voix claire et chaleureuse* » (Roux 2015), tandis que pour un son qui n'est pas clair et net on se sert des termes *obscurcir*, *temen* – *sombre* (l'obscurité), *brumeux*, *terne* (la transparence), *globok* – *profond*, *nizek* (le bas-fond), *debel* – *gros* (l'épaisseur), *raskav*, *hrapav* – *râpeux*, *rocailleux*, *érailé* (la rugosité) et *težek* – *lourd* (la lourdeur), p. ex. « *[Z]elo zrel zvok, ki se giblje med temačno hladnostjo alter rocka* » (Njegovan 2015). Les expressions synesthésiques dénotant un ton haut expriment d'habitude aussi l'idée de la clarté sonore (*svetel* – *clair*), au contraire, celles qui désignent un ton bas servent aussi à qualifier le manque de clarté sonore (*temen* – *sombre*), p. ex. « *[P] evka s korajžnim temnikasto hrapavim glasom* » (Mehle 2015).

Le timbre est exprimé par la paire *barva* – *couleur*, les termes *sočen* (le goût) et *svež* (la fraîcheur) dénotent la belle sonorité d'une voix, de même, le couple *žameten* – *velours* (le poli) est lié à l'euphonie, alors que les lexèmes *rond* (la rondeur), *volume* et *ample* (l'ampleur) s'appliquent à la force et à la plénitude de l'impression auditive, p. ex. « *[L] a sonorité, ronde et chaleureuse* » (Bonnaure 2014b).

Pour caractériser une grande intensité et une manifestation prononcée d'un phénomène auditif, on emploie les termes *surov* – *cru* (le goût), *brillant* (la luminosité), *haut* (la hauteur), *ample* (l'ampleur), *gros* (l'épaisseur), *trd* – *dureté*, *âpre*, *trden*, *čvrst* (la résistance à la pression), *oster* – *acéré*, *aigu* (le tranchant), *rond* (la rondeur), *sec* (la

sécheresse), *lourd* (la lourdeur) et *renforcé* (la force), p. ex. « *[V]se tja do ostrih, s punkovskim robom odigranih komadov* » (Batelić 2016). Dans le cas où la grande intensité évoque plus de force, de sonorité ou de solidité, elle a une connotation positive (p. ex. *rond, brillant, ample, trden, čvrst, renforcé*), p. ex. « *[O]rkester s čvrstim in homogenim zvenom* » (Vučko 2015), par contre une grande intensité est connotée négativement quand elle dénote la rudesse, le manque de sensibilité ou de douceur et la sonorité moins agréable (p. ex. *âpre, dureté, acéré, sec*), p. ex. « *[L]es cordes un peu sèches manquent d'épaisseur* » (Fleury 2014). Un faible degré de l'intensité et une manifestation sonore moins accentuée sont qualifiés par les adjectifs *doux* (le goût sucré), *medel* (le manque de luminosité), *terne, brumeux* (le manque de transparence), *nežen, mehek, krhek – tendre, délicat, moelleux* (le manque de résistance à la pression), *léger* (la légèreté) et *šibek, slaboten – frêle* (le manque de force), p. ex. « *[O]bčinstvo je same mehke, skoraj neslišne prehode med skladbami prekrilo z nepotrebnim vmesnim aplavzom* » (Stolič 2015). De plus, l'intensité faible est souvent liée à ce qui est agréable et bienfaisant, du coup, sa dimension connotative est positive (*doux, nežen, mehek, tendre, délicat, moelleux* etc.), p. ex. « *[M]ehak, topel analogen lo-fi zvok* » (Katarina J. 2015).

Pour la description des changements de l'intensité et de la hauteur sonore, du timbre, du rythme etc. on emploie les termes *nuancer* (la couleur), *amplifier, élever* (l'ampleur), *lomiti – briser, trgati* (la décomposition), *vibracija – vibrer* et *trepetati – tremblant* (le tremblement), p. ex. « *[L]ignes mélodiques se brisent* » (Dourlhès 2016).

Une partie considérable des lexèmes servent surtout à évaluer un phénomène auditif. Cette valeur affective est positive si les termes désignent ce qui est beau, agréable (aux sens), vif, euphonique, harmonieux etc. (*sladek – sucré, suave* (le goût sucré), *topel – chaleur, chaud* (la chaleur), *frais* (la fraîcheur) etc.), p. ex. « *[P]ianist je navdušil s toplim tonom* » (Vučko 2016), et négative s'il s'agit d'une stimulation auditive désagréable, dissonante ou peu harmonieuse (*osladen – doucereux* (le goût sucré), *rugueux* (la rugosité), *hladen, mrzel – froideur* (la froideur) et *suh – sec* (la sécheresse) etc.), p. ex. « *[D]u rock'n'roll au coeur brisé, sentimental, mais jamais doucereux* » (Farkas 2014).

On peut confirmer notre première hypothèse selon laquelle la proportion entre les lexèmes synesthésiques lexicalisés et vifs est dans une large mesure équilibrée. Il en va de même pour la deuxième hypothèse adoptée qui concerne la valeur connotative des lexèmes. Ceux-ci sont en majeure partie neutres, quelques-uns ont une connotation positive (*svetel, sočen, svež, žameten ; suave, doux, dessiné, délicat, moelleux, soyeux, velours*), alors que certains sont connotés négativement (*acidulé, revêche, âpre, rugueux*).

4.5 Analyse de la valeur connotative

Dans l'analyse de la valeur connotative, on se concentre sur les hypothèses que la proportion entre les lexèmes synesthésiques neutres et connotés est équilibrée et que la valeur

connotative est plus fréquente pour les lexèmes synesthésiques vifs et pour les sens inférieurs.

Les lexèmes de la perception olfactive sont dans la plupart des cas connotés – leur connotation est positive s'ils expriment une odeur agréable (*dehteti, fleurer*), p. ex. « *[D]es compositions qui fleurent bon le blues* » (Dussutour 2016), et négative dans le cas où l'odeur est qualifiée de mauvaise (*smrdeti, postano, un relent*), p. ex. « *[V]se skupaj zveni bolj postano* » (Borka 2015a).

La valeur connotative est ajoutée aussi aux lexèmes dénotant le domaine gustatif. Ceux-ci sont connotés positivement quand ils désignent un goût sucré (*sladek – doux*) et agréable (*okusen – délicieux*), p. ex. « *[N]advse okusne kitarasko-klavirske harmonije* » (P. Podbrežnik 2016), et négativement quand ils décrivent un goût désagréable (*trpek – rèveche*), trop intense et peu naturel (*osladen – dououreux*) ou même le manque de goût, p. ex. « *[O]verdose osladnih kitaraskih rifov* » (Borka 2015b). La valeur neutre caractérise les lexèmes qualifiant le degré d'intensité d'un phénomène acoustique (*acide, douceur*) ou le goût en général (*goût*), p. ex. « *[L]es morceaux /.../ alliant douceur extrême et force* » (Gab 2014).

Les perceptions visuelles sont pour la plupart connotées, mais il faut prendre en considération que la frontière entre la valeur neutre et connotée des lexèmes n'est pas nette, mais plutôt relative et poreuse (surtout relativement à certaines qualités visuelles – la luminosité et la transparence (*svetel – clair* etc.), p. ex. « *[U]n ton solide et clair* » (Bonnaure 2014a). Parmi les lexèmes ayant un sens neutre figurent le plus couramment les lexèmes de la dimension spatiale (*globok – profond, visok*), p. ex. « *[V]isok, pločevinast zvok snera* » (Baša 2016), moins fréquents sont ceux liés à la couleur (*barva – couleur*), p. ex. « *[L]es couleurs de l'orchestre* » (Oddon 2014). Une valeur neutre est donnée aussi aux lexèmes qui dénotent la visibilité, la luminosité ou la transparence et qui au sens figuré se réfèrent à l'intensité de l'impression auditive (*čist – limpide, netteté*), p. ex. « *[L]es contrastes dynamiques sont amplifiés par la netteté du jeu* » (Venturini 2014a). Par contre, les lexèmes de la lumière vive qui au sens figuré désignent un degré plus haut de l'intensité, de la puissance ou de la vivacité d'un phénomène auditif qualifié de splendide et éclatant, ont une connotation positive (*bleščič, briller*), p. ex. « *[V] hitrih stavkih je lahkoten, iskriv in bleščič* » (Smrekar 2014). De même, la valeur positive est ajoutée aux lexèmes exprimant l'idée de la transparence et qui au sens figuré décrivent un son clair, pur, intense et sonore (*čist, jasen – clair*), p. ex. « *[S]kladbe, ki so olepšane s čistim vokalom* » (Novak 2016), « *[L]e beau piano à la sonorité claire et chaude* » (Drillon 2014). D'ailleurs, les termes qui ont des connotations positives sont aussi ceux dont le sens primaire concerne la diversité de couleurs tandis que leur sens figuré touche la variété sonore et musicale (*mavričnost, barvit – coloré*), p. ex. « *[Z]ato je Ravelova instrumentacija /.../ zazvenela v vsej svoji mavričnosti* » (Vučko 2015).

Les lexèmes portant une valeur négative sont ceux qui dénotent le manque de coloris ou métaphoriquement de variété sonore (*monochrome*), p. ex. « *[L]absence de*

variations de couleurs /.../ fait que l'interprétation tourne à vide » (Friedérich 2014) et ceux désignant le manque de luminosité et la visibilité réduite ou figurément le manque de clarté et l'intensité sonore faible (*medel, brouillard*), p. ex. « *[U]n concert noyé dans un épouvantable brouillard sonore* » (Venturini 2014b).

Parmi les lexèmes de la perception tactile prévalent ceux qui sont neutres et qui décrivent l'intensité d'une impression auditive. Cependant, de même que dans le domaine visuel, la frontière séparant les lexèmes connotés de ceux qui sont neutres est floue et donc souvent difficile à déterminer. Parmi les lexèmes neutres figurent ceux dénotant l'intensité qui est soit grande et se révèle comme un son tranchant, puissant et clair (*oster – âpre*), p. ex. « *[O]stre kitarske linije* » (Hlebec 2016), soit faible et se manifeste sous forme d'un son moins accentué, puissant et donc plus doux et agréable (*mehak – délicat*). Un sens textuel neutre est caractéristique des lexèmes dénotant la décomposition et la formation et au figuré les changements de la hauteur de son, de l'intensité, du rythme etc. (*lomljen, drobljenje, cassure*), p. ex. « *[K]omad z udarnim lomljenim ritmom* » (Zagoričnik 2016). Il en va de même pour les lexèmes désignant la structure et les éléments sonores (*linija – ligne*), l'impression auditive typique d'un genre musical (*težek – lourd, mehak, trd*), la voix (*hrapav – râpeux*) et l'idée de jouer d'un instrument (*toucher*), p. ex. « *[T]rdorockerski riff* » (P. Podbrežnik 2016), « *[I]l n'y pas touché au prélude* » (Roux 2015).

La connotation positive est liée aux lexèmes dénotant la température et la force, avec le sens figuré qui évoque une grande intensité, une vivacité et un éclatant et splendide phénomène sonore (*vžigajoče – brûlant, močen – puissant*), p. ex. « *[O]dlikuje jih močen zvok* » (Steblovnik 2015). La même valeur connotative apparaît aussi chez les lexèmes décrivant l'exactitude rythmique et le son plein et fort (*čvrst – solide*), p. ex. « *[O]rkester s čvrstim in homogenim zvenom* » (Vučko 2015), la souplesse et la légèreté (*prožen – souple*), p. ex. « *[P]rismojeni profesorji vozijo blues s fluidnostjo in prožnostjo* » (Štader 2016), ou l'impression auditive agréable et souvent de faible intensité (*lahak – léger*), p. ex. « *[T]imbre, plus léger qu'une plume* » (Seban 2010).

C'est la connotation négative qui est la plus rare et qui s'associe aux lexèmes dénotant le manque de détente, de fluidité, de légèreté, de douceur et de sensibilité (*trd – dureté*), p. ex. « *[P]o ritmično in zvokovno nekoliko trdem in zategnjenem začetku se je orkester sprostil* » (Smrekar 2015), ou bien de force, de plénitude et de vivacité (*hladen – froideur*), p. ex. « *[L]a froideur de l'accompagnement renforce la dureté du piano* » (Friedérich 2014).

Pour finir, on passe en revue les hypothèses adoptées. L'étude des données affirme notre hypothèse selon laquelle la proportion entre les lexèmes neutres et connotés est équilibrée ce qui correspond au genre de la critique musicale basée sur la description à la fois subjective et objective d'un phénomène acoustique. Toutefois, dans des cas nombreux la frontière distinguant le sens connoté ou neutre est fluide (p. ex. *temen – svetel ; umazan – čist, jasen; lahek – težek*). Selon nous le rôle des lexèmes synesthésiques

lexicalisés et vifs est double – ils servent à la fois à décrire certaines qualités auditives (c.-à-d. combler la lacune lexicale concernant les perceptions auditives) et à les évaluer comme plus ou moins agréable aux sens.

En outre, il est vrai que les lexèmes appartenant aux sens inférieurs, à savoir le toucher, le goût et l'odorat, sont plus fréquemment connotés que ceux des sens supérieurs (la vue), ce qui, d'après nous, doit son origine à nos expériences de la perception sensorielle. Il est vrai que les stimulations des sens inférieurs sont, dans notre quotidien, plus fréquemment perçues comme agréables ou désagréables aux sens, comparé aux stimulations des sens supérieurs. De plus, cette correspondance entre la valeur connotative des lexèmes et nos expériences sensorielles est révélée aussi par le fait que la connotation négative est ajoutée aux lexèmes qui dénotent eux-mêmes dans leur sens primaire quelque chose de désagréable, à l'opposé de la connotation positive qui accompagne les lexèmes avec le sens primaire désignant ce qui est agréable. Enfin, on doit rejeter l'hypothèse concernant la relation entre la valeur connotative des lexèmes et leur nature lexicalisée, étant donné qu'aussi bien les lexèmes lexicalisés que les lexèmes vifs peuvent être les deux – connotés ou neutres.

5 CONCLUSION

En conclusion, sur la base de nombreux parallélismes et concordances au niveau de la description synesthésique des sensations acoustiques (le choix de lexèmes et leur valeur connotative lexicalisée ou (con)textuelle) on suppose qu'il s'agit d'un phénomène relativement universel et que les constructions synesthésiques reposent sur nos expériences perceptives universelles et se développent sous l'influence du contexte socio-culturel. Outre la description dénotative et connotative d'un phénomène auditif il y a aussi la répartition des classes sensorielles servant de domaine source qui se ressemblent dans les deux langues. Ce sont les lexèmes de la modalité tactile qui prévalent dans la description synesthésique, suivent les lexèmes de la perception visuelle, puis ceux du goût et finalement ceux appartenant au domaine olfactif. Il est vrai aussi que la classe de mots prédominante est, comme prévu, l'adjectif et que les lexèmes désignant les perceptions des sens inférieurs sont plus fréquemment dotés d'une valeur connotative comparé aux sens supérieurs. On affirme par ailleurs l'hypothèse que la proportion de lexèmes connotés et neutres est équilibrée.

BIBLIOGRAPHIE

1.

- BĘDKOWSKA KOPCZYK, Agnieszka (2004) *Jezikovna podoba negativnih čustev v slovenskem jeziku*. Kognitivni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- BRATOŽ, Silva (2010) *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- BRETONES CALLEJAS, Carmen M. (2001) Synaesthetic Metaphors in English. http://www.ual.es/Masters/estudiosinglesees/Master_en_Estudios_Ingleses/Carmen_M_Bretones_Callejas_files/here.pdf (6. 3. 2016).
- CACCIARI, Cristina (2008) Crossing the Senses in Metaphorical Language. R. W. Gibbs (ur.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 425–444.
- CACCIARI, Cristina (1998) Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. A. N. Katz, C. Cacciari, R. W. Gibbs, M. Turner, *Figurative Language and Thought*. Oxford: Oxford University Press, 119–157.
- COX, Arnie (2001) The mimetic hypothesis and embodied musical meaning. *Musicae Scientiae*, 5/2. 195–212. <http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Wed/Cox.htm> (3. 4. 2016).
- DAY, Sean (1996) Synaesthesia and Synaesthetic Metaphors. *Psyche*, 2/32. 2–32. <http://www.daysyn.com/Day1996.pdf> (6. 3. 2016).
- JAMNIK, Tatjana (2002) *Konceptualizacija tipnega in vidnega zaznavanja ter njena pomenka realizacija v slovenskem jeziku*: Diplomsko delo. Ljubljana.
- LEGALLOIS, Dominique (2012) Penser les relations entre synesthésies perceptuelles et synesthésies linguistiques. *La tribune internationale des langues vivantes*. 64–73. http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Legalloyis_Tribune_Internationale_2_.pdf (6. 3. 2016).
- LEGALLOIS, Dominique (2004) Synesthésie adjectivale, sémantique et psychologique de la forme : la transposition au coeur du lexique. *L'adjectif en français et à travers les langues*. Caen: P. U. C. http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/29_LSynesthe-sie_adjectivale.pdf (6. 3. 2016).
- MARKS, Lawrence E. (2011) Synesthesia, Then and Now. *Intellectica*, št. 55. 47–80.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2006) *Fenomenologija zaznave*. Ljubljana: Študentska založba.
- SADAMITSU, Miyagi (2004) Synaesthesia re-examined: An alternative treatment of smell related concepts. S. Kawakami, Y. Oba (ur.), *Osaka Univ. Papers in English Linguistics*, 8. 109–125. <http://www.let.osaka-u.ac.jp/eigogaku/Oupel-2003-Sadamitsu.pdf> (5. 5. 2016).

- SEGALEN, Victor (1902) Les Synesthésies et l'école symboliste. *Mercure de France*, apr.-jun. 57–90. [http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k105516q.image.r=segalen.langFR.f000063.tableDesMatières\(6.3.2016\)](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k105516q.image.r=segalen.langFR.f000063.tableDesMatières(6.3.2016)).
- SEITZ, Jay A. (2005) The neural, evolutionary, developmental, and bodily basis of metaphor. *New Ideas in Psychology* 23. 74–95. [https://www.scribd.com/document/184915549/Metaphor-Creativity-Embodied-Cognition-Brain-and-Mind-UnconsciousSeitz06\(5.5.2016\)](https://www.scribd.com/document/184915549/Metaphor-Creativity-Embodied-Cognition-Brain-and-Mind-UnconsciousSeitz06(5.5.2016)).
- SHEN, Yeshayahu/Ravid EISENAMN (2008) »Heard melodies are sweet, but those unheard are sweeter« : synaesthetic metaphors and cognition. *Language and Literature*, 17/2. 107–121. [http://www.tau.ac.il/~yshen/publications/Heard_melodies_are_sweet_but_th.pdf\(2.2.2016\)](http://www.tau.ac.il/~yshen/publications/Heard_melodies_are_sweet_but_th.pdf(2.2.2016)).
- SHIBUYA, Yoshikata/Hajime NOZAWA (2003) Constraints on Synaesthesia. Proceedings of the Twenty-Ninth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on Phonetic Sources of Phonological Patterns: Synchronic and Diachronic Explanations. 403–414. [http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/978/758\(6.3.2016\)](http://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/viewFile/978/758(6.3.2016)).
- SWEETSER, Eve (1993) From Etymology to Pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.
- SZÁNTÓ, Báborka (2011) *Synaesthesia. A cognitive approach*. Abstract of PhD thesis. Babeş-Bolyai University, Faculty of Letters, Doctoral School of Hungarology. [http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/filologie/Salamon_Baborka_En.pdf\(5.5.2016\)](http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/filologie/Salamon_Baborka_En.pdf(5.5.2016)).
- TRSTENJAK, Anton (1978) *Človek in barve*. Ljubljana: Univerzum.
- ULLMANN, Stephen (1957) *The principles of semantics*. New York: Philosophical Library.
- WALDENFELS, Bernhard (2002) O ritmu čutov. [http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-N06KD4YK\(15.3.2016\)](http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-N06KD4YK(15.3.2016)).
- WERNER, Heinz (1934/2011) L'unité des sens. *Intellectica*, št. 55. 159–170. [http://intellectica.org/SiteArchives/actuels/n55/55_6_Werner.pdf\(3.4.2016\)](http://intellectica.org/SiteArchives/actuels/n55/55_6_Werner.pdf(3.4.2016)).
- YU, Xiu (2012) On the Study of Synesthesia and Synesthetic Metaphor. *Journal of Language Teaching and Research*, 3/6. 1284–1289.

2.

- GRAD, Anton (2010) *Francosko-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.
- Le Trésor de la Langue Française informatisé* (TLFi). <http://atilf.atilf.fr/>.
- Kres*. Korpus slovenskega jezika. <http://www.korpus-kres.net/>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (SSKJ). Ljubljana: Izdala SAZU, Založila DZS, 1970–1991. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.

3.

- BAŠA, Gašper: Up In Smoke Vol. Vii: Mars Red Sky, Belzebong, Stoned Jesus. Radio Študent 13. 3. 2016. <http://radiostudent.si/glasba/r%C5%A1-recenzija/up-in-smoke-vol-vii-mars-red-sky-belzebong-stoned-jesus> (4. 5. 2016).
- BATELIĆ, Mario: Sainkho Namtchylak: Like A Bird Or Spirit, Not A Face. Radio Študent 8. 3. 2016. <http://radiostudent.si/glasba/tolpa-bumov/sainkho-namtchylak-like-a-bird-or-spirit-not-a-face> (4. 5. 2016).
- BONNAURE, Jacques: Gabriel Fauré. *Classica* marec 2014a. 93.
- BONNAURE, Jacques: Cesar Franck. *Classica* marec 2014b. 93.
- BORKA, Peaches: Rub. *Mladina* 9. 10. 2015a. 59.
- BORKA, Peaches: Ratata: Magnifique. *Mladina* 24. 7. 2015b. 57.
- DESSASIS, Denis: Perine Mansuy: Rainbow shell. 27. 3. 2016. <http://www.citizenjazz.com/Perrine-Mansuy-3472846.html> (13. 8. 2016).
- DOURLHÈS, Nicolas: David Chevallier & Le Quatuor IXI au Pannonica. 20. 3. 2016. <http://www.citizenjazz.com/David-Chevallier-le-Quatuor-IXI-au-Pannonica.html> (13. 8. 2016).
- DRILLON, Arnaud: Ludwig van Beethoven: Sonates pour piano. *Classica* marec 2014. 89.
- DUSSUTOUR, Laurent: Jacky Mouvillat : l'art du jazz au sommet. 13. 3. 2016. <http://www.citizenjazz.com/Jacky-Mouvillat-l-art-du-jazz-au-sommet.htm> (13. 8. 2016).
- FARKAS, Basile: Rock'n'roll au coeur brisé. 2014. http://www.rocknfolk.com/site/disquedumois.php?dumo_id=4324 (13. 8. 2016).
- FLEURY, Michel: Une musique de Hough. *Classica* marec 2014. 82.
- FRIÉDÉRICH, Stéphane: Ludwig van Beethoven: Concerto pour piano °3. *Classica* marec 2014. 88.
- GAB, Pagan Poetry – Concert Privé, Paris. 2. 12. 2014. <http://www.lecargo.org/spip/pagan-poetry/concert-prive-paris/article8736.html> (13. 8. 2016).
- HLEBEC, Nina: Hexvessel: When We Are Death. Radio Študent 13. 2. 2016. <http://radiostudent.si/glasba/tolpa-bumov/hexvessel-when-we-are-death> (4. 5. 2016).
- J., Katarina: Mostovi do Cvetličarne. *Nova Muska* 1. 10. 2015. <http://novamuska.org/?p=13053> (4. 5. 2016).
- MEHLE, Borut: Maraton s prvakinjo. *Dnevnik* 18. 11. 2015. <https://dnevnik.si/1042725031> (4. 5. 2016).
- NJEGOVAN, Veljko: Editors: In Dream. *Mladina* 9. 10. 2015. 59.
- NOVAK, Primož: Amorphis pripeljali finske melodije v Mostovno (2016). *RockLine* 4. 4. 2016. <http://www.rockline.si/podrobnosti-reportaze/amorphis-pripeljali-finske-melodije-v-mostovno-2016-8825> (4. 5. 2016).
- ODDON, Coline: Pascale Dusapin. *Classica* marec 2014. 92.

- PODBREŽNIK, Peter: IQ: Subterranea. *RockLine* 2. 4. 2016. <http://www.rockline.si/podrobnosti-recenzije/subterranea-1122> (4. 5. 2016).
- ROUX, Marie-Aude: Dominique Vellard explore le temps élastique de la musique médiévale. *Le Monde* 26.–27. 7. 2015. 21.
- SEBAN: Top 50 albums. Rock, electro, rap. *Les Inrocks* 22. 12. 2010. 102–103.
- SMREKAR, Borut: Ocenjujemo: Kraljevi orkester Concertgebouw. *Delo* 2. 9. 2014. <http://www.delo.si/kultura/ocene/ocenjujemo-kraljevi-orkester-concertgebouw.html> (4. 5. 2016).
- SMREKAR, Borut: Ocenjujemo: Oranžni abonma 4. *Delo* 17. 2. 2015. <http://www.delo.si/kultura/ocene/ocenjujemo-oranzni-abonma-4.html> (4. 5. 2016).
- STEBLOVNIK, Sergej: Phone Box Vandals – Live In Eindhoven (Slušaj najglasnije, 2015). *Nova Muska* 23. 12. 2015. <http://novamuska.org/?p=13611> (4. 5. 2016).
- STOLIĆ, Tadej: Lojze Lebič: Intrada, Archiphonia, Diaphonia, Glasba/Music, Musica Concertate. *Glasna* avg.-sept. 2015. 33.
- ŠTADER, Terens: Srčno rokanje bluesa v brezčasnem prostoru. *Odzven - spletna revija o glasbi* 23. 3. 2016. <http://www.sigic.si/odzven/srcno-rokanje-bluesa-v-brezcasnem-prostoru> (4. 5. 2016).
- VENTURINI, Philippe: 33 Variations sur une Valse de Diabelli op. 12. *Classica* marec 2014a. 89.
- VENTURINI, Philippe: Te Deum. H. 146 + Lully: Te Deum LWV. 55. *Classica* marec 2014b. 90.
- VIDMAR, Ičo: Obred upanja in skladnosti. *Dnevnik* 19. 11. 2015. <https://www.dnevnik.si/1042725083> (4. 5. 2016).
- VUČKO, Tine: Orkester Slovenske filharmonije. *Nova Muska* 6. 3. 2016. <http://novamuska.org/?p=13953> (4. 5. 2016).
- VUČKO, Tine: Dunajski simfoniki v zlatem abonmaju. *Nova Muska* 1. 12. 2015. <http://novamuska.org/?p=13442> (4. 5. 2016).
- ZAGORIČNIK, Luka: Saul Williams: MartyrLoserKing. *Radio Študent* 12. 3. 2016. <http://radiostudent.si/glasba/tolpa-bumov/saul-williams-martyrloserking> (4. 5. 2016).

POVZETEK

Sinestetične metafore in zvok

Članek preučuje pojav t. i. *sinestetičnih metafor*, pri katerih je eno čutno področje opisano v okviru drugega (npr. *svetel zvok, oster okus, sladek vonj*). Cilj primerjalne raziskave, ki temelji na analizi slovenskih in francoskih glasbenih kritik, je ugotoviti, katera čutna področja sodelujejo pri (sinestetičnem) opisu slušnih zaznav oz. natančneje glasbe in kakšna je njihova zastopanost. Pri tem se preverja načelo usmerjenosti, po katerem naj bi se sinestetični prenosi vršili v smeri od

bolj konkretnih nižjih čutov (tip, okus, voh) k abstraktnejšim višjim čutom (vid, sluh). Pomemben predmet raziskave predstavlja tudi vprašanje ustaljenosti zbranih sinestetičnih izrazov in njihove vrednotenjske zaznamovanosti. Ker tako izhodiščno kot ciljno področje sinestetičnih prenosov zastopajo izrazi čutnega zaznavanja, je relevanten izkustveni – tj. čutnozaznavni, spoznavni in družbeno-kulturni – vidik pojava, pri čemer se kot ključno zastavlja vprašanje univerzalnosti in kulturne pogojenosti sinestetičnih zvez.

Ključne besede: sinesteziija, metafora, čutno zaznavanje, glasba, zvok, kognitivno jezikoslovje

ABSTRACT

Synaesthetic metaphors and sound

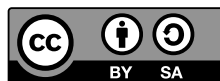
This paper analyses a phenomenon called *synaesthetic metaphors*, in which one sensory modality is described in terms of another (e.g. *bright sound*, *sharp taste*, *sweet smell*). The aim of the research, based on the contrastive analysis of Slovenian and French music reviews, is to determine which sense domains are employed for (synaesthetic) description of sound, more precisely music, and how frequent they are. In this regard the paper examines the directionality principle according to which more concrete and more accessible lower senses (touch, taste, smell) tend to map onto less concrete and less accessible higher senses (sound, sight). Furthermore, the analysis focuses on two other aspects: the conventionality of synaesthetic metaphors and their connotative meaning. Since the source and target domain in synaesthetic transfers belong to sense domains, the paper emphasizes the experiential – i.e. perceptive, cognitive, and sociocultural – dimension of this phenomenon, with regard to which rises the main question concerning the universal and cultural tendencies of synaesthetic metaphors.

Key words: synaesthesia, metaphor, perception, music, sound, cognitive linguistics

Lea Cibrić
cibric.lea@gmail.com

UDK 314.151.1(443.611=163.6):811.163.6

DOI: 10.4312/vestnik.9.45-58



TRANSMISSION DE LA LANGUE SLOVÈNE DANS LA COMMUNAUTÉ SLOVÈNE À PARIS

1 INTRODUCTION

La question des migrations, facteurs du développement humain, est d'actualité. De nombreux pays européens sont en effet devenus des terres d'accueil pour les migrants économiques, les réfugiés, etc. Aux nombreux défis posés par le phénomène migratoire s'ajoute, entre autres, la question de la langue, reflet d'une société. Aussi, notre contribution portera-t-elle sur la préservation et la transmission de la langue slovène d'un point de vue sociolinguistique. Cette recherche se concentre sur la situation de la communauté slovène à Paris. Notre objectif est d'étudier le niveau du slovène des immigrés slovènes à Paris, et la pratique de transmission de leur langue maternelle aux prochaines générations. Nous nous demanderons notamment si la troisième génération des immigrés s'est déjà suffisamment assimilée pour ne plus parler ou même ne plus comprendre le slovène. Qui les aide à motiver les jeunes générations à parler le slovène ?

Avant d'aborder plus particulièrement les résultats de notre analyse des entretiens avec les Slovènes de trois générations à Paris, nous nous attarderons au préalable sur l'immigration des Slovènes en France et les tendances globales de la préservation et de la transmission de la langue des immigrés à l'étranger. Considérant la langue comme une entité dynamique en permanente évolution selon la communauté et son environnement et partant du lien essentiel entre les faits sociaux et les pratiques langagières, nous envisagerons, dans une deuxième partie, de présenter plusieurs aspects qui nous paraissent importants sur la transmission de la langue maternelle des émigrés aux prochaines générations, notamment comment cela se passe dans les couples mixtes ou si la langue du père ou de la mère est plus fréquemment transmise. En conclusion, nous présenterons les résultats obtenus et proposerons des pistes pour l'avenir.

En raison de l'espace limité, nous nous concentrerons sur l'aspect de transmission dans la société, plus particulièrement au sein de la famille, c'est-à-dire que nous n'aborderons pas les institutions qui aident à la préservation de la langue et de la culture slovène en France et qui jouent sans doute un rôle primordial – nous ne mentionnerons que les associations slovènes qui aident à réunir les activités des immigrés : le Gouvernement slovène qui octroie un soutien financier aux activités culturelles avec l'aide du ministère

de l'éducation de la République de Slovénie qui organise les cours de slovène pour enfants et adultes, ainsi que le Bureau du Gouvernement de la République de Slovénie pour les Slovènes à l'étranger ; l'Ambassade de la Slovénie à Paris ; l'INALCO à Paris qui propose un enseignement de langue et littérature slovènes ; le Centre pour le slovène comme langue étrangère à l'Université de Ljubljana ; et d'autres établissements chargés de la promotion du slovène à l'étranger.

2 CADRE THÉORIQUE

Durant la période des migrations européennes et globales aux 19^e et 20^e siècles, la période des bouleversements historiques, les Slovènes étaient également des émigrés. Ce phénomène s'est particulièrement accentué dans les décennies avant la Grande Guerre (migration aux États-Unis), pendant les deux guerres mondiales (migration en Amérique du Sud et en Europe) et aussi entre les années 1860 et 1870 (migration en Europe). Selon Milena Bevc de l'IER¹ de la Faculté de l'Économie à Ljubljana, qui définit aussi le mot « émigrant », l'émigrant slovène est l'habitant de la Slovénie qui a changé sa résidence et qui a déménagé dans un autre lieu en Slovénie ou dans un autre pays. Quant à la migration dans les différents coins du monde, elle était présente avant les migrations modernes en masses et elle est encore actuelle aujourd'hui, par exemple pour les réfugiés ou la fuite des cerveaux (Drnovšek, 2016).

La mobilité et les migrations en général représentent un phénomène multidimensionnel qui a un rôle important et complexe sur plusieurs niveaux. En outre, nous pourrions lier les migrations avec les frontières, identités, droits de l'homme, de même qu'avec les questions de la nation, de l'Etat et de la culture. Sans doute, il faudrait également noter que la migration n'est que la première phase du processus entier lorsqu'il s'agit de l'émigration, étant donné que cette phase est suivie par l'intégration au nouvel environnement puis par l'assimilation. Donc, si nous voulons comprendre les raisons, il faut prendre en considération ceux dans le lieu d'émigration et ceux dans le lieu d'immigration.

2.1 Les Slovènes en France

Selon le texte de la *Loi sur les relations de la République de Slovénie avec les Slovènes en dehors de ses frontières*², les émigrés slovènes étaient divisés en deux groupes : ceux qui travaillent et/ou résident dans les pays voisins et ceux qui habitent en dehors des zones définies comme des pays voisins et dans d'autres pays européens et non-européens. Les travailleurs migrants sont principalement installés dans les pays de l'UE (Allemagne,

1 Institute for Economic Research: <http://www.ier.si/>, consulté le 8 février 2016

2 <https://www.uradni-list.si/1/content?id=73044>, consulté le 14 mars 2016

Autriche, France, Suède, etc.) ainsi qu'en Suisse, et les raisons de leur départ sont principalement de nature économique. La plus grande partie de la diaspora slovène sur le continent européen est en Allemagne, en Suède et en Suisse. On retrouve, par ailleurs, des communautés slovènes aux États-Unis, au Canada, en Argentine, en Australie, dans les pays d'Asie, d'Afrique et d'Océanie. Une période riche en événements a débuté après 1991 (avec la désintégration de l'ex-Yougoslavie et l'indépendance de la Slovénie) quand les Slovènes ont également déménagé dans les autres républiques de l'ex-Yougoslavie, à savoir en Croatie, en Bosnie-Herzégovine, en Serbie, au Monténégro et en Macédoine³. Les Slovènes à l'étranger restent liés entre eux et avec leur pays d'origine.

De ce fait, parmi environ 2,5 millions de Slovènes et les personnes ayant des racines slovènes, plus d'un quart habite en dehors des frontières de la République de Slovénie (Fridl, 2001) parmi lesquelles seulement 12% ont la nationalité slovène (Škrbiš, 2003). Les émigrés représentent ainsi plus d'un cinquième de la nation slovène.

Actuellement, selon l'Ambassade de la République de Slovénie à Paris, environ 20.000 personnes d'origine slovène vivent en France⁴. Ce sont en majeure partie des immigrants économiques, venus entre les deux guerres, si bien que des communautés en Lorraine (Merlebach, Aumetz), et dans le Nord (Sallaumines), représentent la sixième génération des descendants des Slovènes. D'autres communautés vivent à Paris, à Nice et à Marseille. Ils sont donc dispersés dans le pays entier et même au sein des classes sociales ils ne représentent pas un groupe homogène.

Les émigrés slovènes se sont donc inclus dans l'environnement français où ils se sont assimilés avec succès. Les plus grandes densités des Slovènes se situent dans certaines zones de l'immigration et dans les grandes villes, tandis que la deuxième et la troisième génération déménagent déjà dans la partie suburbaine et plus loin de ces régions, notamment hors de Paris. Dans l'espace urbain, les Slovènes sont assez dispersés et n'habitent pas dans les mêmes quartiers comme quelques autres émigrés (Švab, 2007).

En outre, le profil des Slovènes en France a changé avec le temps notamment parce que les deuxième générations sont parvenues à monter dans l'échelle sociale – par exemple, leurs pères travaillaient dans les mines, mais eux-mêmes préféraient entreprendre des études et souhaitaient un travail moins physique ou plus respectueux. Ces derniers sont donc déjà très bien intégrés dans la société française et ne sont plus vus comme différents. En plus, les enfants des émigrés ont, dans la majorité des cas, un partenaire français, par conséquent ce sont des couples ou des familles mixtes. De ce fait, la communauté slovène est devenue plus dispersée et moins solide. Avec le temps, la culture, la langue et les liens commencent à changer ou diminuer. Pišlar Fernandez (2006) explique que, malgré tout, les deuxième et troisième générations des émigrés slovènes en France sont conscientes des sacrifices de leurs parents et de leurs efforts pour préserver la langue slovène et la

3 http://www.uszs.gov.si/si/delovna_podrocja/slovenci_po_svetu/, consulté le 29 février 2016

4 <http://pariz.veleposlanistvo.si/index.php?id=2810>, consulté le 29 février 2016

transmettre à leurs descendants, y compris les coutumes, les traditions et l'identité slovène. Même si la plupart des enfants de parents slovènes sont des « Français parfaits », ils contribuent énormément à l'échange entre les deux nations avec des projets communs, des événements culturels et musicaux, etc. En dépit du fait d'être Français, ils apportent leur contribution grâce à leur identité plurale et permettent ainsi à la France d'être plus ouverte vers l'Europe.

Par conséquent, nous pouvons dire que les Slovènes en France exercent leurs activités afin d'assimiler les deux cultures, c'est-à-dire que dans le processus d'assimilation, ils assument la culture de la majorité dominante, mais c'est ce degré qui détermine dans quelle mesure l'identité ethnique et la solidarité interne, à savoir dans la communauté slovène, vont être affaiblies. Ils ont sans doute construit une culture double ou même hybride comme ils sauvegardent certains éléments de leur culture d'origine et acceptent quelques éléments de leur culture dominante (Klinar, 1976).

2.2 Tendances globales de la langue des immigrants à l'étranger

D'un point de vue anthropologique, certains éléments de la vie quotidienne jouent un rôle important en ce qui concerne la transmission de la langue étrangère dans un autre pays. Un élément primordial pour la préservation et la transmission de la langue à l'étranger est la situation familiale, à savoir, les parents, leurs langues maternelles et leur accord sur l'usage des langues à la maison. Il en est de même des questions de la mixité conjugale et linguistique, ainsi que du rôle du père et de la mère dans le processus de la transmission. Enfin, l'apprentissage du slovène se déroule parfois dans les familles mixtes franco-slovènes et ouvre de nouvelles perspectives.

D'abord, la mixité linguistique est bien souvent associée à la mobilité et à la migration dans la mesure où elles confrontent les membres d'une famille à de nouveaux lieux et à de nouvelles langues (Deprez 2014 : 8). À Paris, dans certaines communautés, le français, qui est une langue officielle et la langue de l'école, domine les échanges linguistiques. C'est le fait notamment que la scolarisation en France est obligatoire en français, ce qui s'ajoute à toute la socialisation de l'enfant qui se passe en français avec leurs ami(e)s, enseignants, etc. Comme l'ont souligné Deprez et Dreyfus, la transmission de la langue maternelle aux enfants en France dépend aussi du type de mixité linguistique : « (1) étrangers mariés avec un(e) Français(e) et parlant la langue du pays de résidence (par exemple, un Portugais marié avec une Française) ou (2) deux étrangers d'origine et de langues maternelles différentes, qui toutes deux sont différentes du français (par exemple un Espagnol marié à une arabophone) » (Deprez et Dreyfus 1998 : 207). Dans le premier cas, le français, la langue de l'environnement et celle d'un des conjoints, va dominer dans l'usage de l'enfant et il nous semble que l'autre langue pourrait être perdue si elle n'est pas pratiquée régulièrement. Le deuxième cas nous indique que les deux

langues du couple mixte ont la même possibilité d'être préservées si les deux parents parlent leurs langues maternelles avec leur enfant à la maison de manière plus aisée que leur français mal maîtrisé.

Selon Haque (2010 : 31), « *la politique linguistique familiale comprend les décisions prises par les parents : quelle(s) langue(s) sont à transmettre, quelle(s) langue(s) sont à employer à l'intérieur du foyer. Elle fixe ainsi le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité ou leur valeur pour les membres de la famille* ». De plus, si les grands-parents ne parlent pas la langue de l'environnement, l'enfant semble obligé de leur parler dans leur langue. Matthey et Fibbi (2010 : 62–63) constatent, pour leur part, que la transmission de la langue d'origine des migrants est favorisée par « *une régularité des contacts entre trois générations* » puisqu'il s'agit également d'un héritage symbolique de la part des jeunes.

À propos de la transmission de la langue maternelle des immigrants aux enfants, il est aussi nécessaire de considérer la différence entre la langue du père et la langue de la mère. En effet, le rôle de la femme dans le changement linguistique est très important étant donné que la femme est souvent perçue soit comme la gardienne traditionnelle des langues domestiques, soit comme tournée vers la mobilité et la modernité que représentent les parlers des grandes villes pour elle-même et pour ses enfants. Les résultats de l'enquête « Trajectoires et Origines » (Filhon et Varro, 1999) montrent qu'en France, chez les couples mixtes, la langue du migrant est généralement mieux transmise si la mère est le conjoint immigré que lorsque c'est le père. Lorsque le couple réside en France et que l'un des conjoints est Français sans ascendance migratoire, c'est la langue du milieu – ici le français – qui domine nettement dans la communication (70%). En revanche, lorsque les deux parents sont immigrés venant de pays différents, ils ne sont plus que 50% à ne parler que le français à leurs enfants (Condon et Regnard, 2010). Il nous semble que la langue du père, isolée, a beaucoup de mal à se maintenir en famille et à se transmettre. Au contraire, la langue de la mère est mentionnée comme connue dans beaucoup plus de cas. Ici se confirme l'hypothèse d'une meilleure transmission de la langue d'origine de la mère, sous-tendue par l'idée que c'est la mère qui assure l'essentiel de l'apprentissage linguistique des jeunes enfants. (Deprez et Dreyfus 1998 : 215). Il semble ainsi que les efforts d'éducation, de négociation, d'apprentissage et autres processus liés à sa place traditionnelle au foyer soient plutôt endossés par la femme.

Il faut également mentionner une recherche de 2010 sur l'apprentissage du langage dans les familles mixtes franco-slovènes en France et en Slovénie, faite par Petra Odar, linguiste et sociologue slovène. Il apparaît clairement que les familles mixtes franco-slovènes se sont formées non seulement en France, mais aussi en Slovénie, et il s'agit des familles multiculturelles dans lesquelles les enfants sont élevés dans plusieurs langues, d'habitude en deux langues, à savoir le slovène et le français. D'abord, les familles mixtes utilisent les stratégies d'apprentissage différentes. Les enfants eux aussi répondent dans cette langue. De ce fait, les enfants ne mélangent pas les langues entre elles, mais ils

utilisent chacune d'elles dans des circonstances particulières. Une certaine langue peut être liée à une certaine personne, à une certaine situation ou à la limite temporelle, par exemple un jour une langue, l'autre jour l'autre langue (Odar 2010 : 99). Dans sa recherche, l'auteure a confirmé que l'enfant parle avec ses parents dans la langue qui est maternelle pour son locuteur, même lorsque les parents parlent l'anglais entre eux. Cependant, selon cette recherche, trois paramètres influencent l'apprentissage de la langue. Ce sont la qualité de l'environnement familial, les facteurs socio-économiques et l'école maternelle avec les camarades de classe (Odar, 2010 : 100).

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Après une observation détaillée de la communauté slovène de Paris, nous nous sommes intégrés à la vie culturelle des Slovènes en contactant les Slovènes issus de trois générations d'immigrés, y compris les nouvelles vagues d'immigrés, pour passer des entretiens et pouvoir comparer la manière dont la langue slovène était transmise dans le passé et aujourd'hui. Les personnes interrogées ne représentent pas l'ensemble de la communauté slovène vivant en France notamment en Île-de-France. Nous avons interviewé dix-sept personnes ce qui représente un échantillon suffisamment important pour obtenir des résultats valables. Nous tenons à préciser que nous n'avons choisi ni une tranche d'âge, ni un milieu social en particulier. Notre but était notamment de rassembler un groupe de Slovènes vivant à Paris et représentant la population slovène en général. Il s'agissait d'interviewer des personnes de tous les âges et de toutes les classes sociales. Notre objectif était de déterminer un profil général et de mettre en évidence les phénomènes qui se produisent chez toutes les générations d'immigrés slovènes.

3.1 Corpus de recherche

Tout d'abord, nous avons élaboré un questionnaire qui interroge les participants sur leurs racines slovènes ou leur arrivée en France, c'est-à-dire sur leur milieu social et leur situation familiale, leur âge, leurs liens familiaux, l'influence de leur conjoint (étranger ou Slovène), sur leur usage du slovène, ainsi que sur leur choix de l'emploi des langues et sur l'apprentissage et la transmission du slovène (pour ceux qui parlent slovène), afin de savoir de quelle manière ils ont transmis le slovène aux nouvelles générations à l'étranger.

Pour effectuer nos entretiens, nous avons choisi un entretien semi-directif afin de guider nos enquêtes par des questions ouvertes. Les réponses nous servent à obtenir des réponses plus développées et à trouver des pistes de recherche auxquelles nous n'avions pas pensé auparavant.

Afin de décrire le groupe des personnes qui a été interviewé, il nous faut commencer par leur âge qui s'étire de 28 à 87 ans. Trois générations différentes d'émigrés slovènes à Paris ont été questionnées et, parmi elles, trois personnes appartiennent à la première génération des Slovènes venus en France après la Seconde Guerre mondiale dans les années soixante ou soixante-dix ; sept personnes sont les enfants de cette génération, donc la deuxième génération des Slovènes qui sont nés en France ; seulement une personne est de la troisième génération de ces immigrés ; et enfin six personnes, dans cette recherche, représentent la nouvelle vague des émigrés slovènes en France venus sur une période qui s'étend au lendemain de l'indépendance de la Slovénie en 1991 jusqu'à tout dernièrement, c'est-à-dire 2016, l'année même de cette interview.

Il a été constaté que toutes ces personnes sont des Slovènes ou des descendant(e)s de Slovènes : huit possèdent la double nationalité, quatre n'ont que la nationalité française et cinq n'ont que la nationalité slovène. En ce qui concerne leurs ancêtres, tous avaient au moins un parent slovène, seulement deux parmi eux avaient un père slovène et quatre d'entre eux n'avaient qu'une mère slovène. Les parents des onze autres interviewés étaient tous deux Slovènes.

Enfin, il est intéressant de constater que presque tous les interviewés parlent le slovène, sauf une personne. Seize interviewés connaissent donc le slovène. Toutefois, nous avons remarqué que leurs niveaux varient ainsi que leur confiance à parler cette langue avec les autres Slovènes.

4 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Nos propos dans cette analyse se centreront sur les aspects que nous pensons relatifs en ce qui concerne la transmission de la langue slovène dans la communauté des Slovènes à Paris. À partir de la description de quelques cas, nous observerons comment les phénomènes de contact, de migration ainsi que la réaction parentale au mariage peuvent jouer un rôle dans les politiques linguistiques familiales. Nous avons fait le choix de traiter également la question de la transmission linguistique, c'est-à-dire des situations où les conjoints ont transmis à leurs enfants leur langue maternelle. Mais avant d'aborder cette question, un détour via les notions de famille, de langue maternelle et de tous les autres aspects concernant la vie dans une autre culture que la sienne des émigrés slovènes s'impose.

Nous avons établi des catégories dépendant des questions de l'entretien ainsi que des réponses données par les interviewés. Sans doute, les questions ouvertes ont permis ou permettent aux personnes interrogées de poursuivre le cours de leurs idées, par conséquent nous avons eu des réponses inattendues et intéressantes. Notre sujet de recherche principal est la transmission de la langue slovène parmi les générations des Slovènes à Paris, nous avons donc analysé les faits liés à la langue slovène (son usage et sa transmission), la Slovénie, les membres de famille slovènes et les contacts avec le pays.

4.1 Contact avec la Slovénie

Toutes les personnes interviewées sont en contact avec la Slovénie. Ils y vont presque tous les ans, certains même plusieurs fois par an. Les uns ont encore de la famille en Slovénie, les autres des amis. Il existe donc toujours un lien personnel ou interactionnel. Ils restent en contact avec les amis et membres de la famille, ils créent de nouveaux contacts en allant en Slovénie et ils sont en contact par téléphone, mail ou Facebook.

En plus, certains ont expliqué que leur lien avec la Slovénie est plus sentimental et pas seulement lié aux relations familiales, mais ils gardent aussi des souvenirs agréables, le plus souvent de leur enfance, c'est-à-dire des sensations qu'on porte en nous toute la vie et qu'on utilise comme référence. En raison de ces visions d'un environnement idéal, la Slovénie reste un lieu dans l'imaginaire et la majorité de nos interviewés parle de leur pays d'origine avec nostalgie.

4.2 Niveau du slovène et auto-évaluation

Dans notre enquête, nous avons enregistré dix-sept personnes de trois générations différentes parmi lesquelles seulement une personne ne parle pas du tout de slovène, tandis que deux autres avaient une connaissance basique du slovène et quatorze parlent slovène couramment, même si parfois ils ne se sentent pas à l'aise parce qu'ils ne le parlent pas souvent ou ils cherchent des mots spécifiques en slovène.

Il est également vrai que ceux qui parlent le slovène et le comprennent très bien se divisent en deux groupes. D'un côté, nous avons les personnes qui ne sont jamais allées à l'école slovène, donc elles sont nées et ont été éduquées en France et leur connaissance du slovène vient de leurs parents ou famille qui a émigré en France dans les années soixante – même s'ils parlent couramment, ils ont l'impression que leur niveau ne sera jamais comme celui des « vrais » Slovènes et que ce niveau risque de se détériorer avec le temps s'ils ne sont pas en contact régulier avec la langue. De l'autre côté, nous avons les émigrés qui ont fini leur éducation en slovène et sont venus en France récemment : leur slovène reste d'un bon niveau, mais ils remarquent quelques fautes et ont tendance à utiliser le dialecte ou la langue parlée plutôt que le slovène standard.

4.3 Usage du slovène

Nous avons constaté que la plupart de nos interviewés utilisent le slovène pour communiquer avec les membres de leur famille qui sont Slovènes, la fréquence dépend donc de leurs relations et de leur temps. Habituellement, ils s'écrivent des messages par mail ou ils s'appellent par téléphone aux jours importants, comme les anniversaires, le Nouvel An et Noël. Il est évident également que nos interviewés utilisent le slovène pendant leurs séjours en Slovénie.

4.4 Contact avec la langue et la culture slovène à Paris

Dans notre enquête, il s'agissait également de savoir si les Slovènes à Paris sont en contact avec la culture slovène, plus précisément, comment. Il est toujours intéressant de voir de quelles façons on peut pratiquer une langue étrangère dans un autre pays, comme il n'est pas évident de la parler si une autre langue domine dans la vie quotidienne. Nous souhaitons donc savoir si nos interviewés écoutent de la musique slovène, s'ils regardent des films slovènes ou lisent des livres slovènes ou en slovène.

La majorité des personnes ont répondu qu'ils restaient en contact avec le slovène et la culture slovène en communiquant avec leurs amis et famille slovènes, à savoir onze sur dix-sept. Cela signifie qu'ils utilisent la langue le plus souvent avec les autres Slovènes à Paris ou par téléphone avec ceux en Slovénie, ou quand ils vont dans leur pays d'origine. En deuxième position se trouve la musique slovène qui aide les Slovènes à l'étranger à pratiquer leur savoir linguistique et en même temps à se souvenir de la Slovénie et des bons moments vécus là-bas. De plus, ils lisent des livres slovènes et regardent la télévision par internet ou quand ils sont en Slovénie.

Par ailleurs, nous avons interviewé quelques personnes qui ne sont pas en contact régulier avec la langue ou la culture slovène. Il s'agit de personnes qui n'ont plus de famille en Slovénie ou qui ne parlent pas avec des membres de la famille aussi régulièrement. En plus, ils ne maîtrisent pas le slovène autant qu'ils peuvent lire des livres en slovène ou écouter de la musique slovène parce que les paroles passent trop vite et la compréhension du texte est minimale. En conséquence, ils sont de moins en moins en contact avec leur pays d'origine, de plus la langue et les traditions slovènes se perdent. De ce fait, ils essaient de trouver les façons de sauvegarder leur héritage, du moins en eux-mêmes, et ainsi ils fréquentent le cours de slovène organisé par le ministère de l'éducation slovène. Ces cours donnent à tous ceux qui le veulent, une possibilité d'apprendre et améliorer leur connaissance du slovène, de l'entendre au moins et d'y retrouver les autres descendants de Slovènes qui rencontrent les mêmes difficultés⁵.

4.5 Influence de la scolarisation française sur l'usage du slovène à Paris

Bien que la transmission se fasse et que l'enfant parle la langue de ses parents comme sa langue maternelle, l'environnement étranger joue un rôle primordial. Les enfants parlent une certaine langue à la maison et quand ils grandissent, ils vont à l'école où la langue de communication et d'enseignement est différente de celle parlée chez eux. Ainsi, comme ils passent de plus en plus de temps dans l'environnement scolaire et avec leurs amis, ils utilisent la langue de l'environnement la plupart du temps et ils obtiennent également un

5 Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu: <http://www.uszs.gov.si/>, consulté le 22 février 2016

vocabulaire plus étendu dans cette langue grâce aux connaissances acquises à l'école. Petit à petit, leur langue maternelle n'est réservée que pour les occasions rares où ils sont obligés de parler en slovène avec ceux qui ne parlent ou ne comprennent pas le français. Leurs parents habitant également avec eux dans un environnement étranger ou français, ils maîtrisent donc le français aussi. Cette langue peut ainsi devenir leur langue de communication quotidienne si les parents ne persistent pas dans leur usage du slovène. Pour conclure, le slovène s'utilise seulement dans l'environnement slovène, en Slovénie et avec des amis slovènes, ainsi qu'à la maison si les parents exigent de le parler.

4.6 Transmission de la langue slovène

D'abord, nous remarquons que, dans la plupart des cas, le slovène a été transmis à nos interviewés par leurs parents ou grands-parents, ce fut le cas pour douze d'entre eux. Seulement dix d'entre eux ont transmis le slovène à leurs enfants. Ces derniers expliquent à quelles difficultés ils se sont heurtés et comment ils ont quand même réussi à transmettre la langue. Les techniques les plus utilisées sont évidemment la communication avec les enfants ou dans la famille, les livres, les dessins animés, les visites de la Slovénie, y compris les séjours et vacances chez leur famille slovène, les colonies ou écoles d'été et les amitiés.

D'un autre côté, sept personnes sur les dix-sept interviewées n'ont pas transmis le slovène à leurs enfants, même si la langue leur a été transmise par leurs parents ou grands-parents, et même s'ils ont appris et amélioré le slovène au niveau universitaire. Différentes raisons ont été données, parmi lesquelles la plus fréquente est leur conviction que le slovène n'est pas leur langue maternelle ou qu'elle ne vient pas de leur bouche naturellement.

4.7 Influence du conjoint non-slovène sur la transmission de la langue slovène

Ce qui joue un rôle important dans la transmission de la langue slovène au sein des familles à l'étranger, c'est également les conjoints des Slovènes. Par ailleurs, la préservation d'une langue étrangère et petite dans un autre pays peut se révéler difficile, en particulier en France où le français prédomine. Dans notre recherche, il est apparu que les Slovènes qui sont en couple avec un ou une Slovène, préservent la langue slovène à la maison parce qu'ils la parlent, c'est leur langue maternelle et cela leur vient naturellement.

Or cela n'est vrai que dans quatre cas sur dix-sept de nos interviewés – ayant transmis le slovène à leurs enfants, ils préservent ainsi profondément la culture. Le même pourcentage de personnes n'avait pas de partenaire ou d'enfants, la langue n'a pas du tout

été transmise, mais ils ont exprimé le désir d'essayer de le faire à l'avenir s'ils avaient des descendants. La majorité des personnes interviewées avait un conjoint étranger, soit neuf sur dix-sept. Dans huit cas, les conjoints étaient de nationalité française et dans ces familles-là, le français prédomine aussi, car c'est la langue officielle. Ce fait contribue énormément à la non-transmission du slovène à leurs enfants, ou au moins à une transmission moins persistante et profonde. En outre, les couples mixtes fonctionnent souvent dans une langue étrangère commune. D'habitude, c'est la langue de l'environnement qui est la plus parlée, ou l'anglais. Cependant, il est encourageant de remarquer que même dans ces couples mixtes, la langue slovène peut être préservée et transmise aux prochaines générations si la volonté de la personne slovène est assez forte.

4.8 Différences entre générations – transmission du slovène à Paris dans le passé et aujourd'hui

Dans cette catégorie, il faut ajouter que les premiers immigrés slovènes en France avaient une expérience différente – il fallait s'intégrer à l'environnement et ne pas trop montrer qu'on était étranger, sauf dans le cadre non-officiel, c'est-à-dire dans les associations slovènes. En outre, pour la plupart, ils n'étaient pas trop éduqués, donc ils ne parlaient qu'un dialecte slovène. Sous l'effet de ces circonstances, ils n'ont pas transmis le slovène, préférant parfois même cacher le fait d'être Slovène ou Yougoslave. En plus, leur slovène devenait de moins en moins bon et n'était pas à jour. Ils parlaient une langue devenue au fur et à mesure archaïque sans ajout de termes nouveaux et de tendances linguistiques qui sont arrivées par la suite.

Au contraire, les nouvelles générations parlent plusieurs langues dès l'école primaire et leur conception est différente aussi grâce à internet et la société globale dans laquelle ils grandissent et vivent. Tous ces facteurs pourraient aider à une transmission plus efficace du slovène aux descendants.

5 CONCLUSION

Pour conclure, la transmission de la langue maternelle des émigrés dans un autre pays reste un sujet de recherches assez captivant puisque, d'un côté, il s'agit d'une question globale sur la préservation de leur identité et de leur culture étant donné qu'il est dans le fonctionnement de l'homme de vouloir rester en contact avec ses racines parce que c'est seulement ainsi qu'il est possible de se comprendre et former l'avenir. D'un autre côté, les solutions qui ressortent de ce type de recherche peuvent aider le pays à mieux comprendre ces émigrés et à améliorer ses relations avec sa diaspora à l'étranger.

Selon nous, l'analyse respective des réponses donne une réelle description de la situation actuelle de l'état de la culture slovène et de la transmission de la langue slovène

à Paris. En général, nous pouvons constater que la langue slovène fait partie de la communauté parisienne, non seulement parmi les immigrés, mais aussi dans le cadre institutionnel, ce qui signifie que sa place n'est pas du tout compromise.

Comme l'a souligné un linguiste slovène très reconnu, Jože Toporišič, l'assimilation dans un environnement étranger ne veut pas dire la perte de l'identité nationale, mais les émigrés absorbent seulement les pouvoirs de cette nouvelle communauté en abandonnant la leur (Toporišič, 1991 : 58). Ainsi, selon l'auteur, il s'agit du fait qu'ils obtiennent une nouvelle identité, peut-être mixte, sinon adaptée. Ce phénomène est également vrai pour les Slovènes à Paris.

En outre, la transmission des langues dépend de multiples facteurs parmi lesquels apparaissent notamment le rapport à la mobilité de ces familles, la motivation pour l'apprentissage, la persévérance des parents, les liens familiaux, ainsi que les changements sociétaux en cours à travers le monde.

Pour finir, le fait de continuer à utiliser sa langue maternelle ou celle de ses grands-parents dans un pays étranger est un fait intéressant parce que la langue de la famille représente une grande partie de l'identité personnelle et nous pensons que chacun pourrait s'identifier à ce thème. Un jour ou l'autre, nous serons tous immigrés – soit dans un autre pays, dans une autre ville ou seulement dans une autre famille.

BIBLIOGRAPHIE

- BEVC, Milena (2002) Meddržavne in notranje selitve v Sloveniji po regijah s poudarkom na Pomurski in Podravski regiji – devetdeseta leta [Les migrations inter- et intra-pays en Slovénie par régions avec l'appui sur les régions Pomurje et Podravje – les années quatre-vingt-dix]. *Zbornik razširjenih razprav mednarodne konferencem*. Radenci, Slovenija, 22.-25. oktober 2002, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 245–269.
- CONDON, S./C. REGNARD (2010) Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations*, 1288 (novembre-décembre), 44–56.
- DEPREZ, Christine/Martine DREYFUS (1998) Transmission et usages des langues. Couples mixtes à Paris et à Dakar. *Liberté, égalité, mixité conjugales: une sociologie du couple mixte*. Paris: Anthropos (coll. «Exploration interculturelle et science sociale»), 201–228.
- DEPREZ, Christine/Beate COLLET/Gabrielle VARRO (2014) *Familles plurilingues dans le monde: mixités conjugales et transmission de langues*. Paris: Maison des sciences de l'homme (coll. «Langage & société »).
- DRNOVŠEK, Marjan (2016) *Vzroki za izseljevanje Slovencev v zadnjih dveh stoletjih* [Raisons de l'émigration des Slovènes dans les deux derniers siècles], Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije (prispevek na konferenci). http://www2.arnes.si/~krsrd1/conference/Speeches/Drnovsek_slo.htm, consulté le 8 février 2016.

- FILHON, Alexandra/Gabrielle VARRO (1999) Les couples mixtes, une catégorie hétérogène », *Histoires de familles, histoires familiales : les résultats de l'enquête Famille*. Paris: Les Cahiers de l'Ined, 483–501.
- FRIDL, Jerneja/Drago KLADNIK/Milan OROŽEN ADAMIČ/Draga PERKO/Jernej ZUPANČIČ (2001) *Nacionalni atlas Slovenije* [Atlas national de la Slovénie]. Ljubljana: Rokus.
- HAQUE, Shahzaman (2010) Transmission des langues natives aux deuxièmes générations: le cas de la diaspora indienne en Europe nordique et occidentale. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 52, Neuchâtel, 29–50.
- INALCO. <http://www.inalco.fr/>, consulte le 27 février 2016.
- KLINAR, Peter (1976) *Mednarodne migracije: sociološki vidiki mednarodnih migracij v luči odnosov med imigrantsko družbo in imigrantskimi skupnostmi* [Les migrations internationales : les aspects sociologiques des migrations internationales dans le cadre des relations entre la société de l'immigration et des communautés immigrantes]. Maribor: Založba obzorja, 306.
- MATTHEY, Marinette/Rosita FIBBI (2010) Petits-enfants de migrants italiens et espagnols en Suisse. *Hommes et migrations*. Mis en ligne le 29 mai 2013. <http://hommes-migrations.revues.org/857>, consulté le 24 mai 2016.
- ODAR, Petra (2010) *Učenje jezika v mešano francosko-slovenskih družinah* [Apprentissage du langage dans les familles mixtes franco-slovènes]. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- PIŠLAR FERNANDEZ, Marie (2006) *Slovenci v železni Loreni (1919-1939), skozi družinske pripovedi* [Slovènes en Lorraine du fer (1919-1939) : à travers des récits de familles]. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Site de l'Ambassade de la République de Slovénie. <http://pariz.veleposlanistvo.si>, consulté le 29 février 2016.
- Site de Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu [Bureau du Gouvernement de la République de Slovénie pour les Slovènes à l'étranger]. <http://www.uszs.gov.si/>, consulté le 25 février 2016.
- ŠKRBIŠ, Zlatko (2003) Diasporično Slovenstvo: politika, nacionalizem in mobilnost [La diaspora slovène: politique, nationalisme et mobilité]. *Družboslovne razprave*, 19, 42, 9–20. <http://www.druzboslovnerazprave.org/>, consulté le 8 février 2016.
- ŠVAB, Jernej (2007) *Slovenci v Franciji* [Les Slovènes en France]. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani.
- TOPORIŠIČ, Jože (1991) Dvojezičnost in problemi slovensko govorečih manjšin [Bilinguisme et les problèmes des minorités slovènes]. *Družbenost slovenskega jezika : sociolingvistična razpravljajna*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 45–59.

POVZETEK

Prenos slovenskega jezika med Slovenci v Parizu

Namen članka je predstaviti rezultate raziskave o prenosu slovenščine med različnimi generacijami Slovencev v Parizu. Najprej obravnavamo slovensko izseljenstvo, nato upoštevamo različne sociolingvistične vidike problematike, osrednji del pa je posvečen analizi intervjujev. Eden izmed učinkov izseljenstva je pomanjkanje priložnosti za uporabo slovenščine. Francoščina kot jezik okolja namreč prevladuje v delovnem okolju, ustvarja pa tudi socialne vezi. Družinske jezikovne politike ne-prenosa maternih jezikov se lahko pojavijo kot posledica mešanih zakonskih zvez – če starša ne govorita istega jezika, slovenščina izgubi bitko s francoščino, ki postane jezik komunikacije. Opazili smo, da ponekod ta res prevladuje, vendar so slovenski starši v Parizu izredno vztrajni in je slovenščina večinoma prenesena. Priznati pa je treba, da nivo slovenščine ni vedno najvišji, saj mlajše generacije niso v rednem stiku s Slovenijo. Vsekakor je spodbudna ugotovitev, da slovenščina ohranja pomembno vlogo v pariški skupnosti Slovencev in da se slovenska kultura prenaša na naslednje generacije.

Ključne besede: Slovenci, Pariz, izseljenstvo, prenos slovenščine, sociolingvistika

ABSTRACT

Transmission of the Slovene language among Slovenes in Paris

The purpose of this article is to present the results of the research on the transfer of Slovene among the Slovenes in Paris. First we discuss the Slovenian immigration, then we take into account various sociolinguistic issues, and the main part of the article is devoted to the analysis of interviews. One of the effects of immigration is the lack of opportunities for the use of Slovene. French, as the language of the environment, prevails in the working environment and also helps create social ties. Family language policies of non-transmission of mother tongues may arise as a result of mixed marriages – if parents do not speak the same language, the Slovene language loses the battle with French, which becomes the language of communication. We noticed that in some cases this prevails, but the Slovenian parents in Paris are extremely persistent and, in most cases, Slovene is transferred. However, it should be acknowledged that the level is not always the highest, since the younger generations are not in regular contact with Slovenia. All in all, it is certainly encouraging to know the important role of Slovene in the Parisian community of the Slovenes and that the Slovenian culture is being transferred to next generations.

Key words: Slovenes, Paris, emigration, transmission of Slovene, sociolinguistics

Mojca ŠorliFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mojca.sorli@guest.arnes.si

UDK 811.163.6'374.82:81'322

DOI: 10.4312/vestnik.9.59-81



SPLETNI VIRI IN ORODJA ZA SLOVENŠČINO S POUČENOM NA SLOVENSKO-ANGLEŠKI INFRASTRUKTURI: SLOVARJI V DIGITALNI DOBI

0 UVOD

Kakor je jezikovna situacija slovenskih govorcev in govork posebna zaradi njihovega majhnega števila ter posledično v stiku s tujimi jeziki izrazitega nesorazmerja med številom uporabnikov izhodiščnega in ciljnega jezika, je hkrati tudi univerzalna in določena z mnogimi korenitimi spremembami v pogledih na načrtovanje, uporabo in dostop do jezikovnih virov. Na tem mestu se ne bomo posvečali normativnim priročnikom,¹ saj nas zanimajo predvsem leksikalno-leksikografski viri, v katerih – tipično kot prevajalci – dostopamo do podatkov o pomenu in rabi, torej slovarji, leksikalne podatkovne zbirke in korpusi, ki jih danes izdelujemo s pomočjo jezikovnih tehnologij. Le v manjši meri se v prispevku posvečamo enojezičnim priročnikom za slovenščino, sorazmerno največ pa zaradi aktualnosti angleščine dvojezičnim virom za par slovenščina-angleščina.

Da so digitalni viri relativizirali stare slovarske tipologije, potrjujejo dileme, s katerimi smo se soočali pri organizaciji poglavij, saj se je pokazalo, da teh ni več mogoče oz. smiselno zarisovati v skladu s tradicionalnimi ločnicami med posameznimi kategorijami, npr. eno-, dvo- in večjezični slovarji, temveč predvsem glede na potrebe in morebitne zagate uporabnikov široke palete sodobnih virov na spletu. V skladu z novimi pogoji so vzpostavljena razmerja na eni strani med leksikalnimi in besedilnimi viri ter na drugi med prevajalskimi priročniki oz. viri in orodji.

1 TEMELJNI PREVAJALSKI PRIROČNIKI

Uporabniki klasičnih tiskanih slovarjev smo spoznali prednosti elektronskih oz. prostodostopnih spletnih jezikovnih virov, ki jih je za tuje jezike, zlasti angleščino, na voljo

¹ Takšni priročniki, tipično pravopis, praviloma obravnavajo predvsem tiste segmente jezika, ki so še posebej rezultat konvencij, npr. raba velike in male začetnice ter ločil, zapis datumov ipd., ter nekatera oblikoslovna in besedotvorna vprašanja, medtem ko naj bi pomenske podatke in rabo beležili zlasti slovarji in leksikalne podatkovne zbirke.

že lepo število (npr. Macmillan,² Longman,³ Collins Cobuild,⁴ Cambridge,⁵ Merriam-Webster,⁶ Dictionary.com,⁷ Yahoo's Dictionary⁸ itd.).⁹ Ni naključje, da gre hkrati za najboljše in najuspešnejše angleške pedagoške slovarje oz. slovarje za tujce z dolgo tradicijo – z izjemo zadnjih dveh, ki sta ameriška slovarja za domače govorce –, od katerih so se v zadnjih desetih letih vsi pojavili na trgu v prenovljenih in dopoljenih izdajah. Večina spletnih virov se vsaj v določenem deležu financira z oglaševanjem. Poleg virov, ki jih na spletu ponujajo posamezne založbe, se je vzpostavilo večje število spletnih portalov, ki skušajo uporabnikom ponuditi čim širšo izbiro jezikovnih virov na enem mestu.¹⁰ Poleg številnih prednosti, kot je brezplačnost, imajo spletni priročniki tudi slabosti: pogosto v njih ni mogoče najti osnovnih informacij o npr. avtorskih pravicah, založbi, datumu izdaje, uredniških ekipah, prav tako ne navodil za uporabo itd. (Gabrovšek 2010: 132). Kaže, da je za prevajalca najzanesljivejša pot do ustrezne informacije kombinacija spletnih virov in tiskanih izdaj oz. njihovih izdaj na CD ali DVD-ROMU (ibid.).¹¹

Tudi nekatere sodobne raziskave o rabi slovarjev (npr. Müller-Spitzer 2012, 2014) kažejo, da kljub vedno večjim količinam prostodostopnih jezikovnih podatkov na spletu uporabniki še vedno cenijo strukturiranost podatkov, značilno za klasične slovarje. Poleg tradicionalnih priročnikov in virov zavzemajo v prevajalski praksi vse pomembnejše mesto tudi številni programi in orodja za »avtomatizirano prevajanje« (tukaj v rabi kot skupno poimenovanje za strojno prevajanje in računalniško podprte prevajalske (CAT) sisteme, gl. 1.2.1 in 1.2.2 spodaj), v zadnjem času pa se širi tudi ponudba storitev v oblaku, ki je posledica večanja tehnoloških kapacitet (Vintar 2016: 28).

1.1 Elektronski in spletni slovarji

Poleg programov za avtomatizirano prevajanje (gl. 1.2.1) so druga večja skupina pripomočkov slovarji, pri katerih načeloma vzpostavljamo razliko med elektronskimi različicami obstoječih tiskanih verzij ali izdaj na CD-ROMU oz. DVD-ROMU (tudi na

2 *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (Rundell 2007), 2. izdaja.

3 *Longman Dictionary of Contemporary English* (Summers 2003), 4. izdaja, 5. izdaja Mayor 2009.

4 *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary* (Sinclair 2006), 5. izdaja.

5 *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (Walter 2008), 3. izdaja.

6 *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* (Perrault 2008).

7 Dictionary.com temelji na *Random House Dictionary*, a navaja tudi druge vire, zlasti ameriške angleščine; slovar je mogoče brezplačno naložiti na Applov iPhone in druge mobilne platforme: <http://www.dictionary.com>.

8 Yahoo's Dictionary ponuja pretežno vsebine *American Heritage Dictionary of the English language*: <http://education.yahoo.com/reference/dictionary>.

9 Za podroben pregled in vrednotenje eno- in dvojezičnih slovarjev, ki vključujejo angleščino, in izčrpno povezano bibliografijo gl. Gabrovšek (2010: 121–143).

10 Za spletno bibliografijo zlasti izbranih angleških virov, gl. Gabrovšek (2010: 143–146).

11 Nekatere založbe se kljub razširjenosti in dobri sprejetosti spletnih slovarjev zaenkrat še odločajo za vzporedne knjižne izdaje, tako na primer vsi navedeni najodobnejši enojezični angleški slovarji obstajajo tudi v papirni obliki, razen Macmillana, ki od leta 2012 izhaja samo v spletni obliki.

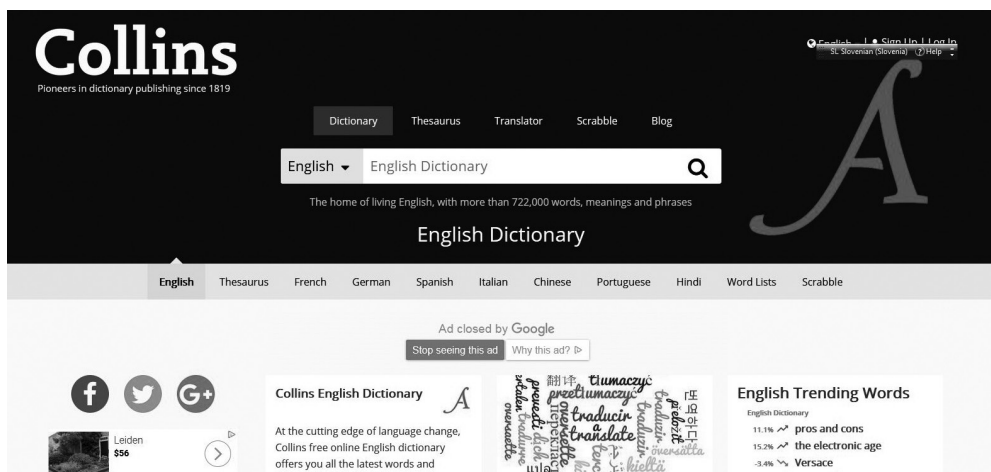
mobilnih telefonih), torej elektronskimi slovarji, ki nastanejo zgolj kot produkt digitalizacije oz. (polnega ali delnega) prenosa knjižnega v digitalni medij, npr. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (brezplačen dostop) ali *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford-DZS* (plačljiv dostop), ter t. i. spletnimi slovarji, ki so izvorno izdelani za digitalni medij in ki z ustreznimi uporabniškimi vmesniki omogočajo najhitrejšo in najučinkovitejšo izrabo raznovrstnih podatkov, vse bolj pa so tudi vsebinsko prilagojeni (npr. *Macmillan English Dictionary Online*, *Collins COBUILD Advanced Dictionary*). V praksi so te meje še precej zabrisane in celo spletne različice najuspešnejših angleških spletnih slovarjev naj bi še vedno pretežno izhajale iz tiskanih izdaj.¹²

1.1.1 Angleščina

Zlasti za angleščino je danes na voljo vrsta ne le posameznih spletnih slovarjev, temveč tudi spletnih portalov, ki ponujajo dostop do raznovrstnih jezikovnih virov, na primer splošnih eno- in dvojezičnih slovarjev, pa tudi enciklopedij, delov Wikipedije, glosarjev, terminoloških slovarjev itd. Čeprav so lahko takšni viri zelo koristni, je potrebna dobršna mera kritičnosti pri njihovi uporabi, saj so pogosto dokaj površinski, vključujejo zastarele vire ali zgolj dele posameznih virov, zato niso primerni za sistematično uporabo za prevajalske potrebe (Gabrovšek 2010: 113). Najkvalitetnejše spletne vire lahko izdelujejo seveda založbe same; tak primer je **CollinsDictionary** <<http://www.collinsdictionary.com/>>, ki ponuja dostop do nekaterih svojih najboljših angleških slovarjev (npr. COBUILD Advanced English Dictionary, Collins English Dictionary, oba © HarperCollins Publishers), poleg tega pa še tezaver oz. slovar sinonimov, več dvojezičnih slovarjev, spregatvene paradigme glagolov v angleščini in tujih jezikih, slovnična poglavja, definicije in tudi prevajalni sistem (podpira ga Microsoftov prevajalni sistem) za največje svetovne jezike, vse to z visoko dodelano funkcionalnostjo in vizualno podobo.

Sodobni slovarski portali praviloma povezujejo številne možne vidike uporabe jezikovnega priročnika, ki lahko zadovolji najrazličnejše profile uporabnikov, tako zahtevnejše kot tudi laične, npr. z besednimi igrami (Scrabble), poljudnimi članki o jezikih in kulturah, blogi itd. Številni ponujajo uporabnikom možnost aktivnega vključevanja, tipično tako, da ti prispevajo predloge za nova gesla (ang. UGC ali User-generated Content). Eden zdaj že uveljavljenih tovrstnih projektov je ameriški **Wordnik** <<http://www.wordnik.com/>>, ki po pričakovanjih kaže, da uporabniki radi prispevajo predvsem redke besede ali komentirajo nenavadne rabe besed, in tako potrjuje opažanja, da dajejo splošni uporabniki večji pomen partikularnemu kot tipičnemu in pogostemu (npr. Atkins in

12 »Why Publishers are Unable to Develop a Really Good Software Dictionary« je razmislek o prenovljeni 4. izdaji slovarja *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary* na <<http://www.antimoon.com/other/goodsoftdic.htm>> (dostop: 10. nov. 2013), ki govori o vprašanih načrtovanja spletnih virov na osnovi njihovih izvornih tiskanih izdaj. Klasičen primer (retrogradnega) prenosa vsebin tiskanih izdaj v spletno okolje je spletišče Fran, vzpostavljeno leta 2014, na katerem je mogoče dostopati do vseh temeljnih del ISJFR ZRC SAZU (SSKJ, Slovar slovenskih frazemov, Slovar sinonimov, Slovenski etimološki slovar, različni terminološki slovarji itd.).



Slika 1: Spletna stran CollinsDictionary <<http://www.collinsdictionary.com/>> (julij 2017)

Rundell 2008: 52). Pozitivna plat podobnih projektov je zlasti v tem, da popularizirajo leksikografske vire in postopke. (V slovenskem prostoru je zgleden primer dobre prakse pri izrabi moči množic **Razvezani jezik** <<http://razvezanijezik.org>>, ki je v devetih letih postal javno prepoznaven projekt s konkretnimi leksikografskimi rezultati – dvema knjižnima izdajama (eni elektronski in eni tiskani) izbora približno 200 geselskih člankov, med katerimi prevladuje sleng oz. »poulični« jeziki.¹³) Hkrati ne gre spregledati tehnoloških pobud, kot je večjezični spletni slovar **Glosbe** <www.glosbe.com>, ki nastaja ob delni podpori množic z ambicijo na enem mestu omogočiti dostop do glosarjev in mednarodnih večjezičnih baz podatkov s pomočjo pomnilnikov prevodov. Dobra plat takšnih tehnoloških projektov je njihova potencialna uporabnost, slaba pa nizka jezikovna ozaveščenost, ki se kaže na primer v uporabi strojno prevedenih nagovorov uporabnikov v različnih jezikih.

1.1.2 Slovenščina

1.1.2.1 Splošni (dvojezični) slovarji

V skupino spletnih slovarjev za slovenščino uvrščamo tudi brezplačne vire na straneh, kot sta **slovarji PONS** <<http://en.pons.eu>> in **Spletni slovar** <<http://www.spletni-slovar.com/>>, ki črpajo podatke iz slovarskih podatkovnih zbirk in katerih večjezične zbirke

13 Treba je izpostaviti sicer morda delno predvidljivo sociolingvistično dejstvo, da gre v velikem deležu geselskih prispevkov za besedišče in govor, ki vsebujeta spolno označene dele telesa, spolne navade, usmerjenosti itd., predvsem skozi frazeologijo, v kateri se pojavljajo spolno označena poimenovanja, pogosto kletvice in slabšalni ali seksistični izrazi.

običajno združujejo obojesmerne slovarje za osrednje evropske jezike (nemščina, francoščina, španščina, italijanščina itd.), v njih pa je mogoče iskati ustreznice posameznih besed, v redkih, npr. PONS, tudi besednih zvez. Takšnim virom so pogosto dodana spremna gradiva ali orodja, npr. črkovalniki, vaje iz slovnice in besedišča, tabele spregatev ali druge posebne priloge. Takorekoč univerzalna pomanjkljivost sicer pogosto jezikovnotehnološko naprednih virov je poleg tega, da ponujajo ozek nabor kontekstualnih omejitev oz. okoliščin rabe navedenih prevodov (te mora prepoznati uporabnik sam), tudi ta, da opisi slovenščine kot izhodiščnega jezika niso nastali na osnovi proučevanja dejanske rabe, temveč so največkrat prevzeti iz starejših, že obstoječih dvojezičnih virov, kar onemogoča ustrezno in izčrpno obravnavo problemov, s katerimi se slovenski govorniki in prevajalci najpogosteje soočajo.

1.1.2.2 Terminološki viri

Kot ugotavlja Gorjanc (2010), je terminoloških slovarjev in glosarjev v slovenskem prostoru precej. Enojezični v veliki meri nastajajo v okviru Terminološke sekcije Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Težava, ki se postopoma odpravlja, je, da so dokaj nepovezani, poleg tega pa tudi neenotno grajeni in javnosti nedostopni.¹⁴ Eden najbolj izčrpnih, praktičnim potrebam prevajalcev najbližjih slovenskih spletnih portalov je vladni **Spletni slovarji** <<http://evroterm.gov.si/slovar/>>, kjer lahko dostopamo do okrog 900 splošnih in terminoloških virov, vključno z osrednjimi jezikovnimi priročniki za slovenščino, kot sta *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (SSKJ) in *Slovenski pravopis*. Med njimi so tudi eno-, dvo- in večjezični korpusi, številni področni slovarji in glosarji, ter povezave na jezikovne tehnologije, kot so (prostodostopni) pomnilniki prevodov, in mnoge druge relevantne vire. Med slovenskimi terminološko-splošnimi spletnimi viri je slovarski portal **Termania** <www.termania.net>, ki je namenjen (hkratnemu) iskanju po več slovarskih zbirkah, omogoča pa tudi urejanje slovarskih zbirk oz. gesel. Vanj je vključenih več Amebisovih brezplačnih terminoloških in večjezičnih slovarjev, pa tudi na primer *SSKJ*, *Slovar sopomenk* in *Slovenski pravopis*. Med brezplačnimi prevajalskimi podatkovnimi zbirkami v slovenskem okolju po kakovosti in obsegu izstopa **Evroterm** <<http://evroterm.gov.si/>>, ki temelji na prevodih evropske zakonodaje. Zbirka, ki podpira 16 jezikov in se nenehno dopolnjuje, ponuja danes spletne povezave tudi do drugih podatkovnih zbirk in virov, npr. IATE,¹⁵ Termanie, SSKJ, korpusa Nova beseda, dvojezičnih slovarjev PONS itd., v njenem okviru pa so dostopni tudi terminološki Evrokorpus <<http://evrokorpus.gov.si/>> (gl. tudi 1.3.2 in Željko 2010), že omenjeni Spletni slovarji in Terminator (»terminološki analizator«, ki avtomatsko označi tiste dele v besedilu, ki so v terminološki zbirki Evroterm). Prav terminologija sodi zagotovo med tista področja, ki

14 Tu beležimo spremembe na bolje, saj je leta 2014 Inštitut za slovenski jezik FR lansiral slovarsko spletišče Fran, kjer je mogoče dostopati do splošnih, zgodovinskih in nekaterih terminoloških slovarjev, izdelanih v okviru inštituta.

15 Portal Interactive terminology for Europe.

so največ pridobila z uporabo prevajalskih namizij, tj. spletnih prevajalnikov in še zlasti pomnilnikov prevodov.

1.2 Prevajalske tehnologije

1.2.1 Pomnilniki prevodov

Pomnilniki prevodov so zavzeli trg profesionalnega prevajanja pred dobrim desetletjem in krepko spremenili način dela, a za razliko od strojnih prevajalnikov niso odločilno posegli v vlogo človeka pri nastajanju ciljnega besedila (Vintar 2016: 77). Pomnilnik deluje po načelu vnovične uporabe prevodov (ibid.: 17) in daje najboljše rezultate pri prevajanju novejših različic besedil, ki so bila že prevedena v starejši različici, ki jih je proizvedel človek, pri čemer za optimalno pomoč predpostavlja izgradnjo prevajalčeve lastne podatkovne baze. Prevajanje s pomnilnikom prevodov temelji na predpostavki, da je za določene formulaične oz. standardizirane tipe besedil značilno in tudi zaželeno ponavljanje jezikovnih segmentov. Pomnilniški programi so zato uporabni zlasti pri prevajanju tehničnih oz. visoko terminoloških besedil (ibid.: 19). V tem rangju najdemo vrsto ponudnikov, ki omogočajo iskanje po dvo- in večjezičnih podatkovnih zbirkah, npr. **Eur-lex** <eur-lex.europa.eu> (dostop do celotne zakonodaje EU), **Webitext** <<http://www.webitext.com/bin/webitext.cgi>> (evropska zakonodaja, finance in pravo z omogočenim vzporednim prikazom celotnih dokumentov), **TAUS** <<https://www.taus.net/>> (pravo, farmacevtika in biotehnologija), **MyMemory** <<http://mymemory.translated.net/>> in **Linguee** <www.linguee.com>. Čeprav nekateri integrirajo storitve pomnilnikov in strojnega prevajanja, je za boljše razumevanje sprememb, ki jih tehnološki napredek uvaja v prevajalski proces, nujno razlikovati med računalniško podprtim in strojnim prevajanjem.¹⁶

1.2.2 Strojni prevajalniki

Ocenjevanje vloge avtomatiziranega prevajanja je lahko zavajajoče, če enačimo različne prevajalske tehnologije¹⁷ in obenem ne definiramo besedilnih zvrsti, ki jih prevajamo z njihovo pomočjo. Dejstvo je, da so ciljno zasnovani prevajalni sistemi (npr. MT@EC) in pomnilniki prevodov nepogrešljivi pri prevajanju standardiziranih tipov besedil; na nekaterih področjih znanosti, na primer v družboslovju in humanistiki, ter vseh oblikah

16 Za podrobnejši opis razlik gl. npr. <http://www.fxm.ch/En/Langues-Traduction/TraductionOrdinateur.en.htm>.

17 "Apart from this function of providing a rough idea of what a given text contains and its utility when deciding whether or not this would be worth translating, MT is only efficient where applied to texts with an appropriate degree of standardisation and coherence. In short, a text that can be translated by a computer must be written in a way that the computer can understand it: there must be no ambiguity, and it must contain only terms contained in the computer's dictionary and which always have the same meaning. This type of controlled language - which imposes major constraints on writers - has few areas of use beyond that of particular types of technical documentation that are sufficiently voluminous to justify the investment" (<http://www.fxm.ch/En/Langues-Traduction/TraductionOrdinateur.en.htm>, dostop 4.7.2017).

prevajanja, kjer igrata vlogo kreativnost in izvirnost, še posebej seveda v literarnem prevajanju, pa so zaenkrat uporabni precej manj. Če drži, da »skoraj 90 % prevajalskega posla predstavljajo tehnična besedila« (Vintar 2016: 17), je bilo v zadnjih desetletjih zaznati drastični porast prav v deležu besedil, ki so posledica oblikovanja informacijske družbe in globalne ekonomije (digitalizacija, deklaracije, lokalizacija ipd.). Ne glede na to osnovne zakonitosti prevajanja, med drugim upoštevanje socialne in funkcijske zvrstnosti besedil, pragmatični ter vsi drugi izzivi, ki so jih raziskovali mnogi prevodoslovni teoretiki (npr. Nida 1984, 1996,¹⁸ Newmark 2000, Baker 2006, 2009,¹⁹ Bassnett 1980²⁰ in mnogi drugi), obstajajo naprej in terjajo temu primerno raznorodnost prevajalskih pristopov. Kljub nespornemu pomenu spletnih jezikovnih virov in orodij je postal za sodobnega uporabnika največji izziv prav dostop do zanesljivih in relevantnih podatkov. Zlasti prostodostopni prevajalni sistemi na spletu temeljijo na t. i. direktnem pristopu (beseda za besedo), npr. **Yahoojev Babel**, kvalitetnejša in plačljiva orodja pa večinoma na t. i. prenosu (tekst na osnovi pravil) (Ooi 2010: 150). Spletni prevajalniki, denimo **Google (Translate)** (več kot 60 jezikov), so nekakšna priučena orodja, vseskozi izboljševana s posebnimi tehnološkimi postopki, ki temeljijo večinoma na statističnem pristopu. Trenutno najboljši brezplačni spletni prevajalniki naj bi bili poleg Googla in Babela naslednji: **Bing Translator** (Microsoft®, 35 jezikov), **Babylon** (30 jezikov) in **World Lingo** (141 jezikov). Od teh ponujajo nekateri tudi plačljive profesionalne, torej človeške prevajalske storitve, npr. Babylon in World Lingo. Med prevajalniki, ki vključujejo slovenščino, je treba omeniti še **ImTranslator** (okrog 50 jezikovnih parov), do katerega imajo dostop registrirani uporabniki, vsebuje pa tudi črkovalnik in večjezični slovar, **Tradukka, Dictionary.com Translator, Intertan**, portal **itranslate4.eu** ter slovenska **Amebis Presis** in **Brezplačno prevajanje** <<http://www.brezplacno-prevajanje.si/>> - slednji zgolj omogoča dostop do nekaterih navedenih prevajalnikov.

Tu so še spletni portali tipa **Lexicoool.com**, ki delujejo kot direktoriji prostodostopnih spletnih dvo- in večjezičnih slovarjev ter glosarjev in, podobno kot omenjeni Glosbe, pogosto vključujejo strojni prevajalnik. Prevajalniki imajo seveda povsem drugačno teoretično podstavo in tehnično izvedbo kot slovarji. Cilj prevajalnikov še vedno ni absolutna točnost, temveč relativna razumljivost, na kar izdelovalci zlasti nekomercialnih prevajalnikov, denimo MT@EC,²¹ običajno tudi opozorijo. Nesporni koristnosti in hitremu napredku storitev strojnega prevajanja navkljub je torej smiselno pristopiti k spletnim prevajalnikom razmeroma kritično; dobro se je zavedati, da gre v pretežni meri za

18 Nida, E. *Translating Meaning*. San Dimas, Calif.: English Language Institute, 1982; *Sociolinguistics of Interlingual Communication*, Brussels: Editions du Hazard, 1996.

19 Baker, M. (ur.) *Critical Readings in Translation Studies*, 2009; *Translation and Conflict: A Narrative Account*, 2006.

20 Bassnett, S. *Translation Studies*, 1980.

21 "Our machine translation service produces raw automatic translations. Use it to grasp the gist of a text or as the starting point for a human-quality translation. If you need a perfectly accurate, high-quality translation, the text still needs to be revised by a skilled professional translator." (https://ec.europa.eu/info/resources-partners/machine-translation-public-administrations-mtec_en/, dostop 27. 11. 2017)

propulzivno komercialno panogo, katere cilj je prodaja storitev, manj pa za področje, ki bi ga še obvladovalo prevodoslovje ali katera druga od jezikoslovnih akademskih disciplin. Obenem je treba priznati, da je razvoj in napredek prevajalskih tehnologij izjemno hiter. Trenutno stanje kaže dokaj visoko stopnjo ustreznosti na ravni leksikalnih izbir (besede in besedne zveze, ang. phrase-based MT), vendar ostaja, kadar frazne ustreznice ni, načelo strojnih mehanizmov prevajanje »beseda za besedo ali besedno zvezo«, brez ustreznega prepoznavanja zakonitosti v skladnji, pragmatiki in besedilnih komponentah obdelovanih besedil ciljnega jezika. Če povzamemo, prevajalniki besedil pomagajo 's pridržkom,' namreč pod pogojem, da uporabniki dokaj dobro poznajo izhodiščni in ciljni jezik: tem uporabnikom lahko pomagajo celo zelo učinkovito. Nikakor pa v tem trenutku ni mogoče strojnih prevajalnikov priporočati tistim, ki se ciljnega jezika šele učijo ali ki imajo le osnovno oz. pasivno znanje ciljnega jezika. Povedano drugače, za uspešno uporabo vseh oblik avtomatiziranega prevajanja je nujno potrebno kvalitetno prevajalsko znanje in spretnosti, ki pa jih ni mogoče pridobiti zgolj ali predvsem s pomočjo omenjenih prevajalskih orodij.

Dvojezičnih besedilnih zbirk je tako več vrst: poleg pomnilnikov prevodov imamo na voljo še vzporedne korpuse (gl. 1.3.2) in sodobne elektronske slovarje, vse od teh zbirk pa imajo svoje specifične, prednosti in omejitve. V nadaljevanju bomo najprej na kratko predstavili splošne slovenske enojezične, nato pa še vzporedne korpuse besedil – ti so večinoma specializirani.

1.3 Prevajalski besedilni viri

V nadaljevanju si bomo na kratko ogledali najbolj razširjene javno dostopne korpuse, za podrobnejši pregled eno- in večjezičnih korpusov za slovenščino gl. tudi Vintar (2008).

1.3.1 Enojezični korpusi izvirnih besedil

Med temi naj izpostavimo prostodostopna enojezična slovenska korpusa, **Nova beseda** <http://bos.zrc-sazu.si/nova_beseda.html> in še zlasti največji, referenčni korpus **Gigafida** <<http://www.gigafida.net/>> (Erjavec 2012; Logar Berginc 2012; Arhar Holdt et al. 2012). Ker mora biti korpus, ki je načrtovan s ciljem prikazovati celovito podobo jezika, primerno taksonomsko uravnotežen, je bil iz korpusa Gigafida izpeljan še reprezentativni 100-milijonski podkorpus **KRES** <<http://www.korpus-kres.net/>> (Logar Berginc 2012; Arhar Holdt et al. 2012).²² Tako Gigafida kot KRES imata tudi manjši različici, namreč cc-Gigafida (100 milijonov) in ccKRES (10 milijonov), ki sta prosto dostopni ne le prek konkordančnika, ampak v celoti, kot podatkovni bazi, zlasti za jezikovnotehnološke namene.

²² Korpusa sta nastala v okviru projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku*, www.slovenscina.eu. Več na: <http://www.slovenscina.eu/korpusi/gigafida> in <http://www.slovenscina.eu/korpusi/kres>.

◀ prejšnja stran 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 naslednja stran ▶

Prikazujem 21-40 od 9.376 konkordanc (2.137 sekund.)

Osnovne oblike	Prevajaj.
▶ prevajati (9.376)	
Vrsta besedila	
▶ Časopisi (4.642)	Kot nosilec signala načeloma lahko uporabljamo praktično vse, kar prevaja električni tok; od radiatorjev in telefonskih vodov do elektroenergetskega
▶ Revije (2.082)	sem prebral, sem resnično užival, besedil nisem nikoli prevajal z namenom, da bi zanj iskal založnike. Tako
▶ Svama besedila (1.217)	danes nadomestili prav priročniki. Nekateri ponudniki priročnike sestavljajo ali prevajajo sami, mnogi pa so se odločili račununalni priložiti raje
▶ Internet (1.083)	za vojne zločine na območju bivše Jugoslavije in ga dvakrat prevajali bosanskim Srbom. Neodvisna organizacija je po teh prevadjanih opravila
▶ Leposlovje (271)	. Dodajmo še, da so številni literati Joycea tudi prevajali, npr: Philippe Sollers, Cesare Pavese, Pablo
▶ Več	35 pesniških zbir, esejev zgodbo in kritik ter prevajal dela Samuela Becketta, Henrika Michauxa in Jacquesa Préverta v
Vir	...da, sitnosti so, kadar ne prevajaš zelo dobrega avtorja ali kadar avtor dela napake. Ali
▶ drugo (2.434)	v sodobnih prevodih starih ruskih kronik izraz Sloveni skoraj vedno prevajajo kot Slovani, pridevnik slovenski pa skoraj vedno kot slovenski
▶ Delo (1.903)	telenovel na televiziji (smeh), sicer pa mi prevaja soigralka Tanja Medved.
▶ Dnevnik (1.509)	To pomeni, da " prevajam " splošne odgovore na splošna vprašanja v teorijo in prakso
▶ DZS (423)	ta obstaja, na tujem uspelo, saj jo izdatno prevajamo tudi Slovenci.
▶ Mladina (423)	Zakonom. Ko sem mu razlagal, da v Sloveniji prevajamo knjige, ne da bi avtorji za to vedeli,
▶ Več	"Nekoliko sem prevajala reškega Italijana Enrica Morovicha, njegove kratke zgodbe in odlomke
Leto	Frequently Asked Questions (FAQ) prevajamo kot pogosta vprašanja. Kratica označuje dokument, kjer so
▶ 2008 (976)	-Depro, za to je poskrbel založnik že prevajajo v angleščino --, potem pa bom napisala le še
▶ 2010 (877)	Magali), 50, 11 snov, ki slabo prevaja električni tok, nepravdnik, 52, 46 ime inašega
▶ 2003 (753)	
▶ 2007 (698)	
▶ 2001 (674)	
▶ Več	

Slika 2: Del konkordančnega niza za »prevajati« v referenčnem korpusu Gigafida.

V letu 2014 smo dobili tudi 2. različico korpusa slovenskih besedil slWac, ki zajema izključno besedila s svetovnega spleta in je izgrajen po vzoru podobnih korpusov za nekatere druge evropske jezike, npr. ukWac (britanska angleščina), deWac (nemščina), itWac (italijanščina), frWac (francoščina) itd. <http://nl.ijs.si/noske/all.cgi/first_form?corpname=slwac;align=> (Erjavec in Ljubešić 2014).²³

user: defaults corpus: slWac 2.0 (Slovene Web, Version 2) Search napaka

Concordance Word List Corpus Info

Query napaka 195,585 (155.3 per million)

Page 1 of 1,956 Go Next Last

www.lisac.si	nalogo porabili trikrat več časa in še kakšno napako bomo naredili. f Današnji nasvet? f Poskrbite
www.lisac.si	postopno dogaja, da znova in znova delamo iste napake . Tudi mi pogosto uporabljamo poslovno strategijo
www.lisac.si	nima nobene knjige o pasji vzgoji. f Velika napaka , ki jo delamo prodajalci, je, da poskušamo
www.lisac.si	poskušamo prodati nekaj, kar nekdo potrebuje. NAPAKA . Prodajati moramo tisto, kar nekdo ŽELI
www.postojna-wireless.si	na določeni postrani pojavi obvestilo o napaki . Ali je to obvestilo povezano z omenjanimi
www.nd-crnuce.si	zaradi nezbranosti v napadu nismo zadeli. Napaka v naši obrambi je obročila sadove in po
www.lisac.si	učim od njega. f Direktni marketing - osnovna napaka f Tole vizitko smo dobili večeraj v časopisu
www.lisac.si	najboljsem se večini zgodijo takšne oznome napake . Rešitev! Naslednje naj vsaj izdelek pregledajo
www.magnetit.si	na spletnih straneh pojavijo sporočila o napaki . Ti plikotbi ne zbirajo informacij, ki
www.drustvo-dnk.si	jokom, ko dobi slabo oceno ali ko naredi napako , o kateri bi bilo potrebno obvestiti starše
www.drustvo-dnk.si	neupravičeno sredstvo, ne glede na to, kakšno napako je otrok naredil. Poudariti moramo, da
www.dvignagib.si	ki zagotavljajo delovanje višičarja brez napak f * ker vam omogoča enostavno upravljanje
www.nd-crnuce.si	gostov je dominantnejše pričela dvojab a je po napaki Ekipe A hitro prejela zadetek. Nato je
www.merolovje.si	tip D, različni sistematični in naključni napaki , do tistih katerim se da nastavljati volumen
www.lisac.si	niste res izkušeni, na odru naredili kakšno napako ... f Pa se vrnimo k decembrskemu ljubljanskemu
www.nd-crnuce.si	je v isti minuti igralcem Krima, po grobi napaki ožje obrambe, uspelo znižati izid, vendar
www.nd-crnuce.si	obročili sadove v sredini drugega polčasa po napaki obrambe, ko domačemu napadalcu ni bilo
www.macka.si	naprodaj. So izjemno lepo ohranjene in brez napak , pack, raztrganin, ... Hranjene so v temi
www.naprejslovenija.si	preobrazbo, da ne moremo samo eni odgovarjati za napake pri svojem delu, ampak da tudi izvoljeni
www.alla.si	preskočila popoldansko spanje. Kapitalna napaka . Prve kilometre sem še slabša sodelovalca
www.servotrzi.si	prav v ničemer ne odstopajo od izvirnikov. Napake se pokazejo šele, ko so zamenjali deli
www.great.si	teh spletnih stranih ali za kakršnekoli napake ter pomanjkljivosti v njihovi vsebini. f
www.finiziviv.si	dopužča, da bi se podjetja učila na svojih napakah , saj so kazni za napake visoke. Napake

Slika 3: Del konkordančnega niza za »napaka« v referenčnem korpusu slWac (NoSketchEngine).

23 Za tematsko in prenosniško primerjavo med Gigafido in 1. različico korpusa slWac gl. Logar in Ljubešić 2013.

1.3.2 Dvo- in večjezični korpusi: vzporedni in primerljivi korpusi

Glavna prednost vzporednih korpusov je seveda v tem, da ponujajo prevode celotnih delov besedila, ne le posameznih besed ali besednih zvez, s tem pa na širše prevodne enote usmerjajo tudi pozornost prevajalca. Tradicionalni slovarji so (bili) zelo omejeni pri navajanju širšega konteksta in avtentičnih primerov rabe, na primer obstoječih preteklih prevodnih rešitev, ki bi omogočile vpogled v pragmatično ustreznost prevoda (Vintar 2008). Slovenski vzporedni korpusi so večinoma vsaj delno specializirani. Med najstarejšimi večjezičnimi vzporednimi korpusi sta **IJS-ELAN** (Erjavec 2002) in **TRANS** <<http://nl.ijs.si/elan/>> (Vintar 2008), ki sta specializirana prevodoslovna vira. Slovenski **korpus SPOOK** <<http://lojze.lugos.si/spook/index.html>> je najnovejši vzporedni in primerljivi večjezični korpus, ki je prav tako predvsem vir za prevodoslovne raziskave, saj naj bi po svoji zgradbi omogočal medjezikovno primerjavo prevodnih pojavov pri prevajanju v slovenščino (Vintar 2009). Korpus obsega pet jezikov: štiri jezike izvornikov (angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina), prevode iz teh jezikov v slovenščino, za primerjavo pa še korpus izvornih besedil v slovenščini. **Evrokorpus** <<http://evrokorpus.gov.si/>> temelji na vzporednih besedilih, zbranih v procesu prevajanja evropske zakonodaje (*acquis communautaire*) kot priprave na vstop Slovenije v EU. Korpus se vseskozi dopolnjuje z novimi prevodi in skupaj s terminološko zbirko **Evroterm** predstavlja dragocen pripomoček za prevajalce in terminologe. V kontekstu splošnih virov naj na koncu omenimo še **Googlov brskalnik**, ki omogoča, da ga uporabimo tudi kot dvojezični primerljivi korpus (<<http://www.2lingual.com/>>).

1.3.3 Specializirani korpusi

Na voljo imamo tudi nekaj ožje specializiranih besedilnih korpusov, na primer **korpus DSI** izrazja informacijskih znanosti (Erjavec in Vintar 2004). Korpus je bil zasnovan kot podpora pri izdelavi **Islovarja** (gl. <http://islovar.org/slovar_oslovarju.asp>), ki zajema temeljno izrazje informatike, informacijske tehnologije in telekomunikacij (gl. Vintar 2008)). Drugi primer, specializirani korpus **KoRP**, ki je prav tako prosto dostopen na spletu, sestavljajo besedila s področja odnosov z javnostmi <<http://www.korp.fdv.uni-lj.si/>>; korpus je bil v letih 2011-2013 nadgrajen v podatkovno zbirko odnosov z javnostmi **TERMIS** <<http://www.termis.fdv.uni-lj.si/>> (Logar 2013, <<http://www.termis.fdv.uni-lj.si/>>). Tu je še **TURK**, korpus turističnih besedil <www.evroterm.govs.si/slovar/>, in nekateri drugi.

1.3.4 Govorni korpus GOS

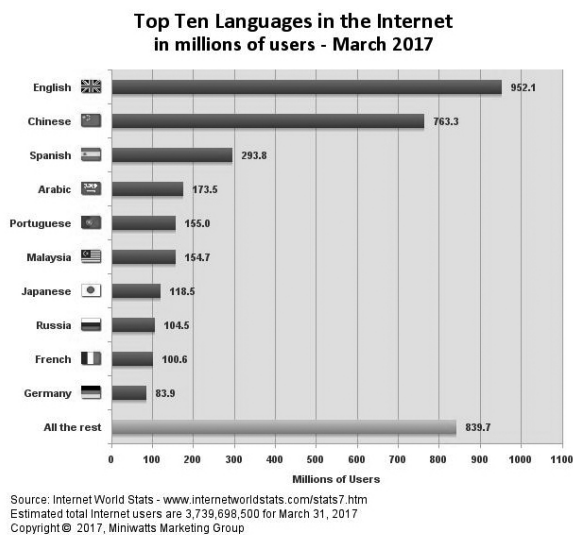
Enomilijonski **GOS**²⁴ je korpus govorjene slovenščine (Verdonik in Zwitter Vitez 2011). Obsega transkripcije okrog 120 ur posnetkov (po)govora v najrazličnejših vsakodnevnih

24 <<http://www.slovenscina.eu/korpusi/gos>>.

situacijah. Govorni korpusi so v prevajalski praksi redko uporabljeni, vendar so lahko koristni na primer pri učenju tolmačenja ali tudi pri prevajanju govornih tekstov ter pri raziskovanju pojavov, ki so tipični za govorni jezik. Ker jih je mnogo težje in dražje sestaviti kot pisne korpus besedil, so običajno tudi dokaj omejeni po obsegu.

1.3.5 Svetovni splet kot korpus

Konkreten zgled orodja, ki omogoča uporabo spleta kot korpusa zlasti jezikoslovcem in jezikovnim specialistom, je **WebCorp** <<http://www.webcorp.org.uk/>>, ki temelji na standardnih spletnih iskalnikih Google in Bing, vendar je opremljen z elementi za bolj prefinjeno uporabo v jezikoslovne namene. Definicija korpusa preprosto kot »zbirke besedil« (Kilgarriff in Grefenstette 2003: 334)²⁵ je sprožila živahne razprave o razmerju med spletom in tradicionalno pojmovanim korpusom, pa tudi postopno preoblikovanje stališč korpusnih jezikoslovcev, ki so bili sprva zelo kritični do ideje »spleta kot korpusa« (gl. tudi zgoraj Googlov dvojezični korpus). Dolgo je bilo mogoče sklepati, da je splet skoraj povsem enojezični angleški jezikovni korpus. Toda raziskava iz leta 2000 (Grefenstette in Nioche) je pokazala, da angleščina sicer zares prevladuje s 66 %, vendar pa udeležba drugih jezikov raste hitreje. Prav večjezičnost naj bi bila ena najzanimivejših lastnosti svetovnega spleta,



Slika 4: Prikaz najbolj razširjenih jezikov na spletu (v milijonih uporabnikov), vir: Internet World Stats.

²⁵ Gre za namerno poenostavljanje, zavračanje mnogih omejitev tega, kar naj bi bil korpus kot »telo«, torej kot stabilna zbirka podatkov, ki naj bi ji bilo mogoče določiti osnovne kriterije, tipično velikost, (taksonomsko) uravnoteženost, reprezentativnost itd.

kar s stališča korpusnega jezikoslovja pomeni, da vsebuje vzporedne in primerljive korpusne za takorekoč vsak pisni jezik na svetu, pri čemer je pomembno to, da pokriva prav vsa področja, teme, zvrsti in žanre (Gatto 2011: 43). Ugotovitve novejših raziskav (marec 2017) distribucije jezikov na spletu so, da sta najbolj razširjena jezika angleščina (z 952.055.837 uporabniki) in kitajščina (s 763.262.224 uporabniki),²⁶ sledijo pa jima jeziki, kot je razvidno iz zgornje tabele. Razlike v relativni (spletni) teži posameznega jezika kažejo na splošen problem t. i. digitalne ločnice med bogatimi in revnimi državami, hkrati pa mnogi poročajo tudi o koristih spleta prav za nekatere manjše in ogrožene jezike (ibid: 43):

2 SLOVAR IN SPLETNO OKOLJE

Prenos klasičnih slovarskih vsebin v spletno okolje je prinesel v leksikografijo številne nove možnosti in odpravil stare, v dobi tiska pomembne omejitve, npr. predstavitvenega prostora (gl. npr. konferenčne prispevke in razprave eLex v Granger in Paquot 2009, Kosem in Kosem 2011, Kosem et al. 2013); iz številnih strokovnih besedil na temo sodobne leksikografije in raziskav uporabniških navad (npr. Müller-Spitzer 2012, 2014) izhaja tudi, da morajo spletni slovarski in širše jezikovni viri bodočnosti uporabnikom predvsem zagotavljati kvalitetne, tj. zanesljive podatke, ti pa morajo temeljiti na sodobnih, tj. korpusnih analizah. Pri tem je zelo pomembna vpetost podatkov v širši kontekst možnosti, ki jih ponujata informacijska in komunikacijska tehnologija. V strokovnih krogih so se tako oblikovale smernice razvoja elektronske leksikografije, ki jih lahko zagotovo povzamemo tudi za slovenski jezik in njegove uporabnike: geselski članki v spletnih slovarjih bodo zasnovani kot vir dinamičnih podatkov, ki bodo ustrezali specifičnim potrebam specifičnih uporabnikov v njihovi specifični situaciji (Granger in Paquot 2009: 307).

2.1 Med slovarjem in podatkovno zbirko

Leksikografi so razvili koncept **leksikalne podatkovne zbirke**, ki nastane na podlagi korpusov besedil – ti so navadno v obsegu do več sto milijonov besed –, v njej pa so zabeleženi vsi jezikovni podatki, zanimivi bodisi za sestavljanje slovarjev bodisi za izgradnjo jezikovnih tehnologij (npr. DANTE, B(ase)L(exicale)F(rancaise)). Pomembna značilnost virov v novem, digitalnem mediju je tudi zabrisanost razlik znotraj klasičnih slovarskih tipologij, saj obstajajo med leksikografskimi orodji, zasnovanimi v skladu z načeli potreb posameznika, zgolj individualizirani dostopi, realizirani v leksikografskih e-orodjih (Granger in Paquot 2009: 309). Leksikalne zbirke so po vsebini in obliki zelo različne, nekatere so zelo blizu tega, kar si predstavljamo kot elektronski slovar (Arhar

26 Od leta 2000 je število uporabnikov obeh, tudi takrat vodilnih jezikov naraslo za skoraj dvakrat.

in Arčan 2011). Iz ene ustrezno zasnovane leksikalne zbirke lahko nastane več različnih slovarjev oz. priročnikov, ki so namenjeni različnim skupinam uporabnikov (npr. splošni slovar, šolski slovar, frazeološki slovar, slovar za tujce, področni slovarji, dvojezični in večjezični slovarji itd.). Gre torej za stopnjo pred izdelavo konkretnih priročnikov ali aplikacij, za katere se lahko – ob predpostavki, da je v leksikalno zbirko zajet celovit opis besedišča – ustrezni podatki na osnovi izbranih kriterijev pridobivajo (pol)avtomatsko. Po že uveljavljenih korpusnih načelih je bila izdelana tudi **Leksikalna baza za slovenščino** (LBS), ki vsebuje v tej fazi 2.500 gesel (gl. 2.1.1), dve sodobni leksikalni zbirki za angleščino, **DANTE** in **WordNet**, po svoji strukturi in namembnosti dokaj različni, pa sta na kratko predstavljeni v poglavjih 2.1.2 in 2.1.3.

2.1.1 Leksikalna baza za slovenščino (LBS)²⁷

LBS vsebuje podatke o pomenu besed, njihovem tipičnem okolju, stilni in pragmatični vrednosti pomenskih enot oz. njihovi rabi, načrtovana pa je bila za izgradnjo slovarjev slovenščine in slovensko-tujejezičnih slovarjev. Drugi poglobitni namen leksikalne baze je zagotoviti jezikovne podatke v obliki, primerni za računalniško obdelavo in razvoj sodobnih jezikovnotehnoloških aplikacij za slovenščino. LBS oz. vizualizacija dela gesel je dostopna na <<http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar/>> oz. za prenos celotne baze na <<http://www.slovenscina.eu/spletni-slovar/prenos>>.

2.1.2 Leksikalna podatkovna zbirka DANTE

DANTE (Database of Analysed Texts of English, 2009) je sodobna leksikalna podatkovna zbirka za angleščino, ki podaja podrobno analizo leksiko-gramatičnih vzorcev za približno 45.000 iztočnic jedrnega besedišča na podlagi za ta namen izdelanega korpusa z 1,7 milijarde besed. V njej najdemo sistematični opis pomenov, slovničnega in kolokacijskega vedënja besed ter besedilnih zvrsti in vrste, v katerih se besede pojavljajo, in sicer v kategorijah, prirejenih za strojno obdelavo podatkov. Na osnovi teh podatkov bodo izdelani novi enojezični in angleško-tujejezični slovarji. Zbirka je od leta 2012 v celoti prosto dostopna na <<http://www.webdante.com/>>.

2.1.3 Leksikalna podatkovna zbirka WordNet²⁸

Drugačna je na ontoloških načelih zasnovana podatkovna zbirka **WordNet**, za slovenščino **SloWNet**, namenjena predvsem razvoju aplikacij za računalniško obdelavo naravnega jezika. Zbirka vsebuje podatke za polnopomenske iztočnice, kot so samostalniki, glagoli,

27 Aktivnost *Leksikalna baza za slovenščino* (2008-2012) v okviru projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* sta delno financirala ESS ter MŠŠ RS. Spletni slovar, specifikacije ter podatki o izgradnji in vsebini LBS so dostopne na <www.slovenscina.eu>.

28 Gre za projekt, ki se je začel na Univerzi Princeton v ZDA in ga danes poznamo kot Princeton WordNet ter nadaljeval za evropske jezike kot EuroWordNet. Danes obstajajo wordneti za 50 jezikov, krovno združenje pa je the Global WordNet Association <<http://www.globalwordnet.org>>.

pridevniki in prislovi, tako da jih razvršča v pojmovno sorodne leksikalne nize (sinsete), povezana pa je tudi z drugimi leksikalnimi viri, zlasti za namene strojne obdelave podatkov, na primer semantičnega označevanja. SloWNet je dostopen v obliki SloWTool na <<http://nl.ijs.si/slowtool/>>.

3 POTREBE UPORABNIKOV

Prevajalci pri svojem delu (poleg spletnih besedil in področnih virov) tipično uporabljajo tudi splošne enojezične slovarje, od katerih upravičeno pričakujejo tudi podatke o pragmatičnem pomenu in rabi besed. Slovarjev, ki bi nastali na osnovi podatkov iz leksikalne zbirke, še ni prav veliko,²⁹ obstaja pa več enojezičnih korpusnih slovarjev, zlasti za tujce, ki so nastali predvsem v angleškem jezikovnem okolju (gl. 1).

Če je zaradi »glosarske« usmerjenosti dolgo veljalo, da je na primer posvetovanje z dvojezičnim slovarjem šele začetek procesa iskanja prevodne ustreznosti, in če je danes samoumevno, da so jezikovni viri zasnovani v elektronski obliki, pa vendar še ni dokončnega odgovora na vprašanje, kako in v kolikšni meri tradicionalne slovarje nadomestiti z novimi aplikacijami oziroma kako njihov osnovni koncept (in poimenovanje)³⁰ ustrezno integrirati v večfunkcionalne aplikacije, v katerih je slovar zgolj ena od komponent, ki uporabniku pomagajo pri tvorbi (določenih tipov) besedil, preverjanju jezikovne ustreznosti itd., torej v okviru orodij, ki jih v najširšem pomenu razumemo kot vsestransko »podporo« pri pisanju in uporabi (maternega ali tujega) jezika. Kot razmišlja angleški leksikograf, nekdanji urednik Longmanovih, danes pa Macmillanovih angleških slovarjev za tujce, M. Rundell (2011), bi lahko takšna orodja dolgoročno celo povsem nadomestila slovar, vsaj za enkodirne namene, saj bi uporabniku precej bolje kot klasični slovar pomagala pri istih nalogah. Čeprav so napovedi prihodnosti slovarjev v tem trenutku še tvegane, pa Gabrovšek (2010) po drugi plati meni, da potrebe in spretnost uporabnikov slovarjev precej zaostajajo za napredkom in možnostmi, ki jih omogočajo nove tehnologije.

3.1 Kaj in kako uporabnik pravzaprav išče?

Nekatere raziskave (Granger in Paquot 2009) nakazujejo, da je treba zasnovano spletnih slovarjev in priročnikov načrtovati s pomočjo abstrahiranja tipa uporabnika, tipa iskalnih

29 Leksikalna baza DANTE je nastala prav z namenom izdelave novega angleško-irskega slovarja (NEID).

30 Poimenovanje »slovar« se zdi še vedno dovolj uporabno, danes zlasti kot splošnejši izraz za spletna mesta, saj ti ostajajo najbolj aktualni viri za leksikalne poizvedbe tudi v spletnem okolju. Kot nakazujejo rezultati iskanj zlasti posameznih (dekontekstualiziranih) leksemov, npr. Googlov brskalnik povečini med prvimi zadetki - vsaj za angleščino - ponuja prav povezave do bodisi uveljavljenih slovarskih virov z znanimi uredniškimi zasedbami in dolgotrajno tradicijo (npr. Webster, Cambridge itd.) ali novih (participativnih) slovarskih projektov tipa Urban Dictionary <www.urbandictionary.com>.

situacij, posameznikovih potreb in tipa podatkov, ki zadovoljuje takšne potrebe. Analiza konkretnih iskanj namreč pokaže, da ni neke sistematične iskalne poti, na osnovi katere bi lahko ugotavljali, kako uporabniki pravzaprav iščejo. Izdelani so že nekateri modeli, ki uspešno izrabljajo jezikovne tehnologije in nove tehnike za optimizacijo uporabniških orodij pri uporabi spletnih virov.³¹ Novejše razprave na temo dobrega slovarja sicer izpostavljajo predvsem dejstvo, da – v nasprotju s tradicionalnim prepričanjem – velika količina gradiva ne pomeni tudi nujno velike prednosti. Tisto, kar naj bi odlikovalo sodobni slovar, je predvsem omogočiti uporabniku, da pride do relevantne informacije v najkrajšem možnem času. Kot pomembna se kaže tudi možnost povezav z drugimi tipi relevantnih podatkov, predvsem besedilnimi korpusi – to pomeni, da ima uporabnik možnost s klikom na ustrezno besedo v takšnem slovarju priti do podatkov o njeni dejanski rabi v korpusu. Za slovenščino velja v tem kontekstu omeniti povezano dostopanje preko spletnega vmesnika projekta *Sporazumevanje v slovenskem jeziku* do projektnih vsebin, tj. omenjenih korpusov Kres, GOS in Gigafida, Slogovnega priročnika, Leksikona besednih oblik in Spletnega slovarja (več na <www.slovenscina.eu>).

3.2 Stereotipi: slovar kot glosar ali »slovarji se ukvarjajo z besedami«

Splošno razširjene predstave o slovarjih kot seznamih besed in njihovih pomenov so morda točne za del slovarske produkcije, zlasti predkorpusne. Toda leksikografska teorija se razvija in z njo praktične metode izdelave samih slovarjev. Tudi v slovenskem prostoru je že dobila domicil praksa korpusnega pristopa k izdelavi slovarjev, toda ta je zaenkrat omejena na posamezne (pretekle) projekte, ki iz različnih razlogov niso dovolj vpeti v vsakdanjost slovenskih slovarskih uporabnikov, celo profesionalnih ne. Glede na razširjenost angleščine je v danem trenutku zagotovo najbolj nujna kakovostna obravnava na relaciji **slovenščina-angleščina**, pri čemer smo že zagotovili kvalitetne splošne vire za potrebe prevajanja v slovenščino, ne pa tudi v angleščino.

3.2.1 Slovenski (dvojezični) korpusni slovarji

Že omenjeni *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford-DZS*³² (VASS), pa tudi *Priročni angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar* (2010, DZS) ter *Mali angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar DZS* (2006) so želeli preseči ozko pojmovanje »slovarskega« pomena, ki se je v jezikoslovnih razpravah uveljavil za označevanje tistega, čemur protipostavljamo kontekstualni in pragmatični pomen. Z vidika tradicionalnejšega glosarskega pojmovanja slovarja naj bi bile »besede« v dvojezičnem slovarju prevedene v ustrezne »besede« na desni strani slovarja, torej v ciljnem jeziku, toda z razvojem

31 Tak primer je npr. vmesnik *B(ase)L(exicale)F(rancaise)* S. Verlindeja z belgijske Univerze v Louvainu <<http://ilt.kuleuven.be/blf/>> (Dostop: 6.12.2012).

32 VASS je bil s strani avtorice obširneje predstavljen v *Mostovi* 42, 2009/2010.

korpusnega jezikoslovja se je okrepilo spoznanje, da morajo biti osnova slovarskega opisa predvsem širše pomenke enote. Te so sestavljene iz zgradbeno raznovrstnih besednih sopojavljanj, od dvo- in trobesednih kolokacij do širših frazeoloških enot, mnoge od pomenkih enot pa je mogoče opisovati pravzaprav šele na ravni besedila. S pomenom imamo torej opraviti tako na ravni leksike kot slovnice in seveda besedila. Sodobni slovarski viri so zato usmerjeni vse manj glosarsko, tj. besedno, in vse bolj besedilno.

3.2.2 Obrnjeni Veliki angleško-slovenski slovar Oxford-DZS: baza podatkov o kontrastivnih razmerjih med jezikoma

Vsaka dvojezična slovarska zbirka je do neke mere – odvisno od njene velikosti in dometa –, kontrastivna analiza pomenkih in drugih razmerij med jezikoma, zato je naravno in logično izhodišče za vsak nadaljnji sistemski opis specifik na ravni dveh sopostavljenih jezikov. Ko je v letih 2005–6 izšel pri nas do sedaj največji, korpusni *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford-DZS* s 120.000 iztočnicami, je bila sprva predvidena tudi izdelava slovarja v obratni smeri, ki pa se ji je založba zaradi visokih stroškov prvega slovarja odpovedala. Obsežna dvojezična podatkovna zbirka je bila avtomatsko “obrnjena”,³³ s čimer smo dobili ne le idealno orodje za pripravo kvalitetnega slovensko-angleškega besedila, temveč tudi neprecenljivo podatkovno zbirko, ki bi jo lahko uporabili za poglobljene kontrastivne in prevodoslovne raziskave (gl. tudi Krek et al. 2008; Šorli 2009; Srebnik 2012). Žal ostaja obrnjena baza nedostopna tako za splošnega uporabnika kot tudi za profesionalne (prevajalske in pedagoške) ter raziskovalne namene. Navajamo primer geselskih člankov, ki kaže tip in naravo tako pridobljenih podatkov:

ročaj 25 / 5 / 9 / 0 /

arm

(o očalih) **ročaj**

bail

(npr. pri čajniku, vedru) **ročaj**; (pri baldahinu) polkrožni opornik; (pri pisalnem stroju) držek (za papir)

bend

optika (pri očalih) **ročaj**

earpiece

optik (pri očalih) **ročaj**

grab bar

(pri prhi) **ročaj**, držaj

grab handle

(npr. v avtobusu) **ročaj**, držaj

grab rail

(npr. v avtobusu) **ročaj**, držaj

grip

ročaj, držaj

Slika 5: Del gesla ROČAJ, 1. skupina (obrnjena baza VASS)

nosečnost 1 / 0 / 2 / 3 /

antenatal

predporoden; **nosečnost**, nosečniški

1

pre-eclampsia

med. preeklampsija, **nosečnostna** toksemija

stretch marks

med. strije; **nosečnostne** proge

1

negative

nosečnostni test je bil negativen *the pregnancy test was negative*

positive

med. nosečnostni test je bil pozitiven [*reaction, result, test*] *the pregnancy test was positive*

pregnancy

med. nosečnostni test; test nosečnosti *a pregnancy test*

Slika 6: Del gesla NOSEČNOSTEN, 1., 3. in 4. skupina (obrnjena baza VASS)

4 SKLEP

Pričujoči prispevek je nastal med drugim kot podlaga za razmislek, kateri leksikalni viri in orodja za slovensko-angleški jezikovni par naj bi bili prioritetni v novem in nadaljnjih slovenskih akcijskih načrtih za večjezično opremljenost. Na tem mestu so predstavljeni zlasti novejši enojezični in dvojezični leksikografski in besedilni viri, v katerih lahko poiščemo pomen besed in širših jezikovnih enot, tj. slovarji, leksikalne podatkovne zbirke, korpusi besedil in spletna prevajalska orodja. Spregovorili smo tudi o prevajalskih tehnologijah in na kratko predstavili spremembe pri načrtovanju, izdelavi in uporabi klasičnega slovarja v novem, digitalnem okolju. Spomnili smo na nekatere stereotipe o uporabi slovarjev ter izpostavili nekatere pomisleke ob vrednotenju vloge slovarjev v navezavi na digitalno okolje in jezikovne tehnologije. Vsak prihodnji akcijski načrt bo moral upoštevati omejena sredstva, namenjena razvoju jezikovne infrastrukture, in dejstvo, da slovenska govorna skupnost še vedno čaka na nekatere osnovne jezikovne priročnike: sodoben slovar standardne slovenščine, korpusni slovensko-angleški slovar, pedagoški slovar slovenščine itd. Vsi ti viri so, med drugim, nujni za uspešen razvoj jezikovnih tehnologij za slovenščino.

Na tem mestu velja omeniti raziskavo *Jezikovna politika RS in potrebe uporabnikov* pod vodstvom ZRC SAZU (<http://isjfr.zrc-sazu.si/sl/programi-in-projekti/>)

jezikovna-politika-republike-slovenije-in-potrebe-uporabnikov#v), v kateri so sodelovale številne izobraževalne in raziskovalne institucije. Gre za obsežno (sociolingvistično) raziskavo o navadah, potrebah in prepričanjih uporabnikov slovenščine (govorcev slovenščine kot maternega ali drugega/tujega jezika) in tujih jezikov, prav tako govorcev s posebnimi potrebami, ki se je začela oktobra 2016 in zaključila septembra 2017. V delu raziskave, ki se osredotoča na opremljenost skupnosti za večjezičnost, smo posebej naslovili skupine jezikovnih delavcev – prevajalcev, tolmačev in drugih strokovnjakov, ki uporabljajo vsaj en tuji jezik, pri čemer je bil cilj raziskati tudi ustaljene delovne navade in strategije pri reševanju poklicnih izzivov, predvsem pa odnos do obstoječe jezikovne infrastrukture in potrebe na področju opremljenosti z viri in orodji. Raziskava v obliki spletne ankete sloni na štirih vsebinskih sklopih: odnos do jezikovnih vprašanj, spora-zumevalne prakse, potrebe uporabnikov, jezikovni opis in jezikovna opremljenost. Na podlagi končnih rezultatov projekta bo mogoče ustrezneje načrtovati razvoj jezikovnih virov, orodij in tehnologij, zato bodo ti aktualni tudi za načrtovalce jezikovne politike in razvijalce jezikovnih tehnologij.

BIBLIOGRAFIJA

Slovarji:

- Collins COBUILD English Language Dictionary. Sinclair, John McH. (ur.), 1995, 2. izdaja. London: HarperCollins. (COBUILD)
- Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary. Sinclair, John McH. (ur.), 2003, 4. izdaja. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Rundell, Michael, 2007, 2. izdaja. Oxford: Macmillan Education.
- Mali angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar DZS (Zaranšek 2006).
- Priročni angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar DZS (Drinovec Sever et al. 2010).
- Veliki angleško-slovenski slovar Oxford-DZS (Krek 2005-6).

Literatura:

- ARHAR HOLDT, Špela/Iztok KOSEM/Nataša LOGAR BERGINC (2012) Izdelava korpusa Gigafida in njegovega spletnega vmesnika. T. Erjavec, J. Žganec Gros (ur.), *Zbornik Osmo konference Jezikovne tehnologije*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan.
- ARHAR HOLDT, Špela/Mihael ARČAN (2011) Avtomatsko pridobivanje besednih zvez iz korpusa z uporabo leksikona SSJ. S. Kranjc (ur.), *Meddisciplinarnost v slovenistiki*, (Obdobja, Simpozij, = Symposium, 30). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- ATKINS, Sue/Michael RUNDELL (2008) *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, Mona (ur.) (2009) *Critical Readings in Translation Studies*. London & New York: Routledge.
- BAKER, Mona (2006) *Translation and Conflict: A Narrative Account*. New York & London: Routledge.
- BASSNETT, Susan (1980) *Translation Studies*. Methuen & Co. Ltd.
- CRYSTAL, David (2012) *English as a Global Language*. 2. izdaja. Cambridge University Press.
- ERJAVEC, Tomaž/Nikola LJUBEŠIČ (2014) The slWaC 2.0 corpus of the Slovene web. T. Erjavec, J. Žganec Gros (ur.) *Jezikovne tehnologije : zbornik 17. mednarodne multikonference Informacijska družba - IS 2014, 9. - 10. oktober 2014, [Ljubljana, Slovenia] : zvezek G*, 50—55. Ljubljana: Institut Jožef Stefan, 2014.
- GABROVŠEK, Dušan (2010) About Dictionaries – English, English and Slovene, and a Handful of Others: the Good, the Better, and the Useful. *Mostovi* 42, št. 1-2, letnik 2009/10, 110—146. Ljubljana: Društvo znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije.
- GANTAR, Polona, et al. (2009) Specifikacije za izdelavo leksikalne baze za slovenščino: standard za izdelavo posamezne leksikalne enote v leksikalni bazi. Projekt *Sporazumevanje v slovenskem jeziku ESS in MŠŠ* (2008–2013).
- GATTO, Maristella (2011) “The ‚body‘ and the ‚web‘: The Web as Corpus Ten Years On.” *ICAME Journal* no. 35 (April), 35—58. Dostopno tudi na: http://icame.uib.no/ij35/Maristella_Gatto.pdf/ (8. november 2017).
- GRANGER, Sylviane/Magali PAQUOT (ur.) (2009) *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications. Proceedings of eLex 2009*, Louvain-la-Neuve, 22–24 October 2009.
- GREFENSTETTE, Gregory/Julien NIOCHE (2000) Estimation of English and non-English language use on the WWW. In *Proceedings of the RIAO (Recherche d'Informations Assistée par Ordinateur)*, Paris, 12–14 April 2000, 237—246. Dostopno na: <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0006/0006032.pdf/> (8. november 2017).
- GORJANC, Vojko (2010) Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega projekta: ARRS-RPROJ-ZP-2010-1/46.
- KILGARRIFF, Adam/Gregory GREFENSTETTE (2003) Introduction to the special issue on the web as corpus. *Computational Linguistics* 29 (3), 333—347.
- KOSEM, Iztok/Karmen KOSEM (ur.) (2011) *eLexicography in the 21st century: Proceedings of eLex 2011*, 10-12 November, Bled, Slovenija.
- KOSEM, Iztok, et al. (ur.) (2013) *eLexicography in the 21st century: Proceedings of eLex 2013*, 17-19 October 2013, Tallinn, Estonia.
- KREK, Simon/Mojca ŠORLI/Polonca KOCJANČIČ (2008) The Funny Mirror of Language: The Process of Reversing the English-Slovenian Dictionary to Build the

- Framework for Compiling the New Slovenian-English Dictionary. E. Bernal, J. DeCesaris (ur.) *Proceedings of the xii Euralex International Congress*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 535—542.
- LOGAR, Nataša (2013) Aktualni terminološki opisi in njihova dostopnost. A. Žele (ur.) *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve): Obdobja 32*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 247—253.
- LOGAR BERGINČ, Nataša/Špela ARHAR HOLDT/Miha GRČAR/Marko BRAKUS/Simon KREK (2012) *Korpusi slovenskega jezika Gigafida, KRES, ccGigafida in ccKRES: gradnja, vsebina, uporaba*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko; Fakulteta za družbene vede.
- LOGAR, Nataša/Nikola LJUBEŠIČ (2013) Gigafida in slWaC : tematska primerjava. *Slovenščina 2.0*, 2013, št. 1, 78—110.
- MAYOR, Michael (ur.) (2009) *Longman Dictionary of Contemporary English* (5. izdaja). Harlow, Essex: Pearson Education / Longman.
- MÜLLER-SPITZER, Caroline/Alexander KOPLENIG/ Antje TÖPEL (2012) Online dictionary use: Key findings from an empirical research project. S. Granger, M. Paquot (ur.) *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 425—457.
- MÜLLER-SPITZER, Caroline (ur.) (2014) *Using online dictionaries. Lexicographica. Series maior*. Berlin: de Gruyter.
- NEWMARK, Peter (2000) *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina.
- NIDA, Eugene A. (1982) *Translating Meaning*. San Dimas, Calif.: English Language Institute.
- NIDA, Eugene A. (1996) *The Sociolinguistics of Interlingual Communication*. Brussels: Editions du Hazard.
- OOI, Vincent B. Y. (2010) English Internet Lexicography and Online Dictionaries. *Lexicographica 26*. Berlin: de Gruyter, 143—154.
- PERRAULT, Stephen J. (ur.) (2008) *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary*. Springfield, MA: Merriam Webster.
- RUNDELL, Michael (2011) The future of dictionaries. Too soon to tell. Blog o konferenci *eLexicography in the 21st Century: New Applications, New users* /<http://www.trojina.si/elex2011/index.html/>. Dostopno na: <http://www.macmillandictionaryblog.com/the-future-of-dictionaries-too-soon-to-tell/>. (8. november 2017)
- RUNDELL, Michael (ur.) (2007) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2. izdaja). Oxford: Macmillan Education.
- SINCLAIR, John (ur.) *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary* (5. izdaja). Glasgow: HarperCollins Publishers.
- SREBNIK, Anita (2012) Obrnjena nizozemsko-slovenska slovarska baza kot korak do novega slovensko-nizozemskega slovarja. M. Šorli (ur.) *Dvojezična korpusna leksikografija. Slovenščina v kontrastu: novi obeti, novi izzivi*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

- SUMMERS, Della (ur.) (2003) *Longman Dictionary of Contemporary English* (4. izdaja). Harlow, Essex: Pearson Education / Longman.
- ŠORLI, Mojca (2009) Pridobivanje podatkov o slovenščini za izdelavo slovensko-tujejezičnih slovarjev. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike*. M. Stabej (ur.) *Simpozij Obdobja 28*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 359—369.
- VERDONIK, Darinka/Ana ZWITTER VITEZ (2011) *Slovenski govorni korpus Gos*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.
- VINTAR, Špela (1999) Računalniška orodja za prevajanje. *Mostovi 1999/XXXIII*, Ljubljana: Društvo znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije.
- VINTAR, Špela (2001) Računalniška orodja za jezikoslovce in prevajalce. *Zbornik 37. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- VINTAR, Špela (2003) Kaj izvira iz jezikovnih virov. *Jezik in slovstvo XLVIII(2-3)*, 77—88.
- VINTAR, Špela (2008) Corpora in Translation: A Slovene Perspective. *Journal of Specialized Translation*, Issue 10, http://www.jostrans.org/issue10/art_vintar.php/. (8. november 2017)
- VINTAR, Špela/Tomaž Erjavec (2008) iKorpus in luščenje izrazja za Islovar. T. Erjavec, J. Žganec Gros (ur.) *Zbornik Šeste konference Jezikovne tehnologije, 16. do 17. oktober 2008, Ljubljana, Slovenia : zbornik 11. mednarodne multikonference Informacijska družba - IS 2008, zvezek C : proceedings of the 11th International Multiconference Information Society - IS 2008, volume C*, (Informacijska družba). Ljubljana: Institut „Jožef Stefan“, 2008, 65—69.
- ŽELJKO, Miran (2010) Pomnilnik prevodov EU. *Mostovi 42*, št. 1-2, letnik 2009/10, 72—75. Ljubljana: Društvo znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije.
- WALTER, Elisabeth (ur.) (2008) *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (3. izdaja). Cambridge: Cambridge University Press.

Spletni viri:

- Amebis d.o.o. 9. julij 2017. <http://www.amebis.si/>.
- Babelfish. 9. julij 2017. <http://www.babelfish.com/>.
- Babylon. 9. julij 2017. <http://translation.babylon.com/>
- Base Lexicale Française (BLF). 6. december 2016. <http://ilt.kuleuven.be/blf/stop/>.
- Bing translate. 9. julij 2017. <https://www.bing.com/translator/>.
- Brezplačno prevajanje. 9. julij 2017. <http://www.brezplacno-prevajanje.si/>.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary. 9. julij 2017. <http://dictionary.cambridge.org/>.
- Collins COBUILD English Dictionary. 9. julij 2017. <http://www.collinsdictionary.com/>.
- Collins Dictionary. 9. julij 2017. <http://www.collinsdictionary.com/>.
- DANTE Database. 9. julij 2017. <http://www.webdante.com/>.
- Dictionary.com Translator. 9. julij 2017. <http://translate.reference.com/translate/>.
- eLex2011/2013. 9. julij 2017. <http://www.trojina.si/elex2011/Vsebina/proceedings.html/>.

- Eur-lex. 9. julij 2017. <http://eur-lex.europa.eu/>.
- Evrokopus. 9. julij 2017. <http://evrokopus.gov.si/>.
- Evroterm. 9. julij 2017. <http://evroterm.gov.si/>.
- Fran. 9. julij 2017. <http://www.fran.si/>.
- Free dictionary. 9. julij 2017. <http://www.thefreedictionary.com/>.
- Gigafida. 9. julij 2017. <http://www.gigafida.net/>.
- Glosbe.com. 9. julij 2017. <http://glosbe.com/>.
- Google Translate. 9. julij 2017. <http://translate.google.com/>.
- ImTranslator. 9. julij 2017. <http://translation.imtranslator.net/translate/default.asp?loc=en/>.
- Islovar. 9. julij 2017. <http://www.islovar.org/>.
- Kres. 9. julij 2017. <http://www.kopus-kres.net/>.
- Lexicool.com. 9. julij 2017. <http://www.lexicool.com/>.
- Linguee. 9. julij 2017. <http://www.linguee.com/>.
- Longman Dictionary of Contemporary English, Longman. 9. julij 2017. <http://www.ldo-ceonline.com/>.
- Macmillan Dictionary and Thesaurus: Free English Dictionary Online. Oxford: Macmillan Education. 9. julij 2017. <http://www.macmillandictionary.com/>.
- Merriam Webster's Learners' Dictionary. 9. julij 2017. <http://www.learnersdictionary.com/>.
- META-NET, Zbirka Bela knjiga (Krek 2012). 9. julij 2017. <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/slovene.pdf/>.
- Microsoft Translator. 9. julij 2017. <http://www.microsofttranslator.com/>.
- MyMemory. 9. julij 2017. <http://mymemory.translated.net/>.
- Nova beseda. 9. julij 2017. http://bos.zrc-sazu.si/a_beseda.html.
- 'OneLook Dictionary'. 9. julij 2017. <http://www.onelook.com/>.
- Razvezani jezik. 10. december 2016. <http://razvezanijezik.org/>.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. 9. julij 2017. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html/>.
- Slovarji PONS. 9. julij 2017. <http://sl.pons.com/prevod/>.
- Spletni slovar. 9. julij 2017. <http://www.spletni-slovar.com/>.
- Spletni slovarji. 9. julij 2017. <http://www.evroterm.gov.si/slovar/>.
- SloWTool. 9. julij 2017. <http://nl.ijs.si/slowtool/>.
- Sporazumevanje v slovenskem jeziku. 9. julij 2017. <http://www.slovenscina.eu/>.
- TAUS. 9. julij 2017. <https://www.taus.net/>.
- Termania. 9. julij 2017. <http://www.termania.net/>.
- 2lingual Google Search. 9. julij 2017. <http://www.2lingual.com/>.
- Vir definicij. 9. julij 2017. <http://www.definitions.net/definition/>.
- WebCorp. 9. julij 2017. <http://www.webcorp.org.uk/>.
- Webitext. 9. julij 2017. <http://www.webitext.com/bin/webitext.cgi/>.
- Wikipedia. 9. julij 2017. <http://en.wikipedia.org/wiki/>.
- Wordnik. 9. julij 2017. <http://www.wordnik.com/>.
- Worldlingo. 9. julij 2017. <http://www.worldlingo.com/>.

IZVLEČEK

V prispevku najprej predstavimo nabor enojezičnih in dvojezičnih leksikografskih in besedilnih virov za slovenščino – med dvojezičnimi prednostno prevajalske priročnike v kombinaciji z angleščino –, v katerih lahko poiščemo pomen besed in širših jezikovnih enot, tj. slovarje, leksikalne podatkovne zbirke, spletna prevajalska orodja in različne korpuse besedil. V ločenem podpoglavju spregovorimo o prevajalskih tehnologijah in ovrednotimo njihovo vlogo pri delu sodobnega prevajalca. V drugem in tretjem poglavju na kratko predstavimo spremembe pri načrtovanju, izdelavi in uporabi klasičnega slovarja v novem, digitalnem okolju ter razmerja med slovarjem in sorodnimi viri, kot so leksikalne podatkovne zbirke. Dotaknemo se uporabnikov in nekaterih stereotipov o uporabi slovarjev ter ob koncu povzamemo stanje leksikalnih, na korpusu temelječih podatkovnih zbirk za slovensko-angleški par, z mislijo na prioritete bodočega akcijskega načrta za večjezično opremljenost slovenske govorne skupnosti.

Ključne besede: spletni viri, slovenščina, angleščina, leksikografija, korpus, slovar, leksikalna zbirka, prevajanje, avtomatizirano prevajanje, strojno prevajanje

ABSTRACT

Web Resources and Tools for Slovenian with a Focus on the Slovenian-English Language Infrastructure: Dictionaries in the Digital Age

The article begins with a presentation of a selection of electronic monolingual and bi/multilingual lexicographic resources and corpora available today to contemporary users of Slovene. The focus is on works combined with English and designed for translation purposes which provide information on the meaning of words and wider lexical units, i.e., e-dictionaries, lexical databases, web translation tools and various corpora. In a separate sub-section the most common translation technologies are presented, together with an evaluation of their role in the modern translation process. Sections 2 and 3 provide a brief outline of the changes that have affected classical dictionary planning, compilation and use in the new digital environment, as well as of the relationship between dictionaries and related resources, such as lexical databases. Some stereotypes regarding dictionary use are identified and, in conclusion, the existing corpus-based databases for the Slovenian-English pair are presented, with a view to determining priorities for the future interlingual infrastructure action plans in Slovenia.

Key words: web resources, Slovene, English, lexicography, corpus, dictionary, lexical database, translation, automated translation, machine translation

David Heredero Zorzo

Zavod OUTJ

davidherederozorzo@gmail.com

UDK 811.134.2'42:303.446.2

DOI: 10.4312/vestnik.9.83-106



Barbara Pihler Ciglič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

barbara.pihler@ff.uni-lj.si

Gemma Santiago Alonso

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

gemma.santiago@ff.uni-lj.si

RETÓRICA INTERCULTURAL Y DISCURSO ACADÉMICO: ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS INTRODUCCIONES EN LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN ESCRITAS EN ESPAÑOL POR INVESTIGADORES ESLOVENOS

1 INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones (Connor, 2011; Connor y Moreno, 2005; Moreno, 2008) han constatado la importancia que tiene el contexto sociocultural dentro del discurso académico-científico, puesto que este está sujeto a unas formalidades prototípicas¹ en tanto los artículos científicos van dirigidos a satisfacer unas determinadas expectativas para su posterior publicación en revistas científicas y académicas. Por otro lado, si bien es cierto que la mayoría de estas investigaciones están enmarcadas en la retórica intercultural, cuyas lenguas de contraste han sido el inglés utilizado por nativos y no nativos en sus artículos de investigación, muchos de estos trabajos incluyen el español como tercera lengua de contraste (Martín Martín 2005, Mur Dueñas 2010, Lafuente Millán 2010, Vázquez 2010).

Para la presente investigación, se ha tomado en cuenta el marco de la retórica intercultural, centrándose únicamente en las introducciones por el interés y atención suscitados en muchos otros trabajos (Mur Dueñas 2010, Árvay y Tankó 2004, Hirano 2009, Sheldon 2011, Toledo Báez 2013). No obstante, todas estas investigaciones se han enfocado exclusivamente en el inglés como L1 en contraste con el inglés utilizado por no

¹ Existen investigaciones en su mayoría enmarcadas en el contexto anglosajón (Gnutzmann y Oldenburg 1991; Holmes 1997; Pérez Ruiz 2001, Swales 1990, 2004; Cassany y Morales 2008) que han especificado tanto la organización textual de las diferentes secciones existentes en un artículo de investigación (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) como los movimientos retóricos prototípicos de cada una de dichas secciones.

nativos (junto con las lenguas nativas de los autores) por ser el inglés la lengua de referencia para tener visibilidad en la comunidad científica internacional. Aun así, entendemos la necesidad de investigaciones de retórica intercultural centrados en otras lenguas que, como el español, están también cada vez más presentes en el mundo científico².

En el artículo se han analizado las introducciones de los artículos de investigación escritos en español por especialistas nativos y eslovenos, y se ha tomado como tercera lengua de contraste el esloveno con la finalidad de poder establecer tanto los patrones retóricos y culturales como la distancia existente entre ambas lenguas.

Por lo que respecta a la metodología, se ha diseñado un corpus compuesto por 72 artículos de investigación escritos en español por nativos, en esloveno por nativos y en español por expertos eslovenos. Para la clasificación y análisis de los movimientos retóricos del corpus, se ha utilizado el modelo *Create a Research Space* (en adelante, CARS) de Swales (2004).

El objetivo de la investigación ha sido establecer criterios respecto a las diferencias y similitudes del discurso académico de los investigadores eslovenos en relación con los nativos hispanohablantes y en qué medida se adecúan al criterio de clasificación elegido.

2 MARCO TEÓRICO Y ESTUDIOS PREVIOS

Connor (2011) define la retórica intercultural como el estudio del discurso escrito entre individuos provenientes de diferentes culturas. Así pues, y tal y como afirma esta autora, el análisis de textos es uno de los objetivos fundamentales de la disciplina. El objetivo principal de estos tipos de análisis es, como ya indicara Kaplan (1966), establecer si existe la transferencia de patrones retóricos de la lengua materna a la lengua extranjera cuando una persona no nativa escribe en una lengua meta. Según Connor y Moreno (2005), la mayoría de las investigaciones que siguen la metodología de la retórica intercultural diseñan para este fin investigaciones basadas en el uso de corpus paralelos, es decir, conjuntos de textos comparables en dos o más lenguas. La comparabilidad de estos corpus es crucial, pues de ello depende la validez de los resultados de la investigación. Moreno (2008) estableció los criterios para que los corpus sean equivalentes al máximo nivel posible. Así, factores contextuales como género textual, tema, estructura y longitud de los textos y la cantidad de ellos, entre otros, deben ser considerados dependiendo del tipo de investigación a realizar. Esta autora también especifica que la cultura de la que provienen los autores de los textos, y, por ende, su lengua materna, además de los propios aspectos lingüísticos, semánticos y retóricos del producto escrito, deben diferir, puesto que estos factores serán los que se analizarán en la investigación.

2 Según el informe anual del Instituto Cervantes de 2016, la evolución de la participación en español de los países hispanohablantes en la producción científica mundial para el periodo 2003-2011 es de un 127,96% (p.36).

Connor (2011) también afirma que una gran parte de los trabajos de retórica intercultural se centran en el estudio de diferentes géneros discursivos. Un género que ha recibido numerosa atención por parte de los investigadores es el de los artículos de investigación, como muestra Mauranen (1993). Mur Dueñas (2010) afirma que *«a large amount of research has shown that academic writing is crucially determined by the socio-cultural context in which it is produced»* (p. 120), mientras que Sheldon (2011) refleja que numerosos estudios previos han demostrado que cumplir los requisitos del discurso de una disciplina, como es necesario en el caso de los artículos de investigación, es una tarea compleja para escritores noveles y que escriben en una lengua extranjera. Si bien esta afirmación se realiza para investigadores que producen textos en inglés como lengua extranjera, se puede extrapolar a aquellos especialistas que escriben artículos de investigación en español sin ser esta su lengua materna. Para Sheldon (2011), estos investigadores *«are disadvantaged in that they have to compete for academic recognition in a language other than their own»* (p. 238). De ahí la necesidad de llevar a cabo estudios que faciliten esta labor a dichos investigadores.

Es cierto que se han llevado a cabo de manera profusa trabajos sobre los artículos de investigación, pero, de los que incluyen una de las dos lenguas de nuestro estudio, español o esloveno, la inmensa mayoría lo hacen comparándolas con el inglés, y especialmente con el inglés como lengua extranjera. De esta manera, existen estudios que incluyen el español en sus corpus, pero exclusivamente como lengua materna y para observar si hay transferencias de patrones retóricos al inglés. Podemos citar, entre otros, trabajos como: Moreno (1997), quien analiza el uso de metatexto causal; Lafuente Millán (2010), en el que se investiga la presencia explícita del autor en los artículos de investigación; Vázquez (2010), que trata el empleo de verbos modales; o Mur-Dueñas (en prensa), centrado en el uso de estrategias promocionales del trabajo realizado por los autores de los artículos. Por lo que respecta a la lengua eslovena, destacan los trabajos de Pisanski Peterlin sobre aspectos como el metatexto organizativo (2005, 2007) y la inclusión de *previews* y *reviews* en el texto (2002).

En cuanto a estudios centrados en la estructura retórica de los artículos de investigación, Mur Dueñas (2010) afirma que *«has received special research attention and within this, the introduction section has attracted more scholarly attention than any of the other sections of the RA»* (p. 120). Coincidimos con esta autora en que existen diversos trabajos dedicados a la estructura retórica de la introducción de los artículos de investigación, pero siempre teniendo el inglés como la lengua principal del análisis y comparándolo con otros idiomas, como son el húngaro en el caso de Árvay y Tankó (2004) o el portugués en el de Hirano (2009). En relación con el esloveno, no hemos encontrado ningún trabajo que incluya esta lengua en el análisis de las introducciones de artículos de investigación, mientras que para el idioma español *«cross-cultural (English-Spanish) studies are scarce»* (Mur Dueñas 2010, p. 121). En cualquier caso, existen algunos estudios previos de este tipo que incluyen el español en su corpus que pasamos a presentar a continuación.

Mur Dueñas (2010) analiza la estructura retórica de las introducciones de artículos de investigación de la disciplina de Dirección y Organización de Empresas. Su corpus consta de 24 artículos, 12 por idioma, extraídos de 4 revistas de cada lengua. Las introducciones fueron manualmente analizadas siguiendo el modelo CARS de Swales (2004), con algunas pequeñas modificaciones. Este modelo establece cuatro movimientos para las introducciones (*establishing a territory, establishing a niche, occupying the niche y theory and literature review*), cada uno de ellos constituido por diferentes pasos. Los resultados de su investigación muestran que hay diferencias en algunas partes de la microestructura de las introducciones de los artículos de investigación, puesto que en los textos en inglés se hace mayor hincapié en la justificación del tema de la investigación y en el establecimiento del nicho de la misma, lo que la autora achaca a una mayor competitividad a la hora de publicar este tipo de artículos en inglés (lo que sitúa al trabajo en un ámbito internacional) que en español (cuya influencia es solo nacional). De igual manera, la autora demuestra que el cuarto movimiento (revisión de la bibliografía y la teoría existentes) parece obligatorio en lengua inglesa, lo que no ocurre en español, posiblemente debido a su contexto nacional, en el que esto sería innecesario, al compartir los expertos ya previamente el mismo conocimiento. Así, según Mur Dueñas (2010), la estructura retórica de las introducciones de los artículos de investigación depende del contexto cultural en el que se enmarcan, «*and more specifically, on the kind of readership they are addressed to*» (p. 132), así como de la disciplina en la que se enmarcan.

Por su parte, el trabajo de Sheldon (2011) consta de un corpus formado por 54 artículos de investigación, 18 en inglés, 18 en español y 18 en inglés como lengua extranjera, todos ellos tomados de 2 revistas para cada uno de los sub-corpus. Esta investigación también sigue el modelo CARS, con unas escasas modificaciones introducidas por la propia autora que se cifran en tres movimientos (*establishing a territory, establishing the niche y presenting the present work*). Los resultados del estudio reflejan que, en general, los tres sub-corpus presentan los tres movimientos, así como sus pasos, si bien arrojan diferencias en determinados aspectos. Así, el segundo movimiento (establecimiento del nicho de investigación) aparece en menor medida en los textos en inglés como lengua extranjera, lo que la autora justifica como una transferencia de los patrones retóricos del español. Asimismo, los textos en inglés son más explícitos a la hora de plasmar la investigación en el tercer movimiento (presentación de la investigación). Esto ocurre menos en los textos en inglés como lengua extranjera, quizás debido a su mayor inseguridad con la lengua.

La tercera investigación es de Toledo Báez (2013), quien analiza si los artículos de investigación de Derecho de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones emplean en sus introducciones el citado CARS o el modelo Open a Research Option (en adelante, OARO), también establecido por Swales (2004). Para ello, se basa en 140 artículos en español (extraídos de 1 revista) y 140 en inglés (extraídos de 2 revistas). Tras la comprobación manual de las introducciones, la autora llegó a la conclusión de que el

modelo OARO, que supone un tipo de investigación diferente al CARS, se utiliza más en la comunidad discursiva académica española que en la inglesa, en la que prevalece el CARS.

Teniendo en cuenta todo lo planteado en este apartado, consideramos necesario analizar los movimientos retóricos de las introducciones de artículos de investigación escritas en español por hablantes no nativos, puesto que, si bien para el inglés como lengua extranjera existen numerosos estudios, no es así en el caso del español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Como hemos visto en estudios previos similares, para este tipo de análisis es fundamental seguir los principios metodológicos de la retórica intercultural y aplicar en la investigación el modelo CARS, por ser uno de los más difundidos en el mundo académico inglés y que, según Toledo Báez (2013:174), sus características «pueden ser extrapolables del inglés, *lingua franca* de la comunicación científica, a otras lenguas»³.

3 METODOLOGÍA

3.1 Corpus

Por lo que respecta a los criterios establecidos para conformar el corpus de las introducciones de los artículos de investigación, hemos seguido los criterios de comparación propuestos por Moreno (2008) para que dicho corpus fuera equivalente al máximo grado posible. De ahí que se hayan tenido en cuenta los criterios ya especificados por Moreno (2008) como son: género textual (las introducciones en 72 artículos científicos), ámbito temático (Literatura, Lingüística y Lingüística Aplicada), longitud global de los artículos (de 3500-9000 palabras), número de revistas seleccionadas por lengua (*Literatura y lingüística*, *Lingüística y lenguas aplicadas* y *Linred* para los artículos de investigación escritos en español por nativos; *Vestnik za tuje jezike*, *Verba Hispanica* y *Linguistica* para los escritos en español por eslovenos; *Vestnik za tuje jezike*, *Jezik in slovstvo* y *Slavistična revija* para los escritos en esloveno por eslovenos), indexación de las revistas seleccionadas (pertenecientes todas a ERIH, ERIH PLUS, MLA y/o Scopus), longitud de las introducciones (100-900 palabras) y número de ellas (un sub-corpus de 24 artículos escritos por nativos en español [SPA], un sub-corpus de 24 artículos escritos en español por eslovenos [ELE] y un sub-corpus de 24 artículos escritos en esloveno por nativos [SLO]) y espacio temporal de la escritura (publicados de 2003 a 2016). Somos conscientes de que el espacio temporal puede resultar demasiado amplio, especialmente en unos años en los que el discurso académico ha realizado importantes progresos, y, al igual que la diferencia en el ámbito temático, con sus posibles divergencias entre el discurso en Lingüística Aplicada y Literatura, pueden haber afectado a los resultados de investigación,

3 Cursiva en el original.

como veremos más adelante, pero hay que tener en cuenta la escasez de publicaciones en ELE por parte de especialistas eslovenos, lo que hace necesario ampliar dichos criterios.

En la tabla 1 se reflejan los datos de los criterios que se han tenido en cuenta en la composición del corpus:

	SPA	ELE	SLO
Nº de Introducciones de los artículos	24	24	24
Nº de palabras de los artículos (intervalo)	4.313-8.632	3.762-8.619	4.180-8.140
Nº de palabras de los artículos (media)	6.448	6.125	5.880
Nº de palabras de las Introducciones (intervalo)	132-900	100-889	96-433
Nº de palabras de las Introducciones (media)	472	403	257

Tabla 1: Descripción del corpus

Como se puede inferir a partir de los datos expuestos en la tabla 1, el número de palabras de las introducciones en los artículos escritos en esloveno es significativamente inferior a las introducciones escritas en español L1, lo que puede comportar diferencias tanto en el número de movimientos como, sobre todo, en el número de los pasos. Asimismo, es destacable la diferencia existente entre las introducciones de español L1 y de español L2, aunque de ninguna manera tan grande como con las introducciones escritas en esloveno. La menor longitud de las introducciones en esloveno podría deberse al hecho de que el esloveno posee un grado de flexión mayor que el español (aparte de las conjugaciones conoce también las declinaciones). Aunque las dos lenguas, tanto el español como el esloveno, están consideradas como sintéticas (Greenberg, 1954), podemos decir que el grado de sinteticidad del esloveno es mayor. Asimismo no hay que olvidar que las revistas científicas no necesariamente siguen la misma política editorial: mencionemos solo la diferencia entre *Verba Hispanica* (los artículos no deben exceder los 30.000 caracteres con espacios) y *Vestnik* (los artículos no deben exceder los 42.000 caracteres con espacios). En cualquier caso, esta longitud menor de las introducciones en ELE y SLO podría deberse a la propia menor longitud de los artículos en su totalidad.

3.2 Análisis del corpus

Para la clasificación y análisis de los movimientos retóricos, se ha utilizado el modelo CARS de Swales (2004) por ser uno de los más difundidos en el mundo académico, cuyos movimientos y pasos correspondientes se presentan a continuación en el siguiente modelo⁴:

4 La traducción al español del original en inglés es nuestra. Hay numerosas traducciones previas del modelo CARS al español, como la de Toledo Báez (2013), pero ninguna ha logrado consolidarse. Presentamos una propia al no satisfacernos ninguna de las existentes.

MOVIMIENTO 1: ESTABLECIMIENTO DEL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Paso 1: Delimitación del tema

Paso 2: Revisión de investigaciones previas

MOVIMIENTO 2: ESTABLECIMIENTO DEL NICHU DE LA INVESTIGACIÓN

Paso 1A: Indicación de un vacío en la investigación

Paso 1B: Aportación al conocimiento existente

Paso 2: Justificación de la investigación (opcional)

MOVIMIENTO 3: PRESENTACIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Paso 1: Propósitos y objetivos del artículo (obligatorio)

Paso 2: Preguntas de investigación o hipótesis (opcional)

Paso 3: Aclaraciones conceptuales (opcional)

Paso 4: Metodología (opcional)

Paso 5: Anticipo de los principales resultados⁵

Paso 6: Valor de la investigación

Paso 7: Estructura del artículo

(Swales, 2004: 229)

El modelo al que se hace referencia en el presente artículo es una revisión que de la primera clasificación de 1990 hizo Swales en 2004 sobre los movimientos retóricos en las introducciones de los artículos científicos. En el modelo de 2004 los tres pasos del movimiento 1 han sido reducidos a uno solo, si bien Swales especifica que en el movimiento 1 se requiere obligatoriamente citas, mientras que en el movimiento 2 y 3, las citas ya no son requeridas sino posibles. En nuestro modelo, hemos considerado necesario precisar este aspecto añadiendo un segundo paso en el movimiento 1 que aludiera directamente a las citas en relación a la revisión de investigaciones previas (en cursiva), paso que ya había aparecido como tal en el paso 3 del movimiento 1 del modelo de 1990 de Swales.

3.2.1 Movimiento 1: Establecimiento del ámbito de la investigación

El primer movimiento que Swales (2004) diferencia en la introducción de un artículo de investigación le permite establecer al investigador la importancia y el ámbito de la investigación planteada en el artículo. Dicho movimiento se consigue mediante dos pasos, cuyos ejemplos ilustrativos, sacados de cada uno de los tres corpus, se presentan a continuación:

⁵ Los pasos 5, 6 y 7 del movimiento 3 podrían aparecer sobre todo en algunos campos de investigación (Swales 2004: 232).

Paso 1. Delimitación del tema:

El sustento teórico del estudio lo provee principalmente Paul Grice, por lo que el análisis se centra en pesquisar las inobservancias a las máximas conversacionales [...] (SPA 10)⁶

El tema del presente trabajo es el tratamiento didáctico que reciben las construcciones impersonales con *se*, llamadas también personales reflejas. (ELE 02)

V zadnjih dvajsetih letih lingvisti v različnih jezikih opažajo osamosvajanje oglasnih sloganov in njihovo rabo v vsakdanjem jeziku [...] (SLO 11)

Paso 2. Revisión de investigaciones previas:

Las oraciones copulativas con atributo de sintagma nominal son clasificadas por la gran mayoría de autores (véanse Fernández Leborans 1999, Demonte 1979, Porroche 1990, Gutiérrez Ordóñez 1986, Declerck 1988, Hengeveld 1992, Mikelsen 2005 [...], además de Donnellan 1966 [...]) (SPA 19)

Estas teorías se han visto complementadas por nuevos enfoques [...] (Pinker, 1994; Pinker, Nowak y Lee, 2008; Pinker y Lee, 2010). (ELE 10)

Prispevki iz evalvativne morfologije danes omogočajo preseganje strogo morfološkega in vedno bolj vključujejo tako semantiko (npr. Juravsky 1993) kot pragmatiko (Schneider 2003, 2013; Grandi in Körtvélyessy 2015; Körtvélyessy 2015), s tem pa omogočajo kompleksnejši pogled na izražanje manjšalnosti. (SLO 10)

3.2.2 Movimiento 2: Establecimiento del nicho de la investigación

Por lo que respecta al movimiento 2, para que un trabajo de investigación obtenga relevancia y proyección es necesario subrayar la necesidad de llevar a cabo investigaciones en esa dirección. El establecimiento del nicho de la investigación se desarrolla en la introducción mediante los 3 pasos que se presentan a continuación con sus respectivos ejemplos:

Paso 1A. Indicación de un vacío en la investigación:

Es decir, a pesar de la existencia de estudios que indican la necesidad de analizar las interacciones conflictivas [...], las investigaciones han tendido generalmente hacia la dilucidación de los mecanismos lingüísticos con los que los interlocutores intentan mitigar la producción de un posible acto de amenaza a la imagen del interlocutor. (SPA 20)

6 En cada uno de los ejemplos seleccionados se indica entre paréntesis el sub-corpus al que pertenece el ejemplo (si el artículo fue escrito por un nativo en español [SPA], en español por un experto esloveno [ELE] o en esloveno por un nativo [SLO]), junto al número del artículo del sub-corpus. En todos los ejemplos se ha respetado su forma original, incluyendo los errores. La referencia completa de los artículos del corpus aparece en el apéndice.

Esta búsqueda de un papel que corresponda adecuadamente a la pronunciación en la enseñanza y el proceso de aprendizaje de LE se debe también a escasa indagación en el campo de la adquisición de la pronunciación. (ELE 17)

Recepcija Vuka Stefanovića Karadžića v slovenskem prostoru še ni bila sistematično predstavljena. (SLO 21)

Paso 1B. Aportación al conocimiento existente:

Además, los resultados de anteriores investigaciones sobre textos técnicos y científicos (Lvovskaya, 2002 y 2003) reflejan que las características tipológicas de estos textos, como es su carácter objetivo y explícito o su tonalidad neutra [...] no son ciertas. Aún más, en algunas tipologías textuales, como por ejemplo los textos médicos o informáticos, la riqueza de modalidad tanto objetiva como subjetiva es sorprendente (Torres Ramírez, 2003a). (SPA 04)

[...] lo que en sus estudios señalan ya el eslavista Gerhard Giesemann y la crítica literaria serbia Bojana Stojanović, pero sin investigar las fuentes por las que la poesía del poeta esloveno se nutre del barroco. (ELE 08)

Pregled jezikoslovnih razprav o manjšalnica v slovenščini pokaže, da so avtorji v glavnem ostajali znotraj besedotvorno-morfoloških okvirov. Pri tem lahko opazimo določena razhajanja glede pojmovanja nekaterih besedotvornih elementov, ki se uporabljajo pri tvorbi manjšalnic. V razpravi želimo osvetliti nekatera teh razhajanj in, v luči tujejezičnih jezikoslovnih razprav (zlasti Schneider 2003), delno razširiti pojem manjšalnice. (SLO 10)

Paso 2. Justificación de la investigación (opcional):

[...] el interés de este trabajo consiste fundamentalmente en revisar dos momentos de la vanguardia mexicana. En primer término, nos referimos a la emergencia de un grupo de escritores, los estridentistas [...] (SPA 24)

La necesidad de abordar en este artículo la enorme dificultad que representa la adquisición de construcciones impersonales con *se* se justifica por la alta frecuencia de errores relacionados con la adquisición de esta estructura [...] (ELE 02)

S semantičnega vidika je zanimiv, ker se je njegova pomenska zgradba od začetka knjižne slovenščine do danes zelo spremenila – v besedilih protestantskih piscev je prevladoval pomen ‘koristen, potreben’, danes pa se obravnavani privednik rabi v pomenih ‘delaven, prizadeven’ in ‘tak, ki izpolnjuje dolžnosti, pričakovanja’. (SLO 13)

3.2.3 Movimiento 3: Presentación del artículo de investigación

Una vez que ya se ha puesto de relieve la falta o necesidad en un ámbito de investigación determinado, la investigación se plantea ahora como una manera de cubrir esa carencia,

desarrollándola a través de las diferentes especificidades que el movimiento 3 realiza con los 7 pasos que pasamos a ejemplificar a continuación:

Paso 1. Propósitos y objetivos del artículo:

A este respecto, la investigación se plantea dos objetivos: describir lingüísticamente los nombres de marca españoles y determinar qué imagen de la lengua española proyectan. (SPA 05)

El objetivo principal de este trabajo es analizar el papel de algunos marcadores epistémicos verbales en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua en el ámbito universitario esloveno. (ELE 03)

Namen tega prispevka je pokazati, da se razlike med prevodi in izvorniki kažejo tudi v primerjavi kompleksnejših jezikovnih pojavov, kakršen je izražanje epistemske naklonskosti. (SLO 22)

Paso 2. Preguntas de investigación o hipótesis:

[...] con el que se pretende comprobar la validez o no de la hipótesis de que los bilingües biculturales sienten de forma diferente en sus respectivas lenguas y [...] tienen imágenes mentales distintas [...] para un mismo significante. (SPA 11)

Nuestra principal hipótesis es que las primeras asociaciones de léxicos disponibles de diferentes culturas y lenguas permiten ser catalogadas como voces prototípicas o elementos nucleares del estímulo (ELE 24)

Naše izhodiščne predpostavke so bile naslednje: daljša pedagoška praksa bo študentom nudila poglobljen vpogled v praktično pedagoško delo, opravljanje pedagoške prakse bo študentom olajšalo odločitev za bodoči poklic, s praktičnega vidika bo bolj urejen status prakse olajšal izpeljavo prakse na šolah. (SLO 01)

Paso 3. Aclaraciones conceptuales:

La evidencialidad, según Grossman y Wirth (2007: 202) «*covers all marks signalling what testifies to the validity of the information stated by a speaker or writer*». [...] Siguiendo la clasificación establecida por Wilett (1988: 57), existen dos tipos de categorías evidenciales: la directa, también denominada sensorial (Ferrari, 2006) y la indirecta, también denominada citativa (Ferrari, 2006). (SPA 04)

Entendemos autobiografía como Lejeune (1980), que la define como «narrativa retrospectiva en prosa que hace una persona real de su propia existencia, cuando coloca la tónica en su vida inividual [...]» (ELE 06)

Pravni jezik pojmem kot nadpomenko, ki združuje tri podvrste pravnega jezika: jezik pravne norme, jezik pravne znanosti in jezik pravne prakse, slednji se deli na pravniški jezik, ki ga uporabljajo pri svojem delu pravniki (sodnik, tožilec, odvetnik ipd.), in jezik nepravnikov, ki vstopajo oziroma sodelujejo v pravnih postopkih. Več o tem N. Novak (2006a: 61–73; 2007) (SLO 20)

Paso 4. Metodología:

Para la investigación se han utilizado y analizado las intervenciones espontáneas de cuatro sujetos del corpus Koiné de habla infantil a través de un estudio longitudinal de los datos de dichos sujetos, y a partir de un análisis cualitativo y cuantitativo se han definido [...] (SPA 21)

Para estudiar el léxico disponible se recurre a las pruebas o encuestas asociativas a partir de ciertas categorías semánticas (o también llamadas centros de interés) que funcionan como estímulos verbales. (ELE 24)

Pri pisanju mi je kot osnova služilo narečno gradivo, zbrano za Slovenski lingvistični atlas, [...]. Sodobno narečno gradivo je primerjano s podatki v prvem slovenskem lingvističnem atlasu Francoza Luciena Tesnière – Atlas linguistique pour servir à l'étude du duel en slovène in atlasu pripadajoči monografiji Les formes du duel en slovène iz leta 1925, Ramovševo Morfologijo slovenskega jezika (1952) ter dvojniskim sistemom slovenskega knjižnega jezika od 16. st. dalje. (SLO 19)

Paso 5. Anticipo de los principales resultados:

[...]se presenta un estudio piloto realizado con sujetos bilingües biculturales, con el que se comprueba la validez de la hipótesis de que los bilingües biculturales sienten de forma diferente en sus respectivas lenguas y que, por consiguiente, tienen imágenes mentales distintas en sus respectivas lenguas para un mismo significante. (SPA 11)

[...] aparecen con insistencia en los versos áureos sobre el deslizar del tiempo, recogiendo y resaltando, como vamos a poder observar más adelante, el tema principal de los sonetos (ELE 05)

Na podlagi primerjalne analize prevedenih in izvernih poljudnoznanstvenih besedil v slovenščini nameravam pokazati, da se v prevedenih besedilih epistemska naklonskost izraža drugače kot v primerljivih izvornikih. (SLO 21)

Paso 6. Valor de la investigación⁷:

La adquisición de estos modelos textuales organizados puede representar, además, un avance importante en la formación de la competencia textual [...] (SPA 17)

Consideramos que «esta comparación podría resultar de gran provecho para el reconocimiento del aprendizaje/adquisición del español como lengua extranjera y puede abrir una vía de investigación que podremos desarrollar en un futuro». (ELE 13)

⁷ En el paso 6 del movimiento 3 no incluimos ningún ejemplo del corpus en esloveno porque no encontramos ninguno.

Paso 7. Estructura del artículo:

Tras concretar el tipo de bilingüe al que se hará referencia, se profundiza en cómo la lengua determina la percepción de la realidad, y cómo cada lengua lo hace a su manera, [...]. A continuación, se analiza la forma en la que la lengua moldea nuestras emociones y cómo también esto varía de una cultura a otra. Para finalizar, se presenta un estudio piloto realizado con sujetos bilingües biculturales (SPA 11)

En la introducción los diccionarios bilingües se clasifican según la tipología general de los diccionarios, se presentan sus características y se explica la relación entre los tipos de diccionarios bilingües y los destinatarios. En las dos partes siguientes, se presentan varios aspectos de la macroestructura y la microestructura en el diccionario bilingüe (ELE 16)

V prvem razdelku ugotavljamo, kako so se oblikovali danes prevladujoči pojmi za žanrsko analizo besedil, in v drugem razdelku na kratko predstavimo gradivo. Sledi tretji razdelek, v katerem so načrtana teoretična izhodišča za besedilno analizo. Nadrobno žanrsko analizo pridižnega besedila prinaša četrti razdelek. V zadnjem, petem razdelku, predstavimo sklepne ugotovitve o žanrski strukturi sodobne slovenske pridige. (SLO 17)

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis contrastivo, realizado manualmente, son similares en relación a la frecuencia de los tres diferentes movimientos y su distribución dentro de cada uno de los tres grupos analizados, si bien en la tabla 2 se puede advertir discrepancias entre el sub-corpus SPA y los sub-corpus SLO y ELE. Estas discrepancias se hacen más significativas en el momento en que se muestra la distribución del número de pasos, como se puede ver en la tabla 2, donde claramente el sub-corpus SPA marca una mayor tendencia a la inclusión de un mayor número de pasos en la introducción que en los sub-corpus SLO y ELE, diferencia que ya fue inferida en la tabla 1 con la extensión de las introducciones en los tres corpus analizados.

	SPA		ELE		SLO	
	Porcentaje	Pasos	Porcentaje	Pasos	Porcentaje	Pasos
MOVIMIENTO 1	24 (100%)	40	21 (87,5 %)	36	23 (95,83 %)	34
MOVIMIENTO 2	11 (45,83%)	26	8 (33,33%)	13	10 (41,67%)	20
MOVIMIENTO 3	22 (91,67%)	62	22 (91,67%)	56	21 (87,5 %)	46
TOTAL	57 (79,17%)	128	51 (70,8%)	105	54 (75%)	100

Tabla 2: Resultados y distribución de los tres movimientos y sus respectivos pasos según CARS

Por otro lado, si bien en el sub-corpus español la inclusión de los tres movimientos retóricos en la introducción es mayor que en los sub-corpus SLO y ELE, el movimiento 2 aparece en el sub-corpus SPA solo en un 45,83%, cifra que nos sorprende debido a su importancia como componente obligatorio en los artículos de investigación escritos en inglés, como demuestran las investigaciones de Swales (2004) o Sheldon (2011). En nuestro corpus, quizás el número de pasos que aparecen sea menor debido a la inclusión de artículos de investigación de Literatura, cuyo uso del CARS es menor respecto a los trabajos de Lingüística y Lingüística Aplicada, aspecto a tener en cuenta en futuros estudios, siempre y cuando el contexto cultural del estudio lo permita. En cualquier caso, en otras investigaciones (Martín-Martín 2005, Sheldon 2011) aparecían los mismos resultados con respecto al movimiento 2 en los artículos escritos en español. Respecto a esto, Sheldon (2011: 242) aduce que

Spanish academics do criticise the work of others in order to create a space, allowing them to occupy a small territory that needs their attention. The inclusion of Move 2 in the Spanish L1 may also be the result of an increasingly competitive research context in this field of study.

En nuestro caso, a tenor de los sub-corpus analizados, estamos de acuerdo con Sheldon y creemos que tanto en esloveno como en español sería conveniente una mejor y mayor demarcación del establecimiento del nicho de la investigación en las introducciones de los artículos de investigación para definir y delimitar el lugar exacto de la contribución de sus trabajos en el ámbito académico-científico.

MOVIMIENTO 1	SPA	ELE	SLO
Establecimiento del ámbito de la investigación			
Paso 1: Delimitación del tema	24 (100%)	20 (83,33%)	23 (95,83%)
Paso 2: Revisión de investigaciones previas	16 (66,67%)	16 (66,67%)	11 (45,83%)

Tabla 3: Resultados y distribución de los pasos del movimiento 1 según CARS

A partir de los resultados obtenidos que ilustra la tabla 3, se puede constatar que en líneas generales el movimiento 1 está presente en la gran mayoría de las introducciones de los artículos de investigación de los tres corpus, puesto que es aquí donde el investigador demarca el territorio de la investigación. El corpus SPA muestra una mayor adecuación al movimiento 1 que los otros dos corpus, ya que la delimitación del tema aparece en todas las introducciones del corpus, aunque por lo que respecta al paso 2 sobre las revisiones previas el número descende, si bien sigue siendo igual o superior al de los otros dos grupos. En este sentido, el corpus SPA estaría más en consonancia con el modelo de Swales (1990, 2004). Llama la atención la escasa aparición de la revisión de

investigaciones previas en el corpus SLO, si bien es verdad que en muchos de los artículos analizados (de los tres sub-corpus) la tendencia es la de introducir las revisiones de investigación en el siguiente apartado del artículo, donde se alude al estado de la cuestión de la investigación de forma más precisa.

MOVIMIENTO 2	SPA	ELE	SLO
Establecimiento del nicho de la investigación			
Paso 1A: Indicación de un vacío en la investigación	9 (37,5%)	5 (20,83%)	7 (29,17%)
Paso 1B: Aportación al conocimiento existente	5 (20,83%)	3 (12,5%)	4 (16,67%)
Paso 2: Justificación de la investigación (opcional)	12 (50%)	5 (20,83%)	9 (37,5%)

Tabla 4: Resultados y distribución de los pasos del movimiento 2 según CARS

Si observamos los resultados del movimiento 2 en la tabla 4, podemos concluir que sería el movimiento menos utilizado en los tres corpus. En relación al sub-corpus SPA, ya otras investigaciones (Mur Dueñas 2010, Sheldon, 2011) han incidido en el hecho de que el establecimiento del nicho de la investigación no parece ser un requisito imprescindible en el discurso científico-académico dentro de la cultura hispana, aspecto que podría ser perfectamente extrapolable también a la cultura eslovena, como podemos deducir a tenor de los resultados del sub-corpus SLO y ELE. Es evidente que en muchos de los expertos el impacto de los hábitos retóricos en inglés (imperantes en el ámbito científico académico internacional) está todavía en proceso. Aun así, la importancia de la inclusión de este movimiento en la introducción es indiscutible, según Swales (1990), para la indicación explícita de una brecha en el ámbito de la investigación que ha de ser satisfecha y que por lo tanto supone una aportación necesaria a la comunidad científico-académica.

MOVIMIENTO 3	SPA	ELE	SLO
Presentación del artículo de investigación			
Paso 1: Propósitos y objetivos del artículo	21 (87,5%)	21 (87,5%)	22 (91,67%)
Paso 2: Preguntas de investigación o hipótesis	7 (29,17%)	7 (29,17%)	1 (4,17%)
Paso 3: Aclaraciones conceptuales	6 (25%)	8 (33,33%)	5 (20,83%)
Paso 4: Metodología	7 (29,17%)	9 (37,5%)	10 (41,67%)
Paso 5: Anticipo de los principales resultados	5 (20,83%)	5 (20,83%)	1 (4,17%)
Paso 6: Valor de la investigación	6 (25%)	2 (8,33%)	0 (0%)
Paso 7: Estructura del artículo	10 (41,67%)	4 (16,67%)	7 (29,17%)

Tabla 5: Resultados y distribución de los pasos del movimiento 3 según CARS

En relación al movimiento 3, la tabla 2 ya mostraba su inclusión en la introducción en los tres sub-corpus de nuestro estudio, si bien la tabla 5 nos demuestra discrepancias

considerables en cuanto a la distribución y frecuencias de los diferentes pasos que componen el movimiento 3. Ya en el paso 1 (propósitos y objetivos) observamos que es el paso del movimiento 3 más utilizado en el corpus, con una frecuencia de un 87,5% en el sub-corpus de SPA y de ELE, y un 91,67% en el sub-corpus de SLO. Podría ser que el aumento del paso 1 en el sub-corpus SLO y ELE fuera una manera de compensar la baja representación que obtuvo en el movimiento 2 frente al sub-corpus SPA. Sorprende la baja frecuencia del paso 2 (preguntas de investigación o hipótesis) en el sub-corpus SLO (con un 4,17% frente al 29,17% de los sub-corpus SPA y ELE), que de nuevo creemos viene compensado por la frecuencia del paso 4 (un 41,67% del sub-corpus SLO frente al 37,5% del sub-corpus ELE y el 29,17% del sub-corpus SPA), donde se presenta la metodología del trabajo.

Por otro lado, si bien podemos hablar de una baja representación de los pasos 2, 3 y 4, en el modelo CARS de Swales (2010) estos pasos aparecen etiquetados como opcionales, como ya mostramos en el modelo (frente al paso 1 que es obligatorio). Lo mismo podría deducirse de los pasos 5, 6 y 7, donde Swales especificaba que dichos pasos podrían aparecer solo en algunos campos de investigación (Swales 2004: 232). Sin embargo, en el corpus surge justo en estos tres pasos una de las discrepancias más significativas, como se puede deducir de los resultados obtenidos tanto en el paso 6 del valor de la investigación (un 25% del sub-corpus SPA frente al 8,33% del sub-corpus ELE o incluso el insólito 0% del sub-corpus SLO) como en el paso 7, en el que se anticipa la estructura del artículo (un 41,67 % del sub-corpus SPA frente al 16,67 % del sub-corpus ELE o el 29,17 % del sub-corpus SLO). Consideramos que las discrepancias existentes entre el sub-corpus SLO respecto a los otros dos sub-corpus en los pasos 5 y 6 podrían deberse al hecho de una menor necesidad de visibilizar sus trabajos en el ámbito internacional dentro del mundo académico esloveno respecto al español. Esto podría influenciar a los investigadores eslovenos que escriben en ELE a la hora de resaltar el valor de su trabajo (como se puede observar, sus números en el paso 6 son muy bajos, más cercanos al sub-corpus SLO que al SPA), transfiriendo así estos los patrones retóricos de su cultura materna.

5 CONCLUSIÓN

El presente trabajo supone una contribución más a la investigación de la retórica intercultural que, en la misma línea de los resultados obtenidos por otras investigaciones anteriores (Martín-Martín, 2005; Moreno, 2008; Árvay y Tankó 2004; Hirano 2009; Lafuente Millán 2010; Vázquez 2010; Mur Dueñas 2010; Sheldon 2011), pone de relieve una clara tendencia por parte de los sub-corpus analizados (sobre todo el sub-corpus SPA y en menor medida el SLO y ELE) a la adopción de los movimientos retóricos que siguen los parámetros del discurso académico-científico inglés, en un intento de responder a las necesidades de llegar a ser publicados en bases indexadas con reconocimiento internacional, si bien en español no está tan implantado como en el mundo anglosajón, tal y como

afirma Toledo Báez (2013). El modelo CARS de Swales (2004) se ha impuesto como una herramienta de apoyo significativa para el proceso de escritura académico-científica que no debería pasar desapercibida.

Los resultados obtenidos han demostrado la existencia de ciertas singularidades en los movimientos retóricos y sus respectivos pasos dentro de las introducciones de la presente investigación. Existen ciertas divergencias entre los corpus SPA y ELE sobre las cuales sería interesante realizar una intervención pedagógica con el fin de que los investigadores eslovenos, que en general presentan un discurso bastante similar al de los hablantes nativos, adecuasen su discurso aún más al de la comunidad académica española. Tal es el caso de todos los pasos del movimiento 2 del CARS, el cual presenta carencias relevantes, y el de los pasos 6 y 7 del movimiento 3.

Entendemos, pues, que la enseñanza de la escritura académica en ELE debería incorporar este tipo de aplicaciones para el desarrollo de la competencia discursiva (junto a estudios similares que analicen aspectos como el uso de citas, la presencia del autor o el empleo de verbos modales en artículos de investigación, entre otros), destacando dentro de las introducciones de los artículos de investigación las formalidades prototípicas de los tres movimientos y sus pasos revelados en el presente estudio. Coincidimos con Morales (2014: 61) en que «la escritura académica no es una cuestión meramente lingüística y textual, sino sociocultural y disciplinar. Supone necesariamente entender la cultura y el orden social de la comunidad discursiva.» De esta manera, el propósito de esta línea de investigación sería evitar la transferencia de ciertos rasgos típicos del discurso esloveno y poder así mejorar sus posibilidades de publicación internacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁRVAY, A./G. TANKÓ (2004) A Contrastive Analysis of English and Hungarian Theoretical Research Article Introductions. *IRAL*, 42, 71-100.
- CASSANY, D./Ó. MORALES (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.
- CONNOR, U. (2011) *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan: Universidad de Michigan.
- CONNOR, U./A. I. MORENO (2005) Tertium comparationis: A vital component in contrastive research methodology. En Bruthiaux, P./D. Atkinson/W. G. Eggington/W. Grabe/V. Ramanathan (eds.) *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon: Multilingual Matters, 153-164.
- GNUTZMANN, C./H. OLDENBURG (1991) Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings. En Schröder, H. (ed.) *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*. New York/Berlin: Walter de Gruyter, 101-136.

- GREENBERG, J. (1963) Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. En Greenberg, J. H. (ed.), *Universals of Human Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 73-113
- HIRANO, E. (2009) Research Article Introductions in English for Specific Purposes: A Comparison Between Brazilian Portuguese and English. *English for Specific Purposes*, 28, 240-250.
- HOLMES, R. (1997) Genre Analysis, and the Social Sciences: An Investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *English for Specific Purposes* 16 (4), 321-337.
- INSTITUTO CERVANTES (2016) *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KAPLAN, R. (1966) Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- LAFUENTE MILLÁN, E. (2010) 'Extending this claim, we propose...' The writer's presence in research articles from different disciplines. *Ibérica*, 20, 35-56.
- MAURANEN, A. (1993) Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economic Texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- MORALES, Ó. (2014) Enseñanza de la escritura académica con base en el análisis del género del resumen de la tesis. *Legenda*, 18, 35-65.
- MORENO, A. I. (1997) Genre Constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs. *English for Specific Purposes*, 16 (3), 161-179.
- MORENO, A. I. (2008) The Importance of Comparable Corpora in Cross-Cultural Studies. En Connor, U./E. Nagelhout/W. V. Rozycki (eds.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V. 25-41.
- MUR DUEÑAS, P. (2010) A contrastive analysis of research article introductions in English and Spanish. *Revista canaria de estudios ingleses*, 61, 119-133.
- MUR-DUEÑAS, P. (en prensa) Promotional strategies in academic writing: Statements of contribution in Spanish and ELF research articles. En Pelclova, J./W. Lu (eds.) *Persuasion in Public Discourse: Cognitive and Functional Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- PÉREZ RUIZ, L. (2001) *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Valladolid.
- PISANSKI PETERLIN, A. (2002) Analiza nekaterih metabesedilnih elementov v slovenskih znanstvenih člankih v dveh časovnih obdobjih. *Slavistična revija*, 50 (2). 183-197.
- PISANSKI PETERLIN, A. (2005) Text-Organising Metatext in Research Articles: an English-Slovene Contrastive Analysis. *English for Specific Purposes*, 24 (2), 307-319.
- PISANSKI PETERLIN, A. (2007) Grammatical Forms of Text-Organising Metatext: A Slovene-English Contrastive Analysis. *Slovene Linguistic Studies*, 6, 251-265.

- SHELDON, E. (2011) Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 238-251.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge: Cambridge UP.
- SWALES, J. (2004) *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge UP.
- TOLEDO BÁEZ, C. (2013) Estudio contrastivo español-inglés del apartado *introducción* en artículos de investigación del ámbito jurídico-tecnológico. *Skopos*, 2, 173-186.
- VÁZQUEZ, I. (2010) A contrastive analysis of the use of modal verbs in the expression of epistemic stance in business management research articles in English and Spanish. *Ibérica*, 19, 77-96.

APÉNDICE

Lista de los artículos de investigación del corpus

Sub-corpus SPA

- (SPA 01) MARINKOVICH, J. (2005) Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica. *Literatura y Lingüística* 16.
- (SPA 02) VELÁZQUEZ RIVERA, M. (2005) Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y Lingüística* 16.
- (SPA 03) DE LA FUENTE, J.A. (2005) Vanguardias literarias, ¿una estética que nos sigue interpelando? *Literatura y Lingüística* 16.
- (SPA 04) ORTEGA BARRERA, I./A. TORRES (2010) Estudio sobre los abstracts de A.I: evidencialidad y modalidad textual. *Lingüística y Lenguas Aplicadas* 5.
- (SPA 05) JORDÁ-ALBIÑANA B./O. AMPUERO-CANELLAS (2010) Análisis lingüístico de los nombres de marca españoles. *Lingüística y Lenguas Aplicadas* 5.
- (SPA 06) MARTOS GARCÍA A. (2015) Poética del agua en las narraciones tradicionales textos y contextos. *Literatura y Lingüística* 32.
- (SPA 07) FERNÁNDEZ PÉREZ, J. L. (2010) El microrrelato en Hispanoamérica: dos hitos para una historiografía. *Literatura y Lingüística* 21.
- (SPA 08) WERDER, S. (2016) El amor en los tiempos de la máquina: E.T.A. Hoffmann, Adolfo Bioy Casares y Cristina Civale. *Literatura y Lingüística* 34.
- (SPA 09) FUENTES CORTÉS, M. (2013) Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística* 28.
- (SPA 10) MIRANDA UBILLA, H./M. GUZMÁN MUNITA (2012) Análisis pragmático de las máximas griceanas en textos orales y escritos. *Literatura y Lingüística* 26.

- (SPA 11) PÉREZ-LUZARDO, J./A. SCHMIDT (2016) El bilingüismo y la identidad: estudio sobre la relación de lenguas y emociones. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 11*.
- (SPA 12) FALERO PARRA, F. J. (2016) La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 11*.
- (SPA 13) MENDÍVIL GIRÓ, J.L. (2016) ¿Qué relación hay entre el cambio lingüístico y la evolución del lenguaje? *LINRED XIV*.
- (SPA 14) ORTEGO ANTÓN M. T./P. FERNÁNDEZ NISTAL (2015) Aproximación a las unidades con significado en el campo de la informática adquirido por extensión metafórica en los diccionarios inglés y español. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 10*.
- (SPA 15) RECIO ARIZA, M. A. (2013) El enfoque cognitivista en la fraseología. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 8*.
- (SPA 16) BERNARDOS GALINDO, M. S./R. JIMÉNEZ BRIONES (2011) Una aplicación informática para la gestión de las plantillas léxicas del modelo léxico-construccional. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 6*.
- (SPA 17) ELENA P. (2001) Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 6*.
- (SPA 18) RODRIGUEZ, M. N./D. GARCÍA PERERA (2016) El microrrelato como material didáctico en la gramática en ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas 11*.
- (SPA 19) ZAMORANO J.R. (2008) Las oraciones copulativas de sintagma nominal y su caracterización. *LINRED VI*.
- (SPA 20) BRENES PEÑA, M. E. (2007) Estrategias descorteses y agresivas en la figura del tertuliano televisivo: ¿trasgresión o norma? *LINRED XIV*.
- (SPA 21) SÁNCHEZ RUFA, A. (2016) Las funciones diagnóstica y evaluativa del análisis contrastivo de la interlengua del español basado en corpus. *LINRED XIV*.
- (SPA 22) PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2015) Las colocaciones del tipo verbo más locución adverbial: implicaciones teóricas y aplicadas. *LINRED XIII*.
- (SPA 23) FERRADA ALARCÓN, R. (2004) Construcción de una identidad crítica latinoamericana: Octavio Paz o la ideología del texto. *Literatura y Lingüística 15*.
- (SPA 24) FERRADA ALARCÓN, R. (2005) Momentos de la vanguardia mexicana. *Literatura y Lingüística 16*.

Sub-corpus ELE

- (ELE 01) SELJAK ADIMORA, K. (2012) Los valores del pretérito perfecto compuesto y del pretérito perfecto simple en *Inquieta Compañía* de Carlos Fuentes. *Vestnik za tuje jezike 4*.
- (ELE 02) TRENC, A. (2012) Construcciones impersonales con *se* en español y su tratamiento didáctico desde una perspectiva de *focus on form* o la atención a la forma. *Vestnik za tuje jezike 4*.

- (ELE 03) PIHLER CIGLIČ, B. (2014) Los marcadores verbales de modalidad epistémica y su papel en el desarrollo de las competencias comunicativas. *Linguistica* 54.
- (ELE 04) ŠIFRAR KALAN, M./A. TRENC (2014) La calibración de la comprensión lectora dentro del examen nacional de ELE según el MCER: algunas cuestiones de evaluación. *Linguistica* 54.
- (ELE 05) OMAN, Š. (2012) «Daños, engaños y desengaños, frutos son de los años»: el valor semántico de la rima en los sonetos barrocos españoles sobre la fugacidad de la vida. *Verba Hispanica* 20 (2).
- (ELE 06) ŠMID, T. (2012) El tiempo y los tiempos en la obra de Santa Teresa de Jesús: un acercamiento narratológico. *Verba Hispanica* 20 (2).
- (ELE 07) KALENIĆ RAMŠAK, B. (2011) Ejemplos de la recepción creativa de la literatura española en la literatura eslovena. *Verba Hispanica* 19.
- (ELE 08) OMAN, Š. (2010) La recepción del barroco español y portugués en la poesía de France Prešeren. *Verba Hispanica* 18.
- (ELE 09) PIHLER CIGLIČ, B. (2010) Paradigmas verbales en el discurso lírico de Machado, Jiménez y Aleixandre: el criterio de la actualidad. *Verba Hispanica* 18.
- (ELE 10) TRENC, A. (2014) Las máximas conversacionales desde un enfoque cognitivo: algunos casos del discurso indirecto en castellano. *Verba Hispanica* 22.
- (ELE 11) PIHLER, B. (2008) El discurso poético de Juan Ramón Jiménez: eternidades en espacio (enfoque pragmático). *Linguistica* 48.
- (ELE 12) KOCJANČIČ, P. (2009) Internet y los recursos lingüísticos para la lengua española: diccionarios y corpus. *Verba Hispanica* 17.
- (ELE 13) ŠIFRAR KALAN, M. (2009) Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica* 17.
- (ELE 14) KALENIĆ RAMŠAK, B. (2006) *El Quijote y Tiempo de Silencio*: reflejos recíprocos. *Verba Hispanica* 14.
- (ELE 15) PIHLER, B. (2004) La pragmática del discurso poético con especial atención a la temporalidad lingüística. *Verba Hispanica* 12.
- (ELE 16) KOCJANČIČ, P. (2004) Acerca de la macroestructura y la microestructura en el diccionario bilingüe. *Verba Hispanica* 12.
- (ELE 17) GOSPODARIČ, K. (2004) La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera para eslovenohablantes: punto de partida. *Verba Hispanica* 12.
- (ELE 18) TOMC, B. (2008) El mito de Orfeo en *El divino Orfeo* de Pedro Calderón de la Barca. *Verba Hispanica* 16.
- (ELE 19) ŠABEC, M. (2003) Celestina denostada y glorificada: la ambigüedad en las caracterizaciones literarias de la alcahueta. *Verba Hispanica* 11.
- (ELE 20) PIHLER, B. (2003) La experiencia de la temporalidad en cuatro poemas de Antonio Machado: propuesta de análisis lingüístico. *Verba Hispanica* 11.

- (ELE 21) STANIČ, K. (2015) Palabras escritas al margen de la sociedad. *Verba Hispanica* 23.
- (ELE 22) GERŠAK, M. U. (2014) La literatura de los emigrantes políticos eslovenos después de la Segunda Guerra Mundial en Argentina. *Verba Hispanica* 22.
- (ELE 23) KASTELIC VUKADINOVIĆ, U. (2016) Las palabras culturales en las traducciones al esloveno de las obras de Juan Rulfo y Carlos Fuentes. *Verba Hispanica* 24.
- (ELE 24) ŠIFRAR KALAN, M. (2016) La universalidad de los prototipos semánticos en el léxico disponible de español. *Verba Hispanica* 24.

Sub-corpus SLO

- (SLO 01) LAH, M. (2015) »Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral« - Evaluacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine. *Vestnik za tuje jezike* 7.
- (SLO 02) PREMRL, D. (2012) Stališča staršev na Notranjskem in poglavitni motivacijski dejavniki na vključitev otrok v programe zgodnjega učenja tujega jezika pred otrokovim devetim letom starosti. *Vestnik za tuje jezike* 4.
- (SLO 03) MERTELJ, D. (2009) Pogostnost in raznolikost večstavčnih povedi v italijanskih neknjiževnih besedilih. *Vestnik za tuje jezike* 1.
- (SLO 04) PLOS, A. (2010) Študenti ekonomije in poslovnih ved kot ciljni uporabniki dvojezičnih (strokovnih) slovarjev. *Vestnik za tuje jezike* 2.
- (SLO 05) PATERNOSTER, A. (2011) Slovenska imena bitij in zemljepisna imena v turističnih vodnikih in virih informativne narave, prevedenih v francoščino. *Vestnik za tuje jezike* 3.
- (SLO 06) K. POKORN, N. (2016) Nič več obljubljenega dežela: dinamični premiki na slovenskem prevajalskem trgu in področju izobraževanja prevajalcev. *Vestnik za tuje jezike* 8.
- (SLO 07) BOLE, A. (2013) Podobe tujega v izbranih nemških potopisih 16. in 17. stoletja. *Vestnik za tuje jezike* 5.
- (SLO 08) RIEGER, M. (2014) Prevod na pogled (*prima vista*) – Od popestritve klasičnega pouka prevajanja do Lakmusovega papirja za prevajalske probleme. *Vestnik za tuje jezike* 6.
- (SLO 09) KREK, S. (2003) Sodobna dvojezična leksikografija. *Jezik in slovstvo* 43 (1).
- (SLO 10) SICHERL, E. (2016) Primeri slovenskih manjšalnic z vidika evalvativne morfologije. *Jezik in slovstvo* 61 (2).
- (SLO 11) POLAJNAR, J. (2013) *Neprodani in trdni. Ja, seveda, potem pa svizec...* Osamosvajanje oglasnih sloganov v slovenskem jeziku. *Jezik in slovstvo* 58 (3).
- (SLO 12) VOGEL, J. (2014) Jezikovna kulturna zavest pri pouku materne/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59 (4).

- (SLO 13) TRATAR, O. (2014) Pomenske spremembe pridevnika *priden* od 16. stoletja do danes. *Jezik in slovstvo* 59 (4).
- (SLO 14) JORDAN, P. (2011) Fanovska literatura kot prostor preizkušanja alternativnih življenjskih praks. *Jezik in slovstvo* 56 (5-6).
- (SLO 15) POTISK, M. (2011) Medbesedilno sklicevanje v nekaterih romanih Draga Jančarja. *Jezik in slovstvo* 56 (5-6).
- (SLO 16) GABERŠČEK, N. (2015) Omejevanje svobodne misli na primeru slovenske in španske povojne dramatike. *Jezik in slovstvo* 60 (2).
- (SLO 17) BIZJAK, A. (2005) Strukturalno-pomenska analiza pridige kot žanra. *Slavistična revija* 53 (2).
- (SLO 18) MIKOLIČ, V. (2005) Nekatere lastnosti sporazumevalne zmožnosti v slovenskem in italijanskem jeziku v dvojezičnem okolju slovenske Istre. *Slavistična revija* 53 (1).
- (SLO 19) JAKOP, T. (2007) Razlikovanje glagolskih oblik po spolu v sedanjiku dvojine *greve*. *Slavistična revija* 55 (4).
- (SLO 20) NOVAK, N. (2007) Slovenski pravni in pravniški jezik v 2. pol. 19. stoletja. *Slavistična revija* 55 (4).
- (SLO 21) PREMK BOGATAJ, E. (2016) Vuk Stefanović Karadžić v slovenskem tisku. *Slavistična revija* 64 (4).
- (SLO 22) PISANSKI PETERLIN, A. (2015) So prevedena poljudnoznanstvena besedila v slovenščini drugačna od izvirnih? Korpusna študija na primeru izražanja epistemске naklonskosti. *Slavistična revija* 63 (1).
- (SLO 23) MIHURKO PONIŽ, K. (2012) Nekaj ugotovitev o Linhartovi *Miss Jenny Love*. *Slavistična revija* 60 (1).
- (SLO 24) ŽAVBI MILOJEVIĆ, N. (2013) Analiza odrskega govora – Primer Bergerjeve uprizoritve *Hlapcev* (komentirana izdaja). *Slavistična revija* 61 (4).

POVZETEK

Medkulturna retorika in akademski diskurz: Kontrastivna analiza uvodnih delov znanstvenih člankov slovenskih raziskovalcev, napisanih v španščini

V pričujočem članku se predstavijo izsledki raziskave, ki na podlagi izhodišč medkulturne retorike proučuje sestavo znanstvenih člankov slovenskih raziskovalcev, napisanih v španščini. Študija, ki je sicer del širše zastavljene raziskave, se osredotoča na razčlenbo retoričnih potez po modelu CARS (Swales 1990, 2004) v uvodnih poglavjih znanstvenih člankov. Predstavijo se tako kvantitativni kot kvalitativni izsledki, ki se nato primerjajo z rezultati razčlenbe strukturno primerljivih znanstvenih člankov v španščini in v slovenščini, ki so jih napisali naravni govorci.

Osrednji cilj pričujoče raziskave je predstaviti razlike in podobnosti med akademskim diskurzom slovenskih in španskih raziskovalcev, identificirati kriterije izbire posameznih retoričnih elementov in opozoriti na potrebne didaktične aplikacije za razrešitev obstoječih strukturnih neskladij, predvsem z namenom, da bi znanstvena besedila v večji meri izpolnila pričakovanja svojih bralcev.

Ključne besede: medkulturna retorika, akademski diskurz, korpusna analiza, retorične poteze, uvodna poglavja v znanstvenih člankih.

ABSTRACT

Intercultural rhetoric and academic writing: Contrastive analysis of research articles' introductions written in Spanish by Slovene researchers

This paper presents the results of a study that, following the precepts of intercultural rhetoric, analyses research articles written in Spanish by Slovenian specialists. The study, framed within a larger research, focuses specifically on the rhetorical movements of the introductions following the CARS model (Swales, 1990, 2004). The results are analysed both quantitatively and qualitatively, contrasting them with those extracted from comparable research articles published by native researchers in Spanish and Slovene.

The aim of the research is to establish criteria regarding the differences and similarities of the academic discourse of the Slovene researchers in relation to the native speakers of Spanish, pointing out where didactic applications to solve the existing disparities are needed, in order that their productions will be in line with the expectations of the audience to which they are directed.

Key words: intercultural rhetoric, academic writing, corpus study, rhetorical moves, introduction in research articles.

RESUMEN

En la presente investigación se presentan los resultados de un estudio que, siguiendo los preceptos de la retórica intercultural, analiza artículos de investigación escritos en español por especialistas eslovenos. El estudio, enmarcado dentro de una investigación de mayores dimensiones, se centra de manera específica en los movimientos retóricos de las introducciones siguiendo el modelo del CARS (Swales, 1990, 2004). Los resultados se analizan tanto cuantitativa como cualitativamente, contrastándolos con los extraídos de artículos de investigación comparables publicados por investigadores nativos en español y en esloveno.

El objetivo de la investigación es establecer criterios respecto a las diferencias y similitudes del discurso académico de los investigadores eslovenos en relación con los nativos hispanohablantes, señalando dónde son necesarias aplicaciones didácticas para resolver las disparidades existentes, con el fin de que sus producciones se adecúen a las expectativas de la audiencia a la que están dirigidas.

Palabras clave: retórica intercultural, discurso académico, análisis de corpus, movimientos retóricos, la introducción en el artículo de investigación.

Alenka KocbekPedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem
alenka.kocbek@pef.upr.si

UDK 81'25:34

DOI: 10.4312/vestnik.9.107-124



DESET SMERNIC ZA PREVAJANJE PRAVNIH BESEDIL

1 UVOD

Prevodoslovni model, ki je predstavljen v tem prispevku, je bil zasnovan za prevajanje pravnih besedil z namenom upoštevati in zajeti vse znotrajbesedilne in zunajbesedilne razsežnosti pravnih besedil kot specifičnih besedilnih vrst. Tako so pravna besedila preučevana najprej v luči besediloslovnih in prevodoslovnih dognanj. S stališča besediloslovja se pravna besedila izkažejo kot razmeroma konvencionalna besedila, ki se uvrščajo v eno od kategorij pravnih besedilnih vrst po Busseju (2000). Ker jih vselej zaznamuje pravna kultura, v kateri nastajajo, predstavljajo uveljavljeni način ubesediljenja pravnih razmerij v neki kulturi in jih je kot take mogoče pojmovati kot *kultureme* – vzorce sporazumevalnega obnašanja (Oksaar 1988). Pojem *kulturema* smiselno povezuje besediloslovni pogled na pravna besedila s prevodoslovjem, saj ta pojem v nekoliko spremenjeni obliki, t.j. kot formaliziran, družbeno in pravno vpet pojav, ki v določeni pojavnih obliki in z določeno funkcijo obstaja samo v eni od primerjanih kulture (Vermeer 1983, Nord 1997), prevzemajo tudi funkcionalistični prevodoslovni pristopi. Funkcionalistični pogledi, ki izpostavljajo funkcijo ciljnega besedila, predvsem teorija *skoposa* (Reiðova in Vermeer 1984), se izkažejo kot primeren teoretski okvir za prevode pravnih besedil, saj je zanje značilna jasno izražena funkcija, skopos pa ima tudi odločilno vlogo pri izbiri vrste prevoda in ustrezne prevajalske strategije. Pojmovanje besedila kot *kulturema* se v glavnih potezah ujema tudi s teorijo *memov* (Chesterman 1997), v skladu s katero je ustaljene besedilne vrste, ki so se razvile v določenih kulturnih okoljih in ki se prek prevodov prenašajo v druga okolja, pri čemer doživljajo spremembe in prilagoditve, hkrati pa tudi vplivajo na ciljne kulture, mogoče pojmovati kot ubesediljene kulturne prakse, torej kompleksne *meme*. Da bi izhodiščno besedilo v skladu z vsakokratnim skoposom prek prevoda čimbolj ustrezno prenesli v ciljno kulturo, je potrebno najprej natančno določiti *kulturema* ustrezne besedilne vrste v izhodiščni in ciljni kulturi. V ta namen je smiselno *kulturema* besedila razčleniti in ločeno obravnavati njegove zunajbesedilne in znotrajbesedilne razsežnosti.

Na zunajbesedilni ravni je pravno besedilo vpeto v pravno kulturo, v kateri nastaja in v kateri se uporablja. Na tej ravni se vpliv kulture kaže predvsem kot vpliv ustreznega pravnega reda, ki posredno ali neposredno predpisuje vsebino besedila in s tem njegovo

makrostrukturo z vsebinskimi elementi. Na mikrostrukturni ravni se kulturna vpetost besedila kaže skozi vpliv vsakokratnega pravnega jezika na leksikalni, skladenjski, slogovni in pragmatični ravni. Različne pravne kulture na posameznih ravneh besedila uporabljajo ustaljene formulacije, ki jih je razumeti kot kulturne prakse (meme), ki so se v različnih zgodovinskih obdobjih uveljavile v določenem kulturnem okolju in ki se pri tvorbi sorodnih besedilnih vrst posnemajo, prenašajo, pa tudi prilagajajo in spreminjajo. To pojmovanje povsem ustreza pojmovanju memov, ki tako na različnih ravneh besedila oblikujejo njegovo *memetsko strukturo* (Kocbek 2011, 168 – 169).

Pravna besedila so odločilno vpeta v pripadajočo pravno kulturo in oblikovana v pravnih jezikih, ki so sistemsko vezani na vsakokratni pravni red, zato mora prevajalski model, ki je namenjen prevajanju pravnih besedil, združiti prevodoslovna načela s temelji primerjalnega prava in pravnega jezikoslovja v interdisciplinaren pristop, ki sledi holističnemu prevajalskemu pristopu Snell-Hornbyjeve (1995) in se navezuje na dela avtorjev, ki se ukvarjajo izključno s problematiko prevajanja pravnih besedil, kot so Cava (2007), de Groot (1992) in Sandrini (1999) ter pravnega jezikoslovja (Mattila 2006). Interdisciplinarni značaj pravnega prevajanja zahteva od prevajalca tudi poznavanje primerjalnega prava, kar zadeva razlike med pravnimi družinami in njihove učinke na pravne jezike in posledično na prevedljivost pravnih besedil.

Teoretske smernice so podprte z ugotovitvami protistavne analize pogodbenih besedil v slovenskem, nemškem in angleškem jeziku, v okviru katere je bila preučevana njihova memetska struktura. Izsledki te analize so omogočili prepoznavanje prevladujočih kulturemov, ki so se uveljavili v nemški, anglo-ameriški in slovenski pravni kulturi. S primerjavo teh kulturemov so bile prepoznane univerzalne značilnosti in pa tiste, ki so specifične ali prototipične za določeno pravno kulturo, kot tudi nabor jezikovnih sredstev, s katerimi so v vsaki od teh kultur ubesediljena pravna razmerja. Študija je pokazala, da je pri prevodih, pri katerih prevajamo med jezikoma, ki sta vezana na sorodne pravne sisteme, pričakovati manj težav, saj gre v tem primeru za kulturne prenose sorodnih, če ne že povsem enakovrednih pojmov. Kot izjemno problematična se je izkazala raba angleškega pravnega jezika kot lingve franke, saj je kulturna podstat tega jezika anglo-ameriški pravni sistem, ta pa se bistveno razlikuje od pravih sistemov t. i. celinskoevropske pravne družine.

2 INTERDISCIPLINARNI PREVAJALSKI MODEL V DESETIH KORAKIH

Pričujoči model mozaično združuje različne prevodoslovne pristope z ugotovitvami primerjalnega prava. Funkcionalistično načelo kulturne vpetosti besedil, ki se uresničuje tako v konceptu kulturema kot tudi v kulturnospecifični memetski strukturi besedil, se v pravnih besedilih udejanja na več ravneh. Vsako pravno besedilo je namreč vpeto v določen pravni sistem (nacionalni ali nadnacionalni pravni red), ki z relevantnimi zakoni in

pravnimi pravili neposredno vpliva na njegovo vsebino in oblikuje mem na zunajbesedilni ravni. Nadalje je na besedilni ravni prototipične sestavine besedila smiselno pojmovati kot meme, ki so se oblikovali v posameznih pravnih kulturah skozi medsebojno delovanje vsakokratnega pravnega sistema in jezika in se kažejo tako na makro ravni, torej v vsebini in obsegu besedila, kot na mikro ravni – v uporabljenih jezikovnih strukturah na leksikalni, skladenjski, slogovni in pragmatični ravni. Model nas tako v smiselnem zaporedju desetih korakov vodi skozi postopek prepoznavanja nameravane uporabe ciljnega besedila (skoposa) in izbire najprimernejše vrste prevoda, določanja besedilne vrste izvirnega besedila in področja prava, kamor sodi, prek preučitve pravnih sistemov in pravnih jezikov, ki so udeleženi v prevodu, ter določanja stopnje njihove sorodnosti, do določanja najprej kulturema izvirnega besedila, nato pa hipotetičnega kulturema enake ali sorodne besedilne vrste v ciljni kulturi in oblikovanja ciljnega besedila kot mozaične strukture, v kateri so zastopani tako memi ciljne kot tudi izvirne kulture, izbrani glede na ugotovljeni skopos. Zaključna faza je namenjena preverjanju oz. zagotavljanju pravne varnosti ciljnega besedila.

2.1 Določanje skoposa in ustrezne vrste prevoda

V tej fazi prevajalec uporabi podatke, vsebovane v naročilu prevoda, pridobi potrebne dodatne informacije od naročnika prevoda in po potrebi ovrednoti okoliščine sporazumevalne situacije, za katero je potreben prevod, ter na ta način določi skopos, torej predvideno uporabo ciljnega besedila. Pri prevodih pravnih besedil je možen širok razpon skoposov, ki sega od prevoda, ki bo služil zgolj kot informacija o izvirnem besedilu za prejemnika v ciljni kulturi, ki ne obvlada izvirnega jezika, do prevoda besedila, ki bo imel status izvirnika, torej avtentičnega besedila v ciljni kulturi.

Potem ko bo določil skopos, bo prevajalec moral izbrati vrsto prevoda, ki ga bo treba izdelati glede na načrtovani skopos. Caova v svoji kategorizacija upošteva vso specifičnost prevajanja v pravnem okolju in predvideva tri kategorije pravnih prevodov: normativne, informativne in prevode v splošne pravne ali sodne namene (2007, 10–12).

Prevodi v normativne namene so prevodi mednarodnih pravnih instrumentov v dvo- ali večjezičnih pravosodnih sistemih, kjer sta izvirno in ciljno besedilo enako pravno obvezujoča. Ta vrsta prevoda je potrebna, ko gre za prevode pravnih besedil, ki nastajajo npr. na dvojezičnih območjih Republike Slovenije, v Švici ali pa kot ena od različic večjezičnih besedil, npr. pogodb, ki se sklepajo znotraj nadnacionalnih pravnih ureditev, kakršni sta OZN ali EU, ali v okviru mednarodnih organizacij. Te vrste besedil običajno nastanejo v eni jezikovni različici, kasneje se izdela prevod, ki pa ima status originala in enako pravno moč kot izvirnik. Primeri takih prevodov so pravna besedila, prevedena v okviru dvo- ali večjezičnih pravnih ureditev (kakršna so dvojezična območja Republike Slovenije), večjezični pravni instrumenti OZN ali EU, pa tudi prevodi dokumentov,

kakršni so pogodbe, ki so sklenjene v dveh ali več jezikovnih različicah, ki so vse pravno zavezujoče.

Informativni prevodi so prevodi, pri katerih ima ciljno besedilo zgolj informativno vrednost, ni pa pravno zavezujoče. Pri tem gre za prevode različnih zvrsti pravnih besedil (zakonov, sodnih odločb, besedil s področja pravne znanosti), ki so izdelani zato, da bi prejemnikom v ciljni kulturi v obliki dokumenta posredovali informacije o izvirniku, pri čemer pa prevod ni pravno zavezujoč in ima zgolj informativno vrednost. Ti prevodi pogosto služijo kot vir informacij o drugačni pravni ureditvi (npr. besedila iz anglo-ameriške pravne ureditve prevedena za pravne strokovnjake iz celinskoevropskih pravnih okolij v študijske namene). Ta vrsta prevodov je včasih namenjena tudi prejemnikom zunaj pravnega okolja.

Tretji možni tip prevoda glede na skopos je prevod v splošne pravne ali sodne namene, pri katerem se izvirna besedila prevajajo za uporabo v sodnem postopku kot dokumentarno dokazno gradivo. Ti prevodi imajo tako informativno kot tudi deskriptivno vrednost. Praviloma so tovrstni prevodi poverjeni sodno zapriseženim prevajalcem, ki z overitveno klavzulo potrdijo, da je prevod enakovreden izvirniku. V takšnih postopkih je včasih treba prevajati tudi dokumente, ki običajno nimajo statusa pravnega instrumenta, kot npr. poslovno ali zasebno korespondenco, izjave prič, izvedenska mnenja in različna druga dokazila in dokumente, ki jih ne sestavljajo pravni strokovnjaki in niso zapisani v pravnem jeziku, vendar vstopajo v sfero pravne komunikacije za potrebe sodnega postopka. Ti prevodi so namenjeni strankam v sodnem postopku, ki ne obvladajo uradnega jezika sodišča, ali pa odvetnikom in sodnim uradnikom, ki jim mora biti zagotovljeno razumevanje izvirnih dokumentov, pisanih v jeziku, ki ni uradni jezik sodišča.

Izkušen prevajalec bo običajno sposoben sam določiti skopos in vrsto prevoda, ki najbolj ustreza skoposu in vsakokratnemu pravnemu okolju, potrebne informacije s tem v zvezi pa so lahko vsebovane v naročilu prevoda, ki, kot opozarja teorija skoposa, lahko znatno pripomore h kakovosti in funkcionalnosti prevoda.

2.2 Določanje področja prava, na katero sodi izvirno besedilo

Po določitvi skoposa in ustrezne vrste prevoda je treba določiti področje prava, ki mu pripada izvirno besedilo (gospodarsko, civilno, kazensko pravo itd.). Pri tem nam termini, ki izražajo pojme, specifične za izvirno pravno kulturo, lahko služijo kot neke vrste kažipot. Tako bi moral prevajalec prepoznati npr. termin *consideration* kot enega ključnih pojmov anglo-ameriškega pogodbenega prava (*Contract Law*) in besedilo takoj razvrstiti kot pogodbo, sporazum ali dogovor. Podobno bi termina kot sta *equitable remedies* ali *equitable rights* morala delovati kot neke vrste kažipot, ki prevajalca usmeri na področje prava pravičnosti (*equity*), enega temeljnih področij anglo-ameriškega prava, termin *prokurist/*

Prokurist v nemškem ali slovenskem besedilu pa bo pripomogel besedilo uvrstiti na področje statusnega prava.

2.3 Določanje besedilne vrste izvirnega besedila

Večino pravnih terminov je mogoče popolnoma razumeti in ustrezno interpretirati šele v kontekstu določene pravne besedilne vrste (Sager 1990, 58–59). Besedilna vrsta določenega pravnega področja predstavlja tisti ključni kontekst, ki zaznamuje in določa končni pomen uporabljenega termina (Sager 1990, 101), kar je razvidno npr. pri angleškem terminu *privity*, ki ima glede na področje uporabe oz. kontekst lahko različen pomen (npr. *privity of contract* v primerjavi s *privity of possession*) ali nemškem glagolu *kündigen* (*einen Vertrag/ein Arbeitsverhältnis kündigen* proti *jemandem kündigen*).

Pravna besedila imajo običajno jasno funkcijo in tudi prevodi teh besedil še vedno služijo določenemu komunikacijskemu namenu, čeprav je ta morda drugačen od namena izvirnega besedila. Busse (2000, 4–20) je razvil tipologijo pravnih besedil, ki pravna besedila razvršča po njihovi funkciji (pri čemer se navezuje na besediloslovne pristope, predvsem na teorijo govornih dejanj) in glede na področja prava ter obsega devet razredov:

- besedilne vrste z normativno močjo, h katerim prištevajo ustavo, zakone, odredbe, statute in podobna besedila;
- besedilne vrste, ki razlagajo in tolmačijo normativna besedila, kot so komentarji zakonov, izvedenska mnenja pravnih strokovnjakov ipd.;
- besedilne vrste sodne prakse, kot so sodbe sodišč, dispozitivi, sodni sklepi in sorodna besedila;
- besedilne vrste, ki so v rabi v postopkih za iskanje pravno ustrezne rešitve, kakršne so obtožnice, pisanja oz. vloge odvetnikov, sodni zapisniki (npr. zapisniki zaslišanj), predlogi, prošnje, ugovori ipd.;
- besedilne vrste, s katerimi se sklicujemo na pravne predpise in jih uveljavljamo, kot so različne vloge, zahtevki, predlogi, prošnje, oporoke;
- besedilne vrste za uresničevanje in izvrševanje pravnih predpisov, kot so prijava, zaporni nalog, sodna ali zunajsodna poravnava;
- besedilne vrste pogodbene narave, kot so notarska pogodba, civilnopravna pogodba, pogodba javnega prava, gospodarska pogodba, statut gospodarske družbe, pravilnik, splošni pogoji poslovanja ipd.;
- besedilne vrste z značajem uradne ali notarske listine, ki obsegajo vse vrste uradnih listin, overitev, vpise oz. registracije v zemljiško knjigo, matično knjigo, sodni register gospodarskih družb ipd. ter
- besedilne vrste pravne znanosti in pravnega izobraževanja, pri katerih gre za vse vrste pravnih učbenikov, strokovnih in znanstvenih člankov s področja prava, pravne slovarje, pravne leksikone, zbirke pravnih dokumentov in sorodna besedila.

Ta kategorizacija se navezuje na Sagerjevo (1997, 31) tolmačenje, da besedilne vrste, ki sledijo uveljavljenim vzorcem (torej kulturemi), izhajajo iz ustaljenih sporazumevalnih situacij in so posebno učinkovite pri posredovanju informacij, zato ker temeljijo na družbenih in védenjskih povezavah udeležencev v komunikaciji. Sager tudi opozarja, da je za potrebe prevoda potrebno določiti besedilno vrsto izhodiščnega besedila in nato (skladno s skoposom) vzporedno besedilno vrsto v ciljni kulturi, če pa takšna besedilna vrsta v ciljni kulturi ne obstaja, ustvariti prevodno-pogojeno besedilno vrsto (1997, 39). Prevod tako včasih postane sredstvo vnašanja nove besedilne vrste v ciljno kulturo in takšne uvožene besedilne vrste se pogosto popolnoma in enakovredno vključijo v nabor besedilnih vrst ciljne kulture (tak primer predstavljajo direktive EU, ki so na tak način vstopile v pravne kulture držav članic in so zdaj ena od uveljavljenih pravnih besedilnih vrst nacionalnih pravnih kultur).

Termini, s pomočjo katerih smo določili področje prava in besedilno vrsto, praviloma opozarjajo na specifične pravne pojme, kategorije ali področja izvirnega pravnega sistema (meme), ki zaradi razlike med pravnimi sistemi nimajo vselej ustreznice v ciljnem pravnem sistemu in zato zahtevajo posebno pozornost in specifične prevajalske rešitve. Da bi jih znal prepoznati, potrebuje prevajalec temeljna znanja primerjalnega prava glede razlik in sorodnosti med pravnimi družinami. Zato je v naslednji fazi potrebno preučiti in primerjati pravne sisteme, ki so udeleženi v prevodu.

2.4 Določanje pravnih sistemov, ki sodelujejo v prevodu, in stopnje njihove sorodnosti

V tej fazi mora prevajalec določiti pravne družine, ki jim pripadajo pravni sistemi, ki sodelujejo v prevodu, in ovrednotiti stopnjo njihove sorodnosti. Ob ustreznem poznavanju značilnosti posameznih pravnih družin in razlik med njimi, mu bo to omogočilo predvideti, na katerih področjih lahko pričakuje več težav v prevajalskem smislu. Pravne ureditve posameznih držav se med seboj razlikujejo in doslej še ni bila vzpostavljena mednarodno veljavna pravna terminologija. Vsaka država (v nekaterih primerih celo posamezne regije znotraj neke države) je razvila svojo neodvisno pravno terminologijo, večjezična pravna terminologija pa nastaja le postopoma znotraj nadnacionalnih pravnih sistemov, kakršno je pravo EU. Ta terminologija se nato uvaja v uporabo na posameznih področjih evropskega prava, na katerih poteka proces harmonizacije.

Pravni sistemi obstajajo neodvisno od pravnih jezikov, ki se v njih uporabljajo, nastanejo pa kot posledica delovanja družbenih in političnih okoliščin. Med pravnim jezikom in pravnimi sistemi ni neposredne korelacije. Neki pravni sistem lahko uporablja različne jezike (npr. Švica ali Kanada, dvojezična območja v Avstriji, Italiji, Sloveniji), prav tako pa je neko jezikovno območje lahko razdeljeno na različne pravne sisteme (Združeno kraljestvo ali ZDA).

Zweigert in Kötz (1998) pravne sisteme združujeta v družine na podlagi njihovega zgodovinskega razvoja, specifičnega načina pravnega razmišljanja, značilnih pravnih institucij, pravnih virov in njihove obravnave oz. upoštevanja, kot tudi na podlagi ideoloških parametrov. Tako razlikujeta med osmimi poglavitnimi pravnimi družinami (1998, 68–72): romansko, germansko, nordijsko, anglo-ameriško (*common-law*), socialistično družino, pravom Daljnega Vzhoda, islamskim in hindujskim pravom.

Dve najvplivnejši pravni družini sta v današnjem času družina *common-law* (imeenovana tudi anglo-ameriška ali anglosaška družina) in pa kontinentalno ali celinsko-evropsko pravo (angl. *civil law*) oz. romansko-germanska družina, ki jima pripada 80 odstotkov držav vsega sveta.

Anglo-ameriška pravna družina vključuje Anglijo in Wales, ZDA, Avstralijo, Novo Zelandijo, Kanado, nekatere nekdanje angleške kolonije v Afriki in Aziji, kot so Nigerija, Kenija, Singapur, Malezija in Hong Kong, medtem ko družini kontinentalnega prava pripadajo Francija, Nemčija, Švica, Avstrija, države Latinske Amerike, Turčija, nekatere arabske države, severnoafriške države, Japonska in Južna Koreja. Nekateri pravni sistemi so hibridi, ki so nastali z mešanjem vplivov anglo-ameriškega in kontinentalnega prava, kot npr. Izrael, Južna Afrika, provinci Quebec v Kanadi, Louisiana v ZDA, Škotska, Filipini in Grčija. Caova tudi pravni sistem Evropske unije uvršča med t. i. mešane jurisdikcije (2007, 25).

Pravni sistemi, ki sodijo v t. i. družino kontinentalnega prava, ki vključuje romanski, germanski in nordijski pravni sistem, so relativno sorodni. Imajo skupne podlage v rimski pravni tradiciji in zanje je značilna kodifikacija, kar pomeni, da so najpomembnejša pravila in predpisi kodificirani oz. določeni v pisnih pravnih virih. Pravni sistemi drugih držav in kultur, ki temeljijo na drugačnih tradicijah, pa so težko primerljivi, kar še zlasti velja za pravo Daljnega Vzhoda, islamsko in hindujsko pravo.

Anglo-ameriška pravna družina temelji na treh osnovnih področjih: na občem pravu (*common law*), pravu pravičnosti (*equity*) in uzakonjenem pravu (*statute law*). Pravo te družine pogosto opisujejo tudi kot pravo, ki ga ustvarjajo sodniki (*judge-made law*), ker ne temelji na pisnih zakonikih, ampak na odločitvah, ki so jih sodniki sprejeli v predhodnih pravnih zadevah, torej na sodni praksi, zaradi česar ga imenujejo tudi *case law*. *Equity* (pravo pravičnosti) označuje sistem pravil, ki veljajo ob občemu pravu in nimajo ustreznice v kontinentalnem pravu. *Statute law* označuje uzakonjeno pravo (npr. zakone, ki jih sprejema parlament), torej tiste pravne vire, ki v anglo-ameriškem pravnem sistemu obstajajo v kodificirani oz. pisni obliki.

Sistem kontinentalnega prava izvira iz antičnega rimskega prava, kakršno je bilo kodificirano v kodeksu Corpus Juris Civilis cesarja Justinijana (528–534 n.št.), zaradi česar ga pogosto tudi imenujemo civilno pravo. Kasneje so ga od srednjega veka dalje razvijali srednjeveški pravni učenjaki. Predstavlja najstarejšo pravno tradicijo zahodnega sveta. Prvotno je kontinentalno pravo predstavljalo en sam enoten pravni sistem v večini Evrope, z nastankom nacionalnih držav v 17. stoletju in v času francoske revolucije pa se je

ta sistem razgradil v ločene nacionalne pravne sisteme. Te spremembe so se še poglobile z nastankom ločenih nacionalnih zakonikov oz. kodeksov, od katerih so bili francoski Napoleonov kodeks ter nemški in švicarski zakonik najvplivnejši. Civilno pravo se je razvilo na področju celinske Evrope in se je kasneje razširilo po vsem svetu, predvsem v Latinsko Ameriko in Azijo. Nekateri avtorji trdijo, da je kontinentalno pravo služilo tudi kot temelj socialističnemu pravu.

Na področju pravnih institutov so značilni instituti anglo-ameriškega sistema, ki nimajo ustreznice v kontinentalnem pravu in so kot taki skoraj neprevedljivi, npr. specifična pravna ureditev skrbništva oz. fiduciarnih razmerij (*trust law*), ureditev deliktnega prava (*law of torts*), *estoppel* (s celo paleto pomenov, ki pa se najpogosteje prevaja kot prekluzija, to je izguba pravice do uveljavljanja določene pravice zaradi prejšnjih temu nasprotujočih ravnanj ali izjav). Anglo-ameriško pravo poleg tega razlikuje med kategorijami, kakršno je pogodbeno pravo (*contract law*) in odškodninsko pravo (*law of tort*) kot posebnima vejama prava, ne ločuje pa javnega in zasebnega prava na način, ki velja v kontinentalnem pravu (de Cruz 1999). Znotraj kontinentalne pravne družine v vseh državah obstajajo ista področja prava: ustavno pravo, upravno pravo, mednarodno pravo, kazensko pravo, postopkovno pravo, civilno pravo, gospodarsko pravo in delovno pravo (David in Grasmann 1998, 157). Ta razdelitev se odraža tudi na nižji ravni, pri posameznih pravnih institutih in pojmi. Obenem pa v anglo-ameriškem pravu obstajajo koncepti, ki jih kontinentalno pravo ne pozna, kot npr. *consideration* v pogodbenem pravu. Kontinentalno pravo ima prav tako edinstvene pravne institute, kakršni so npr. kavza, zloraba pravice idr. Germanska pravna družina poleg tega pozna še pojem pravnega posla, izjavo volje ipd. Področje obligacijskega prava, ki je bilo razvito na osnovi elementov rimskega prava in je temeljnega pomena za kontinentalno pravo, nima ustreznice v anglo-ameriškem sistemu. Podobno pravo pravičnosti (*equity*) nima vzporednega področja v kontinentalnem pravu.

Kljub vsem tem razlikam pa ta dva sistema nista povsem nekompatibilna. Razlike sicer obstajajo, zaradi njih je prevajanje med temi sistemi sicer bolj zahtevno, ni pa nemogoče, saj končno oba sistema pripadata zahodni pravni tradiciji in političnim kulturam. Prihaja tudi do zблиževanja med njima zaradi medsebojnih vplivov ter prevzemanja konceptov in tradicij.

Upoštevač vse prepoznane razlike in sorodnosti je pri prevajanju pravnih besedil v slovenski jezik in iz njega računati z manj težavami, če bo prevod potekal med dvema pravnima sistemoma kontinentalne družine (npr. med slovenskim in nemškim ali obratno), kot v primeru, da bo prevod vključeval besedila s področja anglo-ameriškega prava. Pri zahtevnosti prevajalskih nalog pa je pomembno tudi, kakšno je razmerje med jeziko-ma, med katerima prevajamo.

2.5 Določanje razmerij med pravnimi jeziki, vključenimi v prevod

Ko prevajamo med različnimi pravnimi sistemi, moramo oceniti stopnjo sorodnosti pravnih sistemov, obenem pa tudi upoštevati tipološko sorodnost jezikov, med katerimi poteka prevod. Če gre za nesorodne pravne sisteme, moramo računati s problemom pomanjkljive ekvivalence med pravnimi koncepti, v primerih, da prevajamo med sorodnimi jeziki, pa se moramo zavedati nevarnosti tveganja, da se pri prevodu pojavijo t. i. lažni prijatelji. De Groot s tem v zvezi opozarja, da je »/j/ezik prava ... močno sistemsko pogojen, to je jezik, ki je vezan na določen pravni sistem. Prevajalci pravne terminologije so se zato pri svojem delu primorani ukvarjati s primerjalnim pravom.« (1998, 21 - 22).

Sandrini (1999, 17) poudarja, da je, kar zadeva prevodljivost pravnih pojmov, pomembnejša sorodnost pravnih sistemov kot morebitna tipološka sorodnost jezikov.

Pomembno je tudi upoštevati, da je pri prevodu merodajen pravni sistem, v katerega je vpet jezik, in ne morda splošna kultura, ki tvori podstat pravnega besedila. Pravne pojme je torej vselej potrebno obravnavati v luči ustreznega pravnega sistema. Weisflog (1987) s tem v zvezi omenja sistemsko režo (*system gap*), ki ločuje pravne sisteme in posledično pravne jezike. Večja kot je reža med sistemi, višja je stopnja prevajalske zahtevnosti in posledično nižja raven ekvivalence, ki jo lahko pričakujemo.

De Groot ugotavlja, da se glede na razmerja med jeziki in pravnimi sistemi pri prevajanju pravnih besedil vzpostavi ena od naslednjih možnih situacij (1992, 293–297):

- pravni sistemi in jeziki, ki sodelujejo v prevodu, so tesno povezani, kot v primeru Slovenije in Hrvaške, kar pomeni, da bo prevajanje sorazmerno enostavno;
- pravni sistemi so sorodni, jeziki pa niso, kot npr. pri prevajanju med nemškim pravnim sistemom in slovenskim pravom (v tem primeru prevajanje ne bo izjemno težavno);
- pravni sistemi so različni, jeziki pa so sorodni, v tem primeru bodo težave precejšnje, še posebej, ker sorodnost jezikov lahko privede do uporabe t. i. lažnih prijateljev, kar se dogaja pri prevajanju nemških pravnih besedil v nizozemščino in obratno;
- najtežja naloga je prevajanje med nesorodnimi pravnimi sistemi in prav tako nepovezanimi jeziki (ki tipološko ne sodijo v isto skupino), npr. prevajanje angleških besedil iz sistemov anglo-ameriške pravne družine v slovenščino.

V prevajalski praksi pa se izkaže, da de Grootova kategorizacija prevajalskih situacij ne prepozna še dveh možnih scenarijev (Kocbek 2011, 154). Pri prvem gre za prevajanje znotraj (večjezičnega) mednarodnega ali pa nadnacionalnega pravnega sistema, npr. znotraj skupnosti OZN ali EU, kjer pa se pravne pojme, ki sodijo npr. v pravo EU, prevaja z uporabo obstoječe nacionalne terminologije. Takšni termini utegnejo biti obarvani s pomenom, ki se jim ga pripisuje znotraj izvirnega pravnega sistema, in če so tudi tolmačeni ob navezavi na ta sistem, obstaja tveganje napačnih interpretacij.

Naslednji možni scenarij, povezan s potencialnimi prevajalskimi pastmi, je prevajanje med pravnimi sistemi, ki so relativno sorodni (npr. nemški in slovenski, ki oba sodita v sistem kontinentalnega prava), v katerih pa kot sredstvo komunikacije uporabimo tretji jezik, t. i. lingvo franko, ki se navezuje na pravni sistem, ki je dejansko irelevanten za dano komunikacijsko situacijo, kar se pogosto dogaja, ko kot lingva franka služi angleščina. V takšni situaciji mora biti načelo kulturne vpetosti uporabljeno selektivno, le na skladijski, pragmatični in slogovni ravni besedila, na leksikalni ravni pa se moramo izogniti uporabi terminov in posledično konceptov pravnega sistema, na katerega se navezuje lingva franka, ki bi glede na pravne sisteme udeležencev v komunikaciji delovali kot tujki.

Težave, ki izhajajo iz neujemanja med sistemi anglo-ameriškega in kontinentalnega prava, so občutene tudi v EU, kjer je angleščina najpogosteje uporabljena lingva franka (Kjaer 1999, 72) in se uporablja za opisovanje pojmov evropskega prava ali nacionalnih pravnih sistemov držav članic, ki sodijo v kontinentalno pravno družino, pri čemer so uporabljeni termini pogosto obarvani s pomenom, ki ga imajo znotraj anglo-ameriške pravne družine.

Potem ko bo prepoznal enega od zgoraj opisanih scenarijev, bo prevajalec znal oceniti, kje tičijo morebitne prevajalske pasti zaradi pomanjkanja ekvivalence kot posledice nesorodnosti pravnih sistemov. Obenem se bo znal izogniti rabi lažnih prijateljev, kakršen je npr. prevod funkcije prokurista v nemških in slovenskih gospodarskih družbah z angleškim terminom *procurator*, ki bi lahko bil napačno razumljen kot »javni tožilec« (ki ga na Škotskem imenujejo *procurator fiscal*).

S tem, ko smo preučili razmerje med pravnimi sistemi in jeziki, ki so udeleženi v prevodu, smo osvetlili zunajbesedilno razsežnost pravnih besedil kot kulturemov, zato se v naslednjih korakih lahko posvetimo besedilnim razsežnostim oz. memetski strukturi.

2.6 Analiza izvirnega besedila kot kulturema

Na tej stopnji moramo določiti memetsko strukturo izvirnega besedila. Na makrostrukturni ravni zunajbesedilni dejavniki (pravni sistem in širša pravna kultura) določajo obseg besedila in tiste elemente, ki v določeni pravni kulturi veljajo kot obvezni ali standardni (v angleščini so imenovani *boilerplate*). Dober primerih takih elementov so preambula oz. uvodni del anglo-ameriških pogodb (*Recital* s t. i. *Whereas clauses*), pa klavzula z jamstvi in zagotovili (*Representations and Warranties*). Pri preučevanju te ravni besedila je ključno poznavanje ustreznih področij prava (v primeru pogodb pogodbenega prava v anglo-ameriškem pravem sistemu oz. prava obligacij v celinskoevropski pravni kulturi). Poleg tega moramo poznati tudi norme in konvencije, ki za pisanje pravnih besedil veljajo v različnih kulturah. Pravni sistem lahko v nekaterih primerih direktno vpliva na makrostrukturo besedila prek nadrejenih pravnih aktov. Za slovenske pogodbe npr. v

vsakem primeru velja Obligacijski zakonik, pogosto pa za pogodbe veljajo tudi uzance ali neformalni pravni viri, kakršni so Splošni pogoji poslovanja; ti so pogosto celo izrecno omenjeni v besedilu, zato nekaterih določil v takem besedilu ni treba posebej navajati, ampak veljajo avtomatsko ob sklicevanju na nadrejeni akt. Tako so besedila kontinentalnih pogodb praviloma krajša kot primerljiva anglo-ameriška besedila. V študiji, v kateri primerjata nemške in ameriške gospodarske pogodbe, Hillova in King (2004) navajata, da besedila nemških pogodb običajno obsegajo polovico ali dve tretjini besedil primerljivih ameriških pogodb, sklenjenih v enake ali sorodne namene.

Ko v nadaljevanju preučujemo mikrostrukturo besedila, analiziramo posamezne besedilne ravni.

2.6.1 Leksikalna raven

Na leksikalni ravni je zlasti pomembno zaznati termine, ki dokumentirajo režo, ki ločuje pravne sisteme, zastopane v prevodu. Caova (2007, 60-63) poudarja, da se razlike med pravnimi sistemi kažejo predvsem na treh terminoloških področjih, t.j. terminih, ki označujejo različne vrste pravnih poklicev, različne vrste sodišč in sodnih struktur in pa specifična področja prava in pravne institute.

Na področju pravnih poklicev npr. pravni strokovnjak, ki mu država podeli licenco oz. pooblastilo za svetovanje strankam v pravnih zadevah in njihovo zastopanje na sodišču, ki ga v slovenščini imenujemo odvetnik, v nemščini pa *Rechtsanwalt*, nima neposredne prevodne ustreznice v anglo-ameriškem pravnem sistemu. V ZDA so odvetniki običajno imenovani *lawyer* ali *attorney* (bolj formalno *attorney-at-law*) in lahko brez izjeme zastopajo stranke pred sodiščem, ki priznava njihov status. V Združenem kraljestvu, Kanadi, Avstraliji in nekaterih drugih državah, se kategorija *lawyer* deli na *barrister* (ki je pooblaščen za nastopanje na sodiščih višje stopnje) in *solicitor* (ki strankam v glavnem svetuje in sme nastopati samo na sodiščih nižje stopnje), medtem ko se v škotskem pravu zanje uporablja termin *advocate*. Podobni terminološki problemi se pojavljajo na področju terminologije, ki zadeva sodne uradnike in pa strukturo in hierarhijo sodišč. V anglo-ameriškem pravosodju se uporabljata dva izraza za označevanje sodišč: splošni izraz *court* in ožji termin *tribunal*, ki se nanaša na organe in telesa, ki opravljajo upravne ali parasodne funkcije z omejeno ali posebno jurisdikcijo, medtem ko se v nemščini in slovenščini uporablja en sam termin, in sicer *Gericht* oz. sodišče.

Pri analizi izvirnih besedil, sestavljenih v angleščini, naletimo na zanimivo terminološko posebnost, na t. i. besedne pare (npr. *bind and obligate*, *deem and consider*) in besedne nize (npr. *all taxes, levies, duties, imposts, charges and withholdings of any nature whatsoever*). Ti besedni pari predstavljajo poseben primer sinonimije ali polsinonimije, izvirajo namreč iz starih anglosaksonskih obrednih pravnih obrazcev, sestavljenih iz dveh besed s povezanim pomenom, ki so bile pogosto aliterirane. V srednjeveški angleščini se je tako podvajanje nadaljevalo in tako so se v pare združevale

angleška beseda s svojo francosko ustreznico (npr. *acknowledge and confess*). Ta tradicija je bila kasneje razširjena v oblikovanje besednih nizov, ki so pravzaprav nizi polsinonimov ali besed s sorodnim pomenom. Značilno za te vrste besednih nizov je, da poskušajo biti čim izčrpnější (v angleščini je ta lastnost opisana kot *all-inclusiveness*), obenem pa zaradi tveganja, da kljub vsemu ne zajamejo vsega želenega, pogosto vsebujejo formulacijo *including, but not limited to* ali *including, without limitation* (»vključno z vsem navedenim, vendar ne omejeno na vse navedeno« ali »vključno z, a brez omejitev«).

Besedni pari in nizi lahko predstavljajo vir prevajalskih problemov pri prevajanju v ciljni jezik, v katerem ni na razpolago tolikšnega števila sopomenk, zato jih je pogosto potrebno prevajati s krajšimi strukturami.

Nadaljnji terminološki izziv za prevajalca je celotno področje metaforično generiranega pravnega izraza. Nekateri metaforično generirani termini so univerzalni in jih je mogoče najti v besedišču različnih pravnih kultur (npr. *small print / Kleindruck / drobni tisk; third parties/ Dritte/ tretje stranke; force majeure / höhere Gewalt / višja sila*), čeprav kljub navidezni ekvivalenci nimajo vselej povsem enakega pomena (prim. Cao 2007, 57–58).

Kljub temu, da bi v pravnem jeziku zaradi splošnega prizadevanja za enoznačnost in nedvoumnost pravnega izražanja pričakovali manj metaforično nastalih izrazov, različni pravni jeziki uporabljajo vrsto pravnih metafor, kot so npr. *lifting/piercing the corporate veil* (pri družbah z omejeno odgovornostjo razveljaviti razmejitev med odgovornostjo družbe in osebno odgovornostjo družbenika), *yellow dog contract* (v izvornem pomenu pogodba sklenjena med delodajalcem in delavcem, s katero se delavec odpoveduje članstvu v sindikatu), *Faustpfandrecht* (ročna zastavna pravica) ipd.

Pri prevajanju besedil iz pravnih sistemov t. i. zahodne tradicije (torej tako anglo-ameriških kot tudi kontinentalnih), se prevajalci pogosto soočajo z besedami in frazami latinskega izvora ali v latinskem jeziku. Pri tem je treba upoštevati, da so nekateri od teh izrazov univerzalni in se kot taki uporabljajo v številnih pravnih jezikih s pretežno enakim pomenom (npr. *bona fides, pro bono, ex officio*) in lahko zato tudi v prevedenem besedilu ostanejo v izvorni obliki, medtem ko so drugi strogo vezani na določen pravni sistem, kar velja za mnoge latinske izraze, ki so v rabi v pravni angleščini (npr. *affidavit* – izjava pod prisego; *amicus curiae* – oseba, ki ni stranka v postopku v ožjem smislu, pa jo sodišče povabi, da kot svetovalec ali izvedenec pomaga razjasniti zapleten primer; *stare decisis* – doktrina precedensa, itd.), in jih je torej potrebno prevesti.

2.6.2 Skladenjska raven

Po leksikalni ravni je smiselno analizirati skladenjsko raven izvirnega kulturema. V angleških in nemških besedilih se na tej ravni srečujemo z izjemno razširjeno rabo trpnika. V slovenskih pravnih besedilih je trpnik dopusten in smiseln vselej, kadar je vršilec

samoumeven ali izvrševalec nečesa, kar določa zakon ali predpis. Danes je v slovenskih pravnih besedilih trpnik skupaj z brezosebno izražanjem konstitutivna prvina pravnih in uradovnih besedil, ker daje tem besedilom ton uradnosti (Kalin Golob 2003, 32–33). Nemški jezik poleg tega uporablja številne neosebne glagolske oblike, kopiči atributivne pridevnike, pravna angleščina pa uporablja večkratne negacije in številne predložne zveze (Cao 2007, 21).

Na tej ravni je treba tudi ugotoviti prevladujoče stavčne strukture, kot so npr. značilni pogojni odvisniki v angleščini, ki se začenjajo s *provided that*.

2.6.3 Slogovna raven

Na slogovni ravni bomo ugotavljali stopnjo formalnosti in jezikovna sredstva za doseganje učinka objektivnosti, uradnosti besedila, formalen in brezoseben slog, ki ga označuje tudi raba dolgih, priredno in podredno sestavljenih povedi. Pri analizi sloga pravnega besedila je smiselno upoštevati Tetleyjeve ugotovitve (2000, 703) glede sloga pravnih besedil, in sicer, da je slog kontinentalnih pravnih besedil strnjen in zgoščen ter odraža deduktivni način razmišljanja, slog anglo-ameriških pa natančen in izčrpen in vezan na induktivni način razmišljanja.

2.6.4 Pragmatična raven

Na pragmatični ravni je v pravnih besedilih praviloma mogoče zaznati nekatere univerzalne lastnosti, kot je npr. uporaba specifičnih jezikovnih struktur za uresničevanje določenih govornih dejanj, kot so vzpostavljanje obveznosti, podeljevanje pravic, dajanje dovoljenja, izražanje prepovedi, izrekanje sodb ipd. Zakonska besedila, pogodbe, oporoke so pravzaprav najboljše primeri performativne rabe jezika, zato v njih naletimo na nabor različnih jezikovnih sredstev, ki so se v določeni pravni kulturi ustalila za izražanje ključnih pravnih razmerij, kot so npr. naklonski glagoli *shall* in *may* v angleščini ter performativni glagoli in glagolske zveze kot so »izjaviti, razsoditi, proglasiti, zavezati se, prevzeti obveznosti, podeliti pravico itd.« in njihove ustreznice v drugih jezikih. Ko si bo torej prevajalec ustvaril jasno podobo kulturema pogodbenega besedila v izvirnem jeziku in izvirni pravni kulturi, jo bo lahko primerjal s kulturemom, ki za pogodbenega besedila obstaja v ciljni kulturi.

2.7 Določanje kulturema besedila v ciljni kulturi

Na podlagi poznavanja ciljne pravne kulture in načinov, kako norme in konvencije te kulture oblikujejo besedilne vrste sorodne izvirnemu besedilu, prevajalec oblikuje hipotetično podobo oz. ogrodje ciljnega besedila na podoben način, kot je določil strukturo kulturema izvirnega besedila, torej določi področje prava, kamor sodi, in pa vse

razsežnosti kulturema na makro in mikro ravni. S tem, ko bo povezal svoje znanje o ciljnem in izvirnem pravnem jeziku ter pripadajočih pravnih sistemih, bo sposoben navedati potencialne prevajalske pasti, ki izhajajo iz razkoraka med pravnimi sistemi in razlik med pravnimi jeziki.

2.8 Primerjava izvirnega in ciljnega kulturema

Po primerjavi kulturema izvirnega besedila s hipotetičnim kulturemom ciljnega besedila bomo določili prekrivanja in odstopanja med njima. V primerih, ko na leksikalni ravni zaradi nesorodnosti pravnih sistemov ni mogoče najti ekvivalentnih prevodnih rešitev za določene pojme oz. termine, bomo uporabili eno od naslednjih rešitev, ki jih predlaga de Groot (1998, 25), in sicer ohranimo termin v izvirnem jeziku v izvirni ali transkribirani različici (ter po potrebi dodamo razlago ali komentar v opombi), izvirni termin parafraziramo ali ustvarimo neologizem, pri čemer je smiselno uporabiti latinske ali starogrške korene in (po potrebi) dodati razlago v opombi.

Mattila opozarja na še eno pogosto uporabljeno rešitev, in sicer tvorbo kalka oz. prevzete besede (2006, 119–121).

Na ostalih ravneh besedila se bo prevajalec glede na vsakokratni skopos odločil, kateri memi bodo neposredno preneseni iz memetske strukture izvirnega kulturema. To so lahko memi, ki so se pri primerjalni analizi besedil izkazali kot univerzalni memi (npr. raba strokovnega pravnega izrazja, uraden slog besedila), pa tudi takšni, ki so sicer prototipični za izvirno pravno kulturo in morda niso običajni za ciljno pravno kulturo, a jih je treba ohraniti zaradi upoštevanja skoposa, npr. zato, ker tudi za ciljno besedilo velja kot merodajen izvirni pravni sistem in je potrebno spoštovati besedilne norme in konvencije izvirne kulture, ali pa zato, ker bo ciljno besedilo služilo prejemnikom v ciljni kulturi kot podlaga za preučevanje pravne ureditve in jezika v izvirnem pravnem sistemu. Nekatere meme bomo morali spremeniti in prilagoditi ciljni pravni kulturi (zlasti v primeru, ko izvirno besedilo služi kot podlaga za ciljno besedilo, ki mora biti prilagojeno normam in konvencijam ciljnega pravnega sistema). Te spremembe lahko posegajo bolj ali manj globoko v besedilo in predvidevajo spremembe v površinski strukturi besedila, kot je zamenjava trpnika v angleških in nemških besedilih z drugimi glagolskimi oblikami v slovenščini, do konceptualnih sprememb, kakršna je zamenjava pojma *consideration* s sorodnim, vendar nikakor ne enakovrednim konceptom pogodbene cene v pogodbah celinskoevropskega prava. V nekaterih primerih bodo ustrezno skoposu nekateri memi morali biti opuščeni, kot npr. vsebinski elementi anglo-ameriških pogodb, ki niso običajni v kontinentalnih besedilih, če se prevod povsem prilagaja ciljnemu pravnemu okolju. Po drugi plati bo, da bi se prilagodili memetski strukturi besedil v ciljni kulturi, včasih potrebno dodati nove (obvezne ali standardne) vsebinske elemente ali pa spremeniti vrstni red vsebinskih elementov.

2.9 Dokončno oblikovanje ciljnega besedila

V tej fazi se prevajalec posveti oblikovanju končne podobe ciljnega besedila. Pri tem upošteva ugotovitve predhodnih faz in posnema tiste meme obeh kulturemov, za katere so predhodne faze pokazale, da so smiselni glede na skopos. Pomembna smernica v tej fazi prevajalskega ravnanja je spoznanje, da glede na skopos v ciljnem besedilu lahko sobivajo memi različnih kultur (npr. vsebinski elementi in leksikalni memi merodajnega izvirnega pravnega sistema, skupaj z memi ciljne kulture na slogovni, skladenjski in pragmatični ravni).

Pri realizacijah preostalih besedilnih ravni je pri oblikovanju končne podobe besedila smiselno upoštevati ugotovitve analize kulturemov v izvorni in ciljni kulturi in posnemati meme, ki so prototipični za posamezne pravne kulture. Še zlasti pomembno je, da pri ubesediljenju ključnih pravnih razmerij, vzpostavljanju obveznosti, podeljevanju in uresničevanju pravic, uporabimo jezikovna sredstva, ki so se zaradi pogostosti in razširjenosti izkazala kot prototipična za posamezne pravne jezike. Upoštevati moramo npr., da ima angleški prihodnjik s *shall* kot absolutno najpogosteje uporabljeno jezikovno sredstvo za izražanje obveznosti v anglo-ameriških besedilih močnejši pragmatični naboj kot nemški ali slovenski prihodnjik in ga je zato smiselno nadomestiti z leksikalnimi jezikovnimi sredstvi, ki so prototipična za nemški in slovenski pravni jezik, kakršna so npr. glagoli »zavezati se«, »obvezati se« ali *sich verpflichten* in druge pomensko sorodne strukture.

2.10 Preverjanje pravne varnosti ciljnega besedila in utemeljenosti prevajalskih odločitev

Glede na performativno naravo pravnega jezika in dejstvo, da imajo pravna besedila neposreden učinek na resničnost, npr. pri vzpostavljanju obveznosti in pravic, se mora prevajalec pravnih besedil zavedati morebitnih posledic napačnega prevoda in prevzeti odgovornost za posledice svojega dela. Sandrini (1999, 39) s tem v zvezi navaja dve smernici. Prva prevajalcu narekuje, da mora poskrbeti za pravno varnost ciljnega besedila. V ta namen mora temeljito preveriti pravno podlago besedila in se, posebno če se mu pojavljajo dvomi, posvetovati s pravnim strokovnjakom. Druga smernica pa narekuje transparentnost prevajalskih odločitev, torej predpisuje, da mora prevajalec znati zagovarjati in utemeljevati svoje prevajalske odločitve, za kar nujno potrebuje interdisciplinarno znanje, ki obsega poznavanje pravnih sistemov, ki so udeleženi v prevodu, pripadajočih pravnih jezikov in pa kulturemov pravnih besedil, kakršni obstajajo v zadevnih pravnih kulturah.

3 ZAKLJUČEK

Namen predstavljenega prevajalskega modela je bil zasnovati sistematičen postopek prevajanja, ki naj zajame in upošteva vse razsežnosti pravnih besedil. Obenem želi tudi opozoriti na dejstvo, da pri prevajanju pravnih besedil zahtevnost prevajalskega dela ni omejena le na reševanje problemov na terminološki in širši leksikalni ravni besedila, temveč zadeva vse ravni, ki besedilo določajo kot kulturem. Čeprav model priznava in upošteva ključno vlogo leksikalne ravni pravnih besedil, želi obenem razširiti zorni kot in poleg terminološke postopoma zajeti vse ostale ravni besedila, vse dokler ni upoštevana tudi zunajbesedilna razsežnost, v kateri je besedilo vpeto v vsakokratni pravni sistem in širšo pravno kulturo ter služi določenemu sporazumevalnemu namenu. Model tudi opozarja, da deluje terminologija oz. leksikalna raven v pravnem besedilu kot konica ledene gore, ki opozarja na njegovo kompleksno strukturiranost in interdisciplinarnost. Da bi mogli v celoti upoštevati kompleksnost pravnega besedila in jo ustrezno prenesti v drugo kulturo in drug jezik, ga moramo obravnavati v luči dognanj prevodoslovja in primerjalnega prava. Model je nastal na podlagi dolgoletnih prevajalskih izkušenj avtorice in njenega raziskovalnega dela na področju prevodoslovja in pravnega jezikoslovja. Zamišljen je kot dinamično orodje, zato je od prve zasnove doživel že vrsto sprememb in prilagoditev, razumeti ga je predvsem kot zbirko smernic, ki naj dvigajo zavest o občutljivih platih pravnega prevajanja in pripomorejo k bolj funkcionalnim in s tem kvalitetnejšim prevodom.

VIRI

- BUSSE, D. (2000) Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, in S.F. Sager (ur.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin in New York: de Gruyter, 658-675.
- CAO, D. (2007) *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHESTERMAN, A. (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins.
- CRUZ DE, P. (1999) *Comparative Law in a Changing World*. London: Cavendish Publishing.
- DAVID, R./D. GRASMANN (1998) *Uvod v velike sodobne pravne sisteme*. Prevedel V. Lamut. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- GROOT DE, G.-R. (1992) Recht, Rechtssprache und Rechtssystem. Betrachtungen über die Problematik der Übersetzung juristischer Texte. *Office des publications officielles des Communautés européennes: Terminologie et traduction*. Bruselj in Luksemburg: Commission des Communautés Européennes. 279-316.

- GROOT DE, G.-R. (1998) Language and Law. *Netherlands reports to the Fifteenth International Congress of Comparative Law*. Antwerp in Groningen: Intersentia, 21-32.
- HILL, C. A./Ch. KING (2004) How Do German Contracts Do As Much with Fewer Words? *Chicago-Kent Law Review* 79, 889-926.
- KALIN GOLOB, M. (2003) *Jezikovne reže 2*. Ljubljana: GV Revije.
- KOCBEK, A. (2011) *Prevajanje pravnih besedil: pasti in strategije v prevodih pogodb*. Koper: Fakulteta za management.
- KJÆR, A. L. (1999) Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union. P. Sandrini (ur.), *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen: Narr, 63-79.
- MATTILA, H. S. (2006) *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot: Ashgate.
- NORD, C. (1997) *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.
- OKSAAR, E. (1988) *Kulturemtheorie: Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Hamburg: Joachim Jungius Gesellschaft der Wissenschaften.
- REIß, K./ H. J. VERMEER (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- SAGER, J.C. (1990) *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins.
- SAGER, J. C. (1997) Text Types and Translation. A Trosborg (ur.), *Text Typology and Translation*, Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins, 25-41.
- SANDRINI, P. (1999) Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht. P. Sandrini (ur.), *Übersetzen von Rechtstexten: Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*. Tübingen: Narr, 9-43.
- SNELL-HORNBY, M. (1995) *Translation Studies: An Integrated Approach: Revised Edition*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins.
- TETLEY, W. (2000) Mixed Jurisdictions: Common Law vs. Civil Law (Codified and Uncodified). *Louisiana Law Review* 60: 677-738.
- VERMEER, H. J. (1983) Translation Theory and Linguistics. R. Roinila, R. Orfanos, in S. Tirkkonen-Condit (ur.), *Näkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*. Joensuu: University of Joensuu, 1-10.
- WEISFLOG, W. E. (1987) Problems of Legal Translation. *Swiss Reports presented at the XIIth International Congress of Comparative Law*. Zürich: Schulthess, 179-218.
- ZWEIGERT, K./H. KÖTZ (1998) *An Introduction to Comparative Law*, 3.izd. Prevedel T. Weir. Oxford in New York. Clarendon Press.

POVZETEK

Prispevek predstavlja avtoričin model za prevajanje pravnih besedil, v katerem so funkcionalistični prevodoslovni pristopi združeni z dognanji primerjalnega prava in pravnega jezikoslovja. Sestavljen je iz desetih smernic, ki prevajalca vodijo od določanja funkcije ciljnega besedila (skoposa) in izbire ustrezne vrste prevoda, prek primerjave pravnih sistemov udeleženih v prevodu ter analize memetske strukture izvirnega besedila in sorodnih besedil v ciljni kulturi do oblikovanja ciljnega besedila kot kulturema in zagotavljanja njegove pravne varnosti.

Ključne besede: kulturem, memetska struktura, pravno prevajanje, skopos, primerjalno pravo

ABSTRACT

Ten Guidelines for Translating Legal Texts

The paper proposes a targeted model for translating legal texts, developed by the author by combining translation science (i.e. functionalist approaches) with the findings of comparative law and legal linguistics. It consists of ten guidelines directing the translator from defining the intended function of the target text and selecting the corresponding translation type, through comparing the legal systems involved in the translation and analysing the memetic structure of the source text and parallel texts in the target culture to designing the target text as a cultureme and ensuring its legal security.

Key words: cultureme, memetic structure, legal translation, skopos, comparative law.

KNJIŽEVNOST

Špela VirantFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
spela.virant@ff.uni-lj.si

UDK 821.112.2.09-22Sternheim C.

DOI: 10.4312/vestnik.9.127-138



„DIE EIGENE NUANCE“: ZUM KONZEPT DER INDIVIDUALITÄT IN CARL STERNHEIMS STÜCKEN AUS DEM BÜRGERLICHEN HELDENLEBEN

EINLEITUNG

Carl Sternheim, geboren 1878 in Leipzig und gestorben 1942 in Brüssel, war einer der erfolgreichsten deutschsprachigen Komödienautoren seiner Zeit. Seine Werke wurden in den deutschsprachigen Literaturgeschichten lange dem Expressionismus zugeordnet, was, wie Hermann Korte erklärt, vor allem auf seiner biographischen Nähe zu expressionistischen Kreisen beruht, während seine Stücke praktisch keine Merkmale der expressionistischen Dramatik aufweisen, sondern eher von der Boulevardkomödie und der Komödientradition nach Molière inspiriert wurden (vgl. Korte 2009: 574). Zu seinen erfolgreichsten Stücken zählen die Komödien, die in der sogenannten „Maske-Tetralogie“ zusammengefasst und in den Zyklus mit dem Titel *Aus dem bürgerlichen Heldenleben* eingeordnet werden. Ein Jahrhundert nach ihrer Entstehung werden diese Stücke im Rahmen der Erinnerung und Aufarbeitung des Ersten Weltkriegs und der gesellschaftlich-politischen Entwicklungen am Beginn des 20. Jahrhunderts, die zu ihm führten, wieder neu gelesen, interpretiert und aufgeführt. Auch das slowenische Publikum hatte im Jahr 2013 Gelegenheit, eine Neuinszenierung dieser Stücke zu sehen.¹ Die Betrachtung dieser Stücke und ihrer Rezeption aus der gegebenen zeitlichen Distanz ermöglicht jedoch nicht nur einen Rückblick auf die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, sondern auf das ganze dazwischenliegende Jahrhundert in Bezug auf die von Sternheim in seinen Werken thematisierten Problematiken. Der vorliegende Beitrag widmet sich im Folgenden vor allem einer dieser Problematiken, die Sternheim als „eigene Nuance“ bezeichnete und die sich unter dem Begriff der *Individualität* zusammenfassen lässt. Der Umgang mit dem Konzept der Individualität im 20. Jahrhundert – wie er sich in Sternheims Stücken und ihrer Rezeption, vor allem in der 1969 veröffentlichten Studie von W. G. Sebald, zeigt – macht die wesentlichen Streitpunkte der dominanten Ideologien des vergangenen Jahrhunderts sichtbar, aber er verweist auch auf die bis heute ungelösten Probleme dieses nach wie

¹ Unter dem Titel »Iz junaškega življenja meščanov« (*Aus dem bürgerlichen Heldenleben*) wurden die Stücke *Die Hose*, *Der Snob* und *1913* in der Übersetzung von Milan Štefe unter der Regie von Aleksandar Popovski aufgeführt. Die Premiere war am 25.9.2013 im Mestno gledališče Ljubljansko in Ljubljana.

vor für die heutigen Gesellschaften zentralen Begriffs. Der vorliegende Beitrag, der sich methodologisch an rezeptionsästhetische und diskursanalytische Ansätze stützt, geht von der These aus, dass eine neue Lektüre der Stücke Sternheims die Radikalisierung der Widersprüche in den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen über Individualität verdeutlichen kann.

DIE TEXTE DER „MASKE-TETRALOGIE“

Zu der „Maske-Tetralogie“ gehören die Stücke *Die Hose*, *Der Snob* und *1913*, die zwischen den Jahren 1909 und 1914 entstanden und zwischen 1911 und 1915 veröffentlicht wurden, sowie das letzte Stück *Das Fossil*, das in den Jahren 1921/22 entstanden, 1923 uraufgeführt und 1925 in Druckform veröffentlicht wurde, das jedoch nur noch lose mit den ersten drei Stücken verbunden ist. Genau betrachtet, stimmt auch in den ersten drei Stücken die Zeitkonstruktion nicht, so dass man eher von einer Serie einzelner, abgeschlossener Stücke sprechen muss, die durch die Namen der Figuren und durch textuelle Anspielungen verbunden sind. Durch die drei Stücke wird der Aufstieg der Familie Maske vom Kleinbürgertum über das Großbürgertum zum Adel gezeigt. Der Zyklus, zu dem diese Stücke gehören, trägt den Titel *Aus dem bürgerlichen Heldenleben*. Dieser Titel vereint Anspielungen auf das bürgerliche Trauerspiel und das Heldenepos, also auf zwei unvereinbare Gattungen. Durch dieses Paradoxon wird der satirische Ton der Stücke hervorgehoben, die Sternheim auch als bürgerliche Lustspiele bezeichnen wollte. Die Ironie zeigt sich auch in den Namen der Figuren. Aus der berühmten bürgerlichen Heldin Luise Miller aus Schillers *Kabale und Liebe* (1784) ist nun in *Der Hose* Luise Maske geworden, wobei der Nachname nicht nur auf das Sich-Verstellen, den äußeren Anschein der Bürgerlichkeit und der bürgerlichen Moral verweist, sondern auch auf die Komik einer karnevalesken Figur, die zur Erheiterung des Publikums ihre Unterhosen verliert und damit wie auch durch die darauf folgenden Verwicklungen das einst stolze, aufstrebende Bürgertum der Lächerlichkeit preisgibt.

Die Ironisierung des Bürgertums findet aber nicht nur durch die auf der Handlungsebene sich entfaltende Komik statt, sondern auch auf der Textebene, und zwar durch die Art, wie in den Text Allusionen und intertextuelle Bezüge eingeflochten sind. Die Figuren beziehen sich in ihren Reden gerne auf die damals berühmten und beliebten Denker wie Friedrich Nietzsche, Otto Weininger oder Sigmund Freud. Doch werden ihre Ideen eigensinnig uminterpretiert und oft durcheinander gebracht. So versuchen die Figuren ihre Belesenheit zu bezeugen, doch die Oberflächlichkeit und Verworrenheit ihrer Reden verrät nur die Scheinhaftigkeit ihrer Bildung, die zur Larve und Einbildung verkommen das Bildungsideal des Bürgertums als Komödie denunziert.

DIE BÜRGERLICHE IDEOLOGIE: INDIVIDUALITÄT UND NARZISSMUS

Als Satire auf das Bürgertum am Beginn des 20. Jahrhunderts wurden diese Stücke auch wahrgenommen, als sie aufgeführt worden sind. Die ersten zwei vor dem Ersten Weltkrieg, während das Stück *1913* erst im Jahr 1919, nach der Aufhebung des Aufführungsverbots während des Kriegs, uraufgeführt wurde. Auch mit der Uraufführung des Stücks *Die Hose* gab es Probleme, es wurde erst „nach anfänglichem Verbot ‘aus Gründen der Sittlichkeit’“ (Wahrenburg 2000, 127) uraufgeführt. Dass es sich bei diesen Stücken um Sternheims satirische Abrechnung mit dem Bürgertum handelt, suggeriert auch der Kontext seiner literarischen Tätigkeit jener Periode, zu der auch die Arbeit an der *Encyclopädie zum Abbruch bürgerlicher Ideologie* gehört, an der er im Jahr 1917 arbeitete. Von dieser Enzyklopädie jedoch erschien ein Jahr später nur die *Erste Seite* (Sternheim 1966: 55).

Sternheims Kritik am Bürgertum, dem er selbst zugehörig war, wurde vom Bürgertum selbst mit Wohlwollen aufgenommen, zumindest in den Zeiten, die – paradoxerweise – der bürgerlichen Ideologie zugetan waren. Seine Stücke wurden von Publikum, Kritik und Literaturwissenschaft gefeiert, gelobt und geschätzt – sowohl vor dem Ersten Weltkrieg wie auch danach, in der Weimarer Republik, und ebenfalls nach dem Zweiten Weltkrieg, in der Adenauer Ära. Der deutsche Journalist Florian Illies, der bereits mit seinem Buch *Generation Golf* (2000) berühmt geworden ist, beschreibt dieses Phänomen in seinem Buch *1913. Der Sommer des Jahrhunderts* (2012), das als Sachbuch die Bestsellerlisten eroberte:

„In seinem Theaterstück ‘Der Snob’, an dem Carl Sternheim im Sommer 1913 arbeitet, versteckt er dutzende Anspielungen auf Walther Rathenau, den großen Aufsichtsratsvorsitzenden der AEG, Romantiker, Autor, Politiker, Denker. Und daneben eine der narzisstischsten Personen seiner Zeit. Bei der Premiere von ‘Der Snob’ sitzt Sternheims Gattin Thea dann direkt neben Rathenau und befürchtet, dass er merkt, dass er es ist, der da auf der Bühne dargestellt ist. Aber Narzissmus schützt auch. Rathenau bleibt ungerührt. Er sagt abschließend nur, er wolle das Stück noch einmal genau lesen.“ (Illies 2012: 152)

Florian Illies’ Versuch, zu erklären, warum Sternheims Kritik am Kritisierten so leicht abprallt, stützt sich auf die Psychologie des Bürgers, seinen Narzissmus, der auch Sternheims Figuren nicht fremd ist. Das, was in dem Stück kritisiert wird, schützt den Kritisierten auch vor dieser Kritik, so dass sie ungehört bleiben muss. Mehr noch, Rathenau muss sich nicht mit Narzissmus schützen. Er kann sich geschmeichelt fühlen, zum Gegenstand eines Theaterstücks geworden zu sein, was seinen Narzissmus nur nähren und ihn in seiner Haltung noch bestärken und bestätigen kann. Doch die Widersprüche in der Rezeption von Sternheims Stücken, die Illies am Beginn des 21. Jahrhunderts

durchschauen und über die er mit plauderhafter Leichtigkeit erzählen kann, wurde nicht immer in den vergangenen hundert Jahren so unbefangen und konfliktlos aufgenommen.

DIE IDEOLOGIE DES NATIONALSOZIALISMUS: AUSLÖSCHUNG DER INDIVIDUALITÄT

Dem ersten Aufführungsverbot des Stücks *1913* während des Ersten Weltkriegs folgt das zweite, das 1933 von dem NS-Regime über Sternheims Werke verhängt wird. Es waren diese zwei Epochen, die von Kriegsrecht und Diktatur geprägt wurden, die die Kritik am Bürgertum nicht integrieren konnten und sie mit Verboten bannten, obwohl sie selbst für einen gründlichen Abbruch der bürgerlichen Ideologie sorgten und sie durch andere Ideologien ersetzen. Der Rassismus als wesentlicher Teil der nationalsozialistischen Ideologie war unter anderem ein Grund für das Verbot der Werke Carl Sternheims, der väterlicherseits jüdische Vorfahren hatte.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Sternheim rehabilitiert und seine Werke literaturhistorisch wieder aufgewertet. In den sozial-politisch bewegten späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, die sich von der Adenauer Ära und allem, was bürgerlich annutete, absetzen wollen, wirft die Literaturwissenschaft jedoch einen kritischen Blick auf Sternheims Kritik des Bürgertums. Zu erwähnen ist hier vor allem W. G. Sebalds 1969 erschienene Studie mit dem Titel *Carl Sternheim: Kritiker und Opfer der Wilhelminischen Ära*. Diese Studie verdient besondere Beachtung, nicht weil W. G. Sebald (1944 – 2001), der sich später selbst als Schriftsteller etablierte, mit ihr in der literaturwissenschaftlichen Forschung eine zentrale Rolle bei der Aufarbeitung von Sternheims Werk spielte, sondern weil seine Analysen und Interpretationen den Zeitgeist der 1960er Jahre widerspiegeln und auf die ihm innewohnenden Aporien verweisen.

DIE IDEOLOGIE DER IDEOLOGIEKRITIK: FALSCHER INDIVIDUALITÄT

Sebald behauptet in seiner Studie, dass Sternheim zwar das Bürgertum kritisierte, dabei jedoch selbst von einem unreflektierten Wunsch getrieben wurde, dem Wunsch nach Assimilation, nach Anpassung und Anerkennung von eben diesem Bürgertum. So getrieben mache er in seinem Werk selbst die gleichen Fehler: „Aus dem Werk Carl Sternheims ließe sich demnach ein Sünden katalog herleiten, mit dessen Hilfe die immanenten Fehlleistungen der spätbürgerlichen Philosophie und Literatur erklärt werden könnten.“ (Sebald 1969: 20) Sternheims Kritik sei, so Sebald, „im strengen Sinne ideologisch und affirmativ“, doch die aus einer spekulativen Analyse der unbewussten Motive des Autors gewonnenen Behauptungen verleiten Sebald zu einem Urteil über den Text: „Die Wirklichkeit wird nicht kritisiert; sie wird in jedem einzelnen Fall neu bestätigt.“ (Sebald 1969: 16)

Das Problem, dass Sternheims Kritik von seinen Zeitgenossen nicht als solche wahrgenommen wurde, liege, folgt man Sebalds Analysen, in der in den Texten formulierten Kritik selbst, da sie das Bürgertum in sich bestätigt, und nicht an der Unempfindlichkeit des narzisstischen Bürgertums.

Diese, fünf Jahrzehnte nach der Uraufführung des Stücks *1913* von Sebald formulierte Neubewertung von Sternheims Gesamtwerk, so umstritten sie auch sein mag,² markiert eine Verschiebung in der Rezeption des Stücks. Das zentrale Thema des Stücks wird nicht mehr einfach als Kritik am Bürgertum definiert, sondern differenzierter betrachtet. So fasst Hermann Korte in seinem 2009 in Kindlers Literatur Lexikon erschienenen Aufsatz zum dramatischen Werk von Sternheim die bisherige Forschung zusammen und formuliert den zeitgenössischen Forschungsstand bezüglich des Themas des Stücks folgendermaßen: „Individualismus und Selbstbehauptung sind das eigentliche Thema der ‚Maske‘-Stücke Sternheims“; weiter heißt es, Sternheims Dramenzyklus *Aus dem Bürgerlichen Heldenleben* demonstriere „ohne wertende Perspektive den auf dem geschichtlichen Gipfelpunkt seiner Existenz angekommenen Bürger, der sich auf ein einziges Ziel konzentriert: kompromisslos-willensstarke Selbstverwirklichung.“ (Korte 2009: 575) Doch auch bei Korte scheint Sternheims Perspektive, wenn auch nicht wertend, so doch nicht ganz unparteiisch zu sein, denn später stellt er fest, dass Sternheim nach 1915 immer mehr von der „Perspektive einer radikal-individualistischen, egomanischen Lebensbejahung“ abrückt (2009: 576). Das hieße jedoch auch, dass Sternheim die Eigenheit des Spätbürgertums erkannt, aber nicht einfach nur objektiv oder distanziert kritisch dargestellt hat, sondern die Perspektive des kompromisslos-willensstarken, radikalen Individualismus in seinen frühen Komödien wenigstens zum Teil nachvollziehen konnte.

Gerade in der Form des Individualismus, die Sternheim in seinen Dramen darstellt und in seinen, von Sebald analysierten Schriften zur Literatur auch verteidigt, sieht Sebald eine Affinität zum National-Sozialismus und Faschismus. Anhand einer Analyse ausgewählter Texte zeigt er, wie Sternheims Auffassung der Individualität, der „eigenen Nuance“, wie Sternheim es nennt, „sich bald genug als Vorwand zur Unterdrückung anderer“ erweist (Sebald 1969: 45). Sebald spitzt seine Kritik noch zu, indem er feststellt, dass die Individualität bei Sternheim gar nicht so individuell ist, sondern „immer schon vorher die ‚eigene Nuance‘ einer ganzen Gruppe war. Sie hat faschistische Züge, selbst und gerade dort, wo sie von einem einzelnen als sein ureigenster Ausdruck proklamiert wird.“ (Sebald 1969: 46) Sebald zeigt, wie das Konzept von Individualität, das von Sternheim und dem deutschen Spätbürgertum vertreten wird, zum Faschismus führt, zum Aufstieg einer Diktatur.

² Boris Dudaš lehnt Sebalds Studie wegen der „auf wackligen Füßen stehenden psychoanalytischen Methode“ im Ganzen ab. Aus seiner kurzen Besprechung der Studie wird jedoch auch deutlich, dass sich Sebalds Sternheim-Kritik in einem germanistischen Generationskonflikt gegen etablierte Forscher richtet (Dudaš 2004: 39–40). So sollte auch Sebalds Studie im Kontext der Aufbruchsstimmung der 1960er Jahre gelesen werden, als neue Methoden oder gar Paradigmenwechsel für die Literaturwissenschaft gesucht wurden, aber auch die Literatur im politischen Diskurs gegen die als bürgerlich-konservativ empfundene Literaturwissenschaft der Adenauer-Ära instrumentalisiert wurde.

Sebalds Interpretation von Sternheims Texten mag nicht zutreffend sein, da sie bestimmte Aspekte seines Werks außer Acht lässt, sie kann auch nicht die Entwicklung des Faschismus erklären, doch sie ist symptomatisch für die späten 1960er Jahre, denn sie weist auf ein damals hochaktuelles Thema hin, und zwar auf das Problem des Verhältnisses zwischen Individuum und Kollektiv, das vielleicht am deutlichsten in dem Stück *Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats dargestellt durch die Schauspielgruppe des Hospizes zu Charenton unter Anleitung des Herrn de Sade* (1964) von Peter Weiss artikuliert wurde und vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs vor allem die westlichen linksorientierten Intellektuellen beschäftigte, die sich zwar für die Revolution gegen den westlichen Kapitalismus begeistern konnten, jedoch nicht bereit waren, die individuellen Freiheiten nach Vorbild der Sowjet-Gesellschaft aufzugeben. Doch während Weiss die zwei Extreme – den extremen Individualismus und den extremen revolutionären Kollektivismus – in de Sade und Marat gegenüberstellt, um auf die potentielle Gewalttätigkeit in der Radikalisierung sowohl des einen wie auch des anderen Konzepts hinzuweisen, versucht Sebald eine Art dialektische Entwicklung des radikalen Individualismus zum radikalen Kollektivismus zu entwerfen. Diese Dialektik geht jedoch nicht auf, denn die Diktatur, zu der die bürgerliche Individualität nach Sebald führt, hebt die Individualität nicht in einer Synthese auf, sondern trachtet nach deren Auslöschung. Sie versucht also – wie in Diktaturen nicht unüblich – als erstes das auszulöschen, was ihr den Aufstieg ermöglicht hatte. Sebald versucht dieses Problem zu lösen, indem er Sternheim das Konzept einer falschen Individualität zuschreibt, die ihrem Wesen nach immer schon kollektiv war, und deshalb zu dem falschen, faschistischen Kollektivismus führte. Sebald verbleibt mit diesem Entwurf im Kontext der Diskurse der 1960er Jahre, die zwischen Individualität und Kollektiv beziehungsweise Kommune oszillierten.

POSTMODERNE PSEUDOINDIVIDUALITÄT

Am Beginn des 21. Jahrhunderts, also bereits nach dem Ende des Kalten Kriegs und vor dem Ausbruch der Weltwirtschaftskrise, kann Boris Dudaš aus einer ausreichenden zeitlichen Distanz die Individualitätsproblematik in Sternheims Texten unter einem anderen Aspekt betrachten. Von einer genauen Textanalyse ausgehend macht er in seiner Darstellung der Entwicklung des Maske-Motivs darauf aufmerksam, dass die Maske, die mit der Zeit zum Teil des Individuums wird, zu einer „Pseudoindividualität“ führt. Zwar ist die Maske nach Außen gerichtet und dient der Positionierung des Einzelnen in der Gesellschaft, doch wirkt sie auch zurück auf den Träger. Vor allem aber hebt Dudaš hervor, dass sich Sternheims Verständnis der Problematik, wie es sich in den Texten manifestiert, mit der Zeit verändert hat. So ist die „eigene Nuance“ in den vor 1915 entstandenen Komödien „opportunistisch und potenziertes Ausdruck gesellschaftlicher Mechanismen“, während sie sich in den danach entstandenen Texten „in der Opposition

zur Gesellschaft realisiert“ (Dudaš 2004: 538). In Bezug auf das Stück *1913* stellt Dudaš fest, dass die Individualität, die „eigene Nuance“, „zum puren Durchsetzungsvermögen als Selbstzweck“ (2004: 522) verkommt. Das Maske-Motiv zeigt, in seiner äußersten Ausprägung, ein Phänomen, von dem das ganze darauf folgende Jahrhundert gezeichnet sein wird. „Die Maske hat im 20. Jahrhundert nicht nur das ‘wahre Gesicht’ für immer ersetzt, sondern sie ist zum ‘wahren Gesicht’ geworden. Weil jede Maske nach einem Muster geschaffen ist, ist die echte Individualität aus der Welt verschwunden.“ (Dudaš 2004: 507–508) In einer Anmerkung dazu ergänzt Dudaš, dass die Frage nach der Existenz einer ‘echten Individualität’ dabei unbeantwortet bleibt (vgl. 2004: 508).

Die Rezeptionsgeschichte sagt vielleicht mehr über die Geschichte des 20. Jahrhunderts aus als über die Qualitäten von Sternheims Komödien, die Schwerpunkte der Rezeption lenken jedoch die Aufmerksamkeit auf zwei Aspekte von Sternheims Werk, die bis heute aktuell geblieben sind, da sie Problemkreise berühren, die ungelöst sind und potentiell Gefahren bergen, da sie die Stabilität und Kohärenz moderner Gesellschaften gefährden: erstens auf den Umgang mit Gesellschaftskritik, was durch die kurze Darstellung der Premiere des Stücks *Der Snob* von Florian Illies aktuell hervorgehoben wird, und zweitens auf den Umgang mit dem Konzept der Individualität, was durch die Studien von Sebald und Dudaš betont wurde. Doch während Sebald bei seiner Differenzierung der Individualitätskonzepte impliziert, dass es neben der „falschen“ Individualität eine richtige geben könnte, verschiebt sich die Differenzierung in der Analyse von Dudaš in den Bereich der Authentizität, wobei die Frage nach der Existenz einer „echten“, also primären und authentischen Individualität, zwar unbeantwortet bleibt, aber implizit doch ein Anzweifeln zulässt. Diese zwei Aspekte machen Sternheims Komödien auch heute noch interessant für neue Inszenierungen und Interpretationen im Theater.

1913 UND 2013: DIE VERMARKTUNG DER INDIVIDUALITÄT

Als im Jahr 2013 Sternheims Stücke *Die Hose*, *Der Snob* und *1913* unter dem Titel *Aus dem bürgerlichen Heldenleben* im Stadttheater Ljubljana inszeniert wurden, hatten sie schon die Ideologien des 20. Jahrhunderts überstanden – sowohl die bürgerliche, die Sternheim selbst abbrechen wollte, wie auch die nationalsozialistische, die sie mit Verboten belegte, und die kommunistische, wie sie von Westdeutschen linken Intellektuellen in den 1960er Jahren zu retten versucht wurde –, um im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts vor der Folie der Ideologie des liberalen Kapitalismus wieder auf dem Prüfstein zu stehen. In einem im Programmheft abgedruckten Essay stellt Svetlana Slapšak die Frage nach der Aktualität der Stücke. Darin zieht sie Parallelen zwischen Sternheims *1913* und der Welt ein Jahrhundert später. Systematisch zählt sie gleich sechs solcher Parallelen auf. Darunter die ziemlich beängstigende Behauptung, die Welt stünde im Jahr 2013 ebenso wie im Jahr 1913 vor dem Ausbruch eines Weltkriegs (vgl. Slapšak

2014/2015: 19–20). Diese für ein Programmheft durchaus zulässig theatralische Behauptung soll hier nicht diskutiert werden, sie zeigt jedoch die mögliche Bandbreite der Reaktionen auf Sternheims Stücke. Bei der Frage nach der Aktualität dieser Stücke geht es nicht um die Unterstellung, die Geschichte wiederhole sich oder die Welt habe sich in dem dazwischenliegenden Jahrhundert nicht verändert, aber auch nicht um die Überprüfung von Sternheims prophetischer Kompetenz, die, wie Boris Dudaš in seiner Studie zu Sternheims Komödien feststellt, einer der Hauptgründe für die hohe Wertschätzung von Sternheims Werken in der Literaturgeschichtsschreibung geworden ist (vgl. Dudaš 2004: 341). Es geht vielmehr um die Frage, wie die Probleme, auf die Sternheim in seiner Zeit hingewiesen hat, heute wahrgenommen werden, ob und wie sie gelöst wurden oder ob sie sich gar noch verschärft haben.

In dem erwähnten Essay, in dem Svetlana Slapšak Parallelen zwischen dem Jahr 1913 und der Gegenwart zieht, erwähnt sie zwar unter anderem den Egoismus, die Rücksichtslosigkeit und die Gefährdung der Identität, doch das Konzept der Individualität, wie sie von Sternheim verstanden wurde und wie sie heute verstanden wird, hinterfragt sie nicht. Was von ihr bei Sternheims Texten wahrgenommen wird, ist zwar genau das, was von Boris Dudaš als das dem Stück *1913* unterliegende Individualitätskonzept identifiziert – also pures „Durchsetzungsvermögen als Selbstzweck“ (2004: 522) –, doch wird es in ihrem Essay nicht beim Namen genannt. Im Diskurs von heute ist es durchaus akzeptabel, Egoismus und Rücksichtslosigkeit zu kritisieren, doch das Individualitätskonzept selbst darf nicht in Frage gestellt werden, da eine Kritik an ihm schlechte Erinnerung weckt. Es ist die Erinnerung an Diktaturen, die die Individualität auszulöschen trachteten. Als Rebellion gegen die diktierte Uniformiertheit avancierte sie zur populärsten Grundlage und äußerem Anzeichen demokratisch verstandener moderner Gesellschaften. Die unselige historische Liaison des Individualitätskonzepts mit den Diktaturen, also seine Instrumentalisierung seitens der kleinen und großen Durchsetzungskünstler, wird mit einer falschen Auffassung oder mit einer Radikalisierung erklärt, so dass es grundsätzlich als Fundament der Demokratie geltend bleiben kann.

An dem Punkt, wo Kritiker der modernen Gesellschaft heute darüber klagen, dass die Individualität zur Konsumware degradiert wird, dass sie nicht frei ausdrückbar, sondern unter Kontrolle sozialer Netzwerke steht, die jede Abweichung ahnden, war Sternheim schon am Beginn des 20. Jahrhunderts. Es ist gerade sein Christian Maske aus dem Stück *1913*, der rücksichtslose Aufsteiger, der kurz vor seinem Tod die Konsumenten von Massenwaren in Schutz nimmt vor seiner noch rücksichtsloseren Tochter Sofie, die noch billiger noch schlechtere Ware produzieren will. Sie wundert sich über seine Sentiments, doch er bleibt zynisch: „Was hat man Besseres in Ermangelung von Gefühlen?“ (Sternheim 1963: 285) Christian Maske wandelt sich hier nicht zum Menschenfreund. Die Illusion der „eigenen Nuance“, also der Individualität, lässt sich nur noch im Konsumverhalten verorten und wenn die Massenwaren zu schlecht werden würden, könnte diese Illusion zusammenbrechen. Die Verteidigung des Konsums ist für ihn ein Weg

zum Ausdruck der „eigenen Nuance“, die notwendig ist, da sie, selbst wenn sie illusorisch ist, auch die Illusion einer freien Gesellschaft aufrecht erhält, einer Gesellschaft, die jedoch in Sternheims *1913* längst von einigen Wenigen in Richtung Krieg gelenkt wird. Christian Maske selbst ist dieser Illusion nicht verfallen, wie seine Unterscheidung zwischen Sentiment und Gefühl andeutet. Im Grunde bedeuten beide Wörter das gleiche, doch stammt Sentiment aus dem Französischen, ist also übernommen worden, kommt aus zweiter Hand. Auch das Gefühlsleben, das lange Zeit als das Ureigene des Menschen und als Kern seiner Individualität galt, wird als nicht authentisch denunziert.

RADIKALISIERUNG DER WIDERSPRÜCHE

Die Ambivalenz des Individualitätskonzepts, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts wahrgenommen und sehr behutsam diskutiert wird, ist seitdem nicht weniger problematisch geworden. Vielmehr lässt sie sich immer weniger verdecken oder verdrängen, aber auch immer weniger diskutieren und kritisieren. An der Rezeptionsgeschichte von Sternheims Werk lassen sich die historischen Versuche aufzeigen, durch die der Individualitätsbegriff zu retten versucht wurde, indem Abweichungen als Radikalisierungen oder Verfälschungen erklärt worden sind, doch immer offensichtlicher ist die zunehmende Entleerung des Begriffs, der schon Sternheim auf der Spur war. Diese Entleerung ermöglicht Neudefinitionen, sie ermöglicht das Neuaufladen und Radikalisieren eines Begriffs, der vielleicht nicht zu retten ist. Die Ambivalenz ist insofern im Begriff selbst angelegt, da er in sich widersprüchlich ist. Er soll nämlich das verallgemeinern, was per definitionem das Besondere sein sollte, was einen Einzelnen von allen anderen unterscheidet. Als übergeordnete Kategorie, die alle Besonderheiten zusammenfasst, macht dieser Begriff alle besonderen Einzelnen wieder einander gleich.

Die Frage, die sich dabei stellt und offen bleibt, ist nicht nur, ob die heutige Gesellschaft die Fähigkeit besitzt, Sternheims Kritik wahrzunehmen, sondern auch, wie die heutige Gesellschaft mit Kritik überhaupt umgehen kann. Denn eines zeigt das Beispiel Sternheims und seiner Rezeption: Ein System, das Kritik zulässt, weil es sie als eine grundsätzliche Legitimierung seines Narzissmus integrieren und deshalb auch ignorieren kann, produziert damit gleichzeitig eine Kritik, die sich nicht integrieren lässt und die, um sich Gehör zu verschaffen, zu radikalen Formen greifen kann, die die Gestalt von Extremismus, Fanatismus oder Fundamentalismus einnehmen und durchaus wiederum dem sie Ausübenden die Illusion einer „eigenen Nuance“ bieten, einer Individualität also, die sich zu konstituieren versucht, indem sie sich vermeintlich außerhalb des gleichmachenden Individualitätskonzepts positioniert, der einer liberal-kapitalistischen Ideologie unterstellt wird, die Freiheit durch kontrolliertes Konsumverhalten ersetzt hat. Doch auch hier kann die Ablehnung dieser Ideologie – im Namen der Rettung einer „echten“ Individualität vor der „falschen“ – die dem Individualitätsbegriff inhärenten Widersprüche nicht auflösen.

Wenn man aus dem frühen 21. Jahrhundert in Sternheims *1913* zurückblickt mit dem Wissen, was danach geschah, ist es leichter zu verstehen, was damals sich in Europa, in der Welt zusammenbraute, was danach passierte, was übersehen, missachtet, nicht wahrgenommen wurde, wie auch, was durch diese Missachtung an Positivem vernichtet wurde. Zum Teil verwies schon Carl Sternheim darauf, noch mehr später Florian Illies in seinem Buch *1913*. Doch es stellt sich immer noch die Frage, ob ein Jahrhundert später schon wirklich alles wahrgenommen wurde, was sich damals abzeichnete und die Zukunft von damals, also die Gegenwart von heute, prägt. Sternheims Stücke und ihre Rezeption, vor allem in Werken von W. G. Sebald und Florian Illies, machen auf zwei Aspekte moderner bzw. postmoderner Gesellschaften aufmerksam, die bereits seit dem Beginn des vergangenen Jahrhunderts virulent sind. Erstens geht es dabei um die schwierigen, anscheinend unentwirrbaren Verstrickungen der Individualitätskonzepte (der echten, falschen oder der Pseudoindividualität) mit verschiedenen Ideologien (der bürgerlichen, der nationalsozialistischen und der kommunistischen bis hin zur Ideologie des liberalen Kapitalismus). Zweitens aber geht es um die Gesellschaftskritik, und zwar nicht nur um die Fragen des Umgangs mit ihr und ihrer Effektivität, sondern auch um die grundsätzliche Frage, ob sie ohne zeitliche Distanz überhaupt möglich ist. Die Helden, die in Sternheims Stücken dem Bürgertum kritisch gegenüber stehen und freie, kreative Individuen verkörpern, sind Intellektuelle und Künstler wie Scarron, Friedrich Stadler und Wilhelm Krey. Doch Scarron und Krey erweisen sich als Karikaturen ihrer selbst. Der Künstler als Genie ist selbst ein Produkt des Bürgertums und wird von Sternheim lächerlich gemacht. Krey widersteht den Verlockungen des bürgerlichen Wohlstands nicht und landet, karnevalistisch verkleidet, in den Armen seiner Frau. Die Figur Friedrich Stadlers hingegen widersteht diesen Verlockungen, verfällt jedoch einer nationalistischen Begeisterung, die – wie wir heute wissen – in ein noch größeres Übel führte. Sternheim zeigt, wie schwierig es ist, die Gesellschaft, deren Teil man ist, zu kritisieren, ohne am Kritisierten teilzuhaben und ohne noch größere Übel herbeizuführen. Rückblickend mag es leicht sein, die Fehler einzusehen, doch das Gefühl der Rat- und Machtlosigkeit angesichts einer Kritik an der Gegenwart mit der vorherrschenden Ideologie, wie sie Sternheims Figuren auf die Bühne bringen, lässt sich immer wieder nachvollziehen.

LITERATUR

- DUDAŠ, Boris (2004): *Vom bürgerlichen Lustspiel zur politischen Groteske. Carl Sternheims Komödien „Aus dem bürgerlichen Heldenleben“ in ihrer werkgeschichtlichen Entwicklung*. Hamburg: Dr. Kovač.
- ILLIES, Florian (2012): *1913. Der Sommer des Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

- KORTE, Hermann (2009): Carl Sternheim, Komödien. In: H. L. Arnold (Hg.): *Kindlers Literatur Lexikon*. Stuttgart: Metzler. S. 573–578.
- SEBALD, Winfried Georg (1969): *Carl Sternheim. Kritiker und Opfer der Wilhelminischen Ära*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SLAPŠAK, Svetlana (2013/2014): Glembajevi z Maskejevimi pred veliko vojno 2014. *Gledališki list Mestnega gledališča ljubljanskega*, Jahrgang 64, Nr. 1, S. 19–21.
- STERNHEIM, Carl (1963): *Gesamtwerk*. Bd. 1. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- STERNHEIM, Carl (1966): *Gesamtwerk*. Bd. 6. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- WAHRENBURG, Fritz (2000): Carl Sternheim. A. Allkemper/N. O. Eke (Hg.): *Deutsche Dramatiker des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Erich Schmidt.

POVZETEK

„Lasten odtonek“: Koncept individualnosti v dramskih delih *Iz junaškega življenja meščanov* Carla Sternheima

Prispevek, ki se opira na recepcijsko estetiko in na diskurzno analizo, se posveča konceptu individualnosti v komedijah Carla Sternheima, ki jih literarna veda združuje v cikel z naslovom *Iz junaškega življenja meščanov*, s posebnim poudarkom na njihovi recepciji v delih pisateljev W. G. Sebald in Florian Illies. V središču raziskave sta predvsem dva vidika, in sicer obravnava družbene kritike in koncept individualnosti, ki sta pri Sternheimu umeščena v kontekst kritike meščanske ideologije. Analiza recepcije pokaže, kako se je v preteklih sto letih pod vplivom različnih ideologij spreminjalo razumevanje teh dveh pojmov. Prispevek zagovarja tezo, da nova interpretacija Sternheimovih del lahko pokaže, kako nasprotja, ki jih vsebujeta oba pojma, vse do danes niso razrešena, temveč so se celo zaostрила.

Ključne besede: nemška dramatika, komedija, Carl Sternheim, W. G. Sebald, recepcija

ABSTRACT

“Die eigene Nuance”: The Concept of Individuality in Carl Sternheims Plays *From the Heroic Life of the Bourgeois*

The article, using discourse analysis and reception theory, concentrates on the concept of individuality in Carl Sternheims comedies known by the title of the play cycle *From the Heroic Life of the Bourgeois*, with special regard to their reception in the works of the German writers W. G. Sebald and Florian Illies. The focus is on two major concepts that in Sternheim's works are set in the context of his critique of the bourgeois ideology. Those concepts are social criticism and individuality.

The analysis of the literary reception shows the numerous changes in the understanding of these concepts that came about due to the changing ideologies during the hundred years since the plays had been written. The rereading of Sternheim's plays shows that the inherent contradictions still remain unresolved.

Key words: German drama, comedy, Carl Sternheim, W. G. Sebald, literary reception

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag, der von diskursanalytischen und rezeptionsästhetischen Ansätzen ausgeht, widmet sich dem Konzept der Individualität in Carl Sternheims Komödien, die unter dem Titel *Aus dem bürgerlichen Heldenleben* zusammengefasst werden, unter besonderer Beachtung der Rezeption bei den Schriftstellern W. G. Sebald und Florian Illies. Im Mittelpunkt stehen vor allem der Umgang mit Gesellschaftskritik und das Individualitätskonzept, die bei Sternheim im Kontext seiner Kritik an der bürgerlichen Ideologie stehen. Die Rezeption von Sternheims Komödien zeigt, wie sich das Verständnis dieser Begriffe im Laufe der vergangenen hundert Jahre unter dem Einfluss verschiedener Ideologien verändert hat, wobei die den Begriffen innewohnenden Widersprüche nicht gelöst wurden, sondern, so die These, zu ihrer Radikalisierung führten, die durch eine neue Lektüre der Stücke deutlich wird.

Schlüsselwörter: Deutsche Dramatik, Komödie, Carl Sternheim, W. G. Sebald, Rezeption

Lilijana BurcarFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
lilijana.burcar@guest.arnes.si

UDK 821.111(73).09Morrison T.

DOI: 10.4312/vestnik.9.139-158



IMPLODING THE RACIALIZED AND PATRIARCHAL BEAUTY MYTH THROUGH THE CRITICAL LENS OF TONI MORRISON'S *THE BLUEST EYE*

Published in the aftermath of the American civil rights movement in 1970, *The Bluest Eye* investigates the premises of whiteness as a social category and draws attention to the perfidious ways in which constructs of racialized (and gendered) otherness are reinforced and sustained through the Western ideology of beauty. Told from the point of view of an informed narrator, an African-American girl Claudia McTeer, it recounts the story of another African-American girl, Pecola Breedlove, who yearns for blue eyes. She comes to believe that blue eyes would make her visible and beautiful in the eyes of others, and therefore accepted and loved. Pecola's desire for blue eyes or a whitened self is based on racialized standards of normative (feminine) beauty that saturate public and private space. These normative representations stare (down) at her and the rest of African-American community from literally every ad and hoarding, from cinema screens and magazine covers; they permeate school primers and toy designs such as dolls, and are found imprinted on everyday consumer products including milk cups and candy wrappings. Pecola's yearning for blue eyes or for being white signifies a displacement and erasure of her self, which inevitably leads to her descent into madness. As the title suggests, the yearning for the bluest "eye" is a yearning for the bluest self or whitest "I". This yearning for a racially imposed version of self, which is based on self-depreciation and disavowal, also turns the person thus affected into another manifestation of the "bluest" I: that is, the saddest or the bluest self, marked by a completely self-alienated and destroyed inner I, and a dysfunctional and politically passivized outer I.

In the afterword to the 1993 edition, Morrison explains that *The Bluest Eye* is based on a real life experience when, just upon starting primary school, an African-American classmate of hers confided in her that what she desired most was a pair of blue rather than brown eyes. Horrified by this demonstration of internalized "racial self-loathing", Morrison as an adult person decades later was "still wondering how one learns that" (1994: 210). The novel, as Morrison goes on to explain, was written to "peck away at the gaze that condemned" the girl and her community and "against the damaging internalization of assumptions of immutable inferiority originating in [this] outside gaze" (1994: 210). She wrote her first novel to expose the ideology behind the beauty myth and to annihilate the white gaze that declared the girl like

generations of African-Americans before and after her “wanting” or deficient and therefore “a [] small weight on the beauty scale” (1994: 210). The novel exposes racialized norms of beauty as one of the governing mechanisms of white supremacy, dissecting and rejecting them while alerting its readership to the psychologically devastating consequences that a constant reproduction and reinforcement of racialized beauty standards has upon the minds of those subjected to this kind of “education” (Morrison 1994: 122) about their own self-worth. In the process of doing so, the novel does much more than just expose the gripping power of racist ideology, of which the beauty industry along with Hollywood cinematic gaze is its supportive subset. It also brings to the surface and deconstructs “scientific racial theory and [...] the hegemonic linguistic codes that give expression to such [constructions and] objectifications of race” (Baillie 2003: 21). The novel is, to adopt Baillie’s expression, also “a literary political project” (2003: 25) in another sense. It brings to critical attention not only racialized but also gendered constructs of beauty, which mainstream literary criticism usually omits or only superficially addresses when referring to Morrison’s first novel. This contribution seeks to rectify these omissions. By showing the beauty myth to be socially constructed and damaging, *The Bluest Eye* directly addresses not only racialized but also gendered constructs of beauty with the latter leading to the construction and implantation of a particular kind of insufficiency and consequently “woundability lodged in all girls” (Morrison 1994: 210). It demonstrates that the two seemingly separable categories of gender and race are structurally intertwined, hence also the novel’s focus exclusively on girl protagonists. In addition, as this contribution also argues, the novel has a new and far-reaching pedagogical and political resonance for students of English literature today. A significant portion of the research presented in this article thus also brings to the fore the results of a pedagogical practice pursued on my part in the seminar on feminist literary studies. This is the kind of practice that seeks to combine the findings of feminist analysis of patriarchal beauty myth and postcolonial theories of race into a single unit of analysis, which in turn, as this contribution demonstrates, is also conducive to a highly informed reading of *The Bluest Eye* on the students’ part. Such an integrated approach helps students to critically assess and resist contemporary and expanding beauty culture of capitalist patriarchy premised upon the sexualisation and objectification of women, and to recognize and deal with the ways in which the discourse of Western racial superiority continues to be evoked and naturalized in the context of neo-colonial globalization, its corporate multiculturalism and attendant globalized beauty industry.

1 GENDERED AND RACIALIZED BEAUTY REGIMES: FORMS OF SOCIAL CONTROL AND DOMINATION

The Bluest Eye presents a critically insightful entry point for readers in general and for students of English literature in particular to reflect on the issue of capitalist patriarchy and racism

on a level that requires complex thinking informed by a historically contextual and socially engaged approach to literature. One of the primary concerns in the novel is the received notion of beauty and its internalization, which Morrison shows to be constructed on multiple and interlocked levels. Whether beauty is gendered or racialized, Western beauty standards rest on the objectification and disempowerment of the people they are targeted at. Western beauty regimes operate through the enforcement of impossible and carefully calculated ideals, which in turn construct the appearance and bodies of those they are targeted at as lacking and insufficient (Bordo 1993). In this sense, they breed not only unease with one's body and appearance in general but also insecurity and dissatisfaction with oneself. Beauty regimes function as disciplinary practices that help to position individuals and groups of people thus targeted as lesser. By keeping one's focus on preoccupation with one's appearances and bodies that are always constructed as inadequate and faulty (and in need of constant makeover or repair), beauty standards which are impossible to meet serve as a tool of control and depoliticization. By keeping people fixated on their bodies and their ever more vulnerable (and superficially reconstructed) inner self, they not only drain their (already meagre) financial resources but also channel their energy away from relevant social issues affecting their lives and from a much-needed political engagement. Or as Bordo puts it, Western beauty ideals lead to pathologies and function as modes of producing docile subjects of late capitalist societies also in the sense that they "render[...] them less socially oriented and more centripetally focused on [continually failed projects of] self-modification" (1989: 14).

1.1 Gendered beauty norms as a way of feminizing and controlling women

Morrison captures the devastating effects of Western beauty ideology through the character of Pecola's mother, Pauline. Sick and tired of her domestic confinement, she finally extricates herself from the house, but with no other public place else to go to except cinema she settles for the latter. Here, in the belly of the Hollywood industry and its cinematic representations of feminine beauty and whiteness, Pauline is subjected to what Morrison calls a life-time "education" (1994: 122):

"There in the dark ... along with the idea of romantic love, she was introduced to another - physical beauty. [...] Probably the most destructive ideas in the history of human thought. Both originated in envy, thrived in insecurity, and ended in disillusion. In equating physical beauty with virtue, she stripped her mind, bound it, and collected self-contempt by the heap."

The fact that Morrison sends the mother rather than the father to the cinema is not a coincidence. Nor is the fact that it is mostly female characters that populate her story,

with men appearing in side roles, and that it is women as central characters that are subjected to similar education or indoctrination like Pecola's mother. As pointed out by a number of feminists and cultural theoreticians alike, in the capitalist and imperial West, "the discourse and practices of beauty are [first and foremost] integral both to the production and regulation of femininity, and to asymmetrical relations of power between [men and women] and among women" (Davis 2003: 54). In the West, beauty regimes are targeted at women and function as disciplinary practices, the point of which is to produce "a feminine body out of a female one" (Bartky 2003: 34). To be feminine is to be associated with passivity, weakness and intuition rather than agency, reason, strength and presence of mind (Lister 1997). These are projected characteristics on the basis of which women have been realigned with nature and chaos and men with culture and order (Ortner 1972). The reinforcement of this artificial and hierarchical binary has been crucial to the construction of women's secondary status in Western capitalist societies. It has served as an ideological tool, on the basis of which women's confinement to the private sphere – and along with it the privatization and individualization rather than socialization of social reproductive work such as child care – continues to be naturalized and justified. Beauty industry, with its focus on the prescription of appearances, has a direct role in upholding the constructs of femininity and in reinforcing the gendered disequilibrium, with women constructed and positioned as subordinate and submissive and men as dominant and powerful (Bartky 2003). This is fundamental to capitalist patriarchies that rest on modernized breadwinner models.

Reduced to mere bodies to be decorated and bodies to be looked at, women within this economy of meaning are reconfigured and turned into a superficial spectral presence, a shadow presence, whose recognition depends on the assessing gaze of somebody else. This results in the imposition of a dichotomy of passivity and activity, with passivity reserved for the one reduced to the status of an object to be looked at, and activity for the one who looks and thus defines. Consequently, as put by John Berger (1998: 98), in this economy of meaning

men act and women appear. Men look at women. Women watch themselves being looked at. This determines not only most relations between men and women but also the relation of women to themselves. The surveyor of the woman in herself is male: the surveyed female. Thus she turns herself into an object - and most particularly an object of vision: a sight.

Beauty regimes passivize women, reducing them to a surface appearance without depth. Reduced to a mere body and to a status of "looked-at-ness" (Tate 2008: 24), women must learn to perceive and see themselves as "things looked at and acted upon" (Leeds Craig 2006: 162). Re-imagined and therefore positioned as being always and only body specific, women come to constitute the inner or outer margin of the social patriarchal

order whose core comes to be perceived as supposedly naturally fused with and one with masculine reason and agency (Moi 1986).

In addition to passivizing and marginalizing women, beauty regimes act as disciplinary practices that control and restrict women. Rather than just merely describing and regulating women's appearances, beauty ideals and beauty practices function as re-enforcers of women's secondary and subordinate (feminine) status. As pointed out by Bartky, within the (Eurocentric) economy of meaning, determined by the patriarchal gaze and internalized also by women in the beauty and fashion industry, 'an aesthetic of femininity mandates fragility' (2003: 34-35). This feminine beauty ideal in turn rests on the constant production of 'a body of a certain size and general configurations' and on 'a specific repertoire of gestures, postures and movements' (2003: 27). The aim is to produce and enforce the ideal of a tiny and frail, child-like female body, which in turn can be cast as an 'inferiorized body' (2003: 37). Accordingly, beauty regimes of Western capitalist patriarchies revolve around thinness verging on emaciation, infantilization (and animalization), and sexualisation of women. As explained by Bartky (2003: 35), a woman in contemporary Western patriarchy

must try to assume [...] the body of early adolescence, slight and unformed, a body lacking flesh or substance, a body in whose very contours the image of immaturity has been inscribed. The requirement that a woman maintain a smooth and hairless skin carries further the theme of inexperience, for an infantilized face must accompany her infantilized body. The face of the ideally feminine woman must never display the marks of character, wisdom, and experience that we so admire in men.

Facelifts, skin-peeling and botox help to temporarily erase wrinkles and other signs associated with longevity and experience otherwise desired in men, while liposuction and dieting, anorexia and bulimia ensure that women, in subjecting themselves to the "tyranny of slenderness" (Bartky 2003: 35), learn to approximate adolescently thin and unthreatening bodies. This helps to shrink the actual size of their adult bodies, making them appear not only small, narrow and harmless in taking up much less space in comparison to men, but also weak, permanently infantile and therefore subordinate. Teenage youthfulness or inexperience combined with sexually nubile but mentally not yet mature bodies contributes to the reinforcement of feminine and masculine binary. The beauty ideal of thinness for women has been accompanied by an increased sexualisation and objectification of women (Murnen and Seabrook 2012). Within the heteronormative patriarchal matrix, women are sexualized as passive bodies and trained to present themselves as an "object and prey for the man" (Bartky 2003: 34). Cast as "bodies designed to please and excite" others, they are expected to have no knowledge and demands of their own sexual pleasure (2003: 42). These are bodies that are always acted upon. Once positioned as sexualized bodies

or sex objects, women are objectified and treated as less competent, less qualified and deserving than they really are (Murnen and Seabrook 2012: 441). While beauty industry touts women's heteronormative objectification and passive sexualisation as their ultimate power, it in fact serves as their ultimate disempowerment (McRobbie 2009). Women's emaciation, infantilization and sexualisation constitute the so-called "larger disciplines" of contemporary capitalist patriarchy and its attendant beauty industry that affect all women: they "construct a 'feminine body' out of a female one" regardless of its skin colour or class (Bartky 2003: 34). The target is all women for the aim is the same: this is the construction and reinforcement of a homogenously feminine body, that is, a 'subjected body ... a body on which inferior status has been inscribed' (Bartky 2003: 34). This is the kind of body that Western capitalist patriarchies constantly produce and reproduce as deficient and faulty, as inadequate and in need of change or makeover. The result is psychological insecurity and self-alienation on the part of women. Or, as put by Bartky: "to live in an inferiorized body is to be alienated from one's body, hence from oneself." (2002: 20).

The same mechanisms and effects are also at work in the production and maintenance of racialized, Eurocentric standards of beauty. In order to better explain the structural fusion between gendered and racialized norms of Western beauty regimes and the way this is captured in the novel, what follows first is a lengthier contextual analysis of racialized beauty norms and their modalities that the novel addresses either implicitly or explicitly. This integrated step-by-step approach, developed in my seminar on Anglo-American feminist literary studies and in my seminar on American literature at the Faculty of Arts in Ljubljana, has also turned out to be of crucial importance for MA students of English literature. It has helped them to develop critical thinking and a comprehensive understanding of the systemic nature and the workings of Western racialized and patriarchal beauty myth. This has resulted in some stunning observations and in-depth analyses on their part, which is why the remaining sections also include some of their written responses.

1.2 Racialized constructs of beauty

Racism and racialized constructs of beauty have their origin in the rise and consolidation of capitalist exploitative system in Europe and its imperial expansionism. Since its early inception in the 16th century, this order has rested on the construction of inferiority and imposition of object status upon the peoples the West was to dispossess and exterminate, or preferably make use of and enslave, in order to subject them to its new mode of production and social organization. Race as a social construct was invented and maintained also by means of pseudoscience to artificially re-categorize people into those that qualified as human and were seen as endowed with reason, and those that would be stripped of humanity and constructed as the other, that is, as lacking in reason, and consequently, according to

this construction, in culture and beauty (Camp 2015: 680). This othering proceeded on the basis of projecting imaginary insufficiencies and negative characteristics into selected groups of people under the pretext of their skin colour. Racism has “historically functioned to legitimize extreme oppression and inequality” (Wilson 1996: 125), that is, super-exploitation of those constructed and denigrated as racialized others on the home turf of Western capitalist powers and in their colonial outposts. American slavery was just one of the epochs in the history of this system. That is why racism continues unabated today in the form of institutionalized racism which has mutated in content, having gone from biological to cultural racism (Burcar 2017). This is also something that the main narrator, Claudia McTeer, understands very well. Through her informed point of view, we come to share in her awareness and understanding of her peripheral status which is structurally maintained and further entrenched by the way her family and community continue to be defined as the ultimate and therefore super-exploited racialized other:

Being a minority in both caste and class, we moved about anyway on the hem of life, struggling to consolidate our weaknesses and hang on, or to creep singly up into the major folds of the garment. Our peripheral existence, however, was something we had learned to deal with. (Morrison 1994:19)

Racialized constructs of beauty have served as one of support mechanisms for assigning and inscribing imaginary racialized differences and deficiencies, and as one of the methods on the basis of which selected groups of people continue to be objectified and constructed as lesser and subordinate. In this sense, beauty binaries or “ideas about beauty and ugliness were and continue to be entangled with the invention and ongoing reinvention of race itself” (Camp 2015: 690). In the context of Western internal colonialism and external imperialism, the task of Eurocentric beauty ideology has been to uphold and naturalize the concept of white supremacy. For this purpose, beauty has been linked to whiteness and ugliness to those constructed as others on the basis of discursive operations known as binary operations. These have rested on the invention and division of races as though they existed in a hierarchical “opposition to one another”: in this process, “black people and blackness were [thus] defined as barbaric, savage, heathen and ugly; white people and whiteness were defined as civilized, modern, Christian and beautiful” (Hunter 2005: 20). Consequently, also selected “features associated with whites, such as light skin, straight noses, and long, straight hair would take on meanings” that would link what are in fact neutral physical characteristics to psychological and cultural meanings, so that these selected features would also come to stand for one’s personal character, that is, for “civility and rationality”, and hence “beauty” (Hunter 2005: 9). In this sense, an early 20th-century pseudoscientist De Gobineau, whom Morrison also mentions in the novel, came up with a racist doctrine that the “white race was superior to all others in being”, claiming further that “the human groups were unequal in beauty, [with] this

inequality [being] rational, logical, permanent and indestructible” (qtd. in Baillie 2003: 27). Morrison confronts this doctrine head on by pointing to the way Americans of mixed ancestry end up as cogs in the machinery of whiteness, wrongly believing themselves to be closer to their white masters and above other members of their community while in fact being in the same boat with those they help to denigrate on behalf of their masters:

With the confidence born of a conviction of superiority, they performed well at schools. They were industrious, orderly, and energetic, hoping to prove beyond a doubt De Gobineau's hypothesis that “all civilizations derive from the white race, that none can exist without its help, and that a society is great and brilliant only so far as it preserves the blood of the noble group that created it.” Thus, they were seldom overlooked by schoolmasters who recommended promising students for study abroad. (Morrison 1994: 68)

Morrison also goes on to show how this beauty doctrine has become an insidious platform of the Hollywood industry. It is through her exposure to cinematic constructs of whiteness and blackness that Pecola's mother acquires a lifetime education, after which she is “never able to look at a face and not assign it some category in the scale of absolute beauty” (1994: 122), the absolute beauty being whiteness or approximation of whiteness itself. At the same time, Morrison reminds us of the pernicious effects the doctrine of racialized beauty has on members of racialized groups, who by seeing themselves constructed as lacking and therefore as less beautiful or less human absorb this ideology in an environment that encourages their self-hatred rather than resistance. The result is a depoliticized and disunited body of people:

You looked at them and wondered why they were so ugly; you looked closely and could not find the source. Then you realized that it came from conviction [...]. It was as though some mysterious all-knowing master had given each one a cloak of ugliness to wear, and they had each accepted it without question. The master had said, “You are ugly people.” They had looked about themselves and saw nothing to contradict the statement; saw, in fact, support for it leaning at them from every billboard, every movie, every glance. “Yes,” they had said. “You are right.” And they took the ugliness in their hands, threw it as a mantle over them, and went about the world with it. Dealing with it each according to his way. (1994: 39)

Morrison demonstrates that racialized beauty myth is all pervasive because it is institutionally maintained. It has to do with categorical devaluation of people: once labelled as deficient and lacking in beauty, which the West equates with humanity, the people thus targeted come to be homogenized as the ultimate other.

Racialized beauty myth propped up by its attendant pseudoscientific discourses in the past and the “beauty-industrial complex” today functions as a tool of domination and social control (Robinson-Moore 2008: 67). Far from just having to do with the prescription and devaluation of appearances, racialized beauty norms play a direct role in the naturalization and maintenance of hierarchical social stratification. They help to “define who will qualify as a subject of recognition” (Tate 2008: 4), that is, who will and can qualify as human. Racialized beauty paradigms and practices therefore serve as a way of positioning people and as a way of symbolically reinforcing and maintaining inequality: they are used as powerful tools by means of which human presence is either bestowed or withheld. By rendering those defined as others invisible or less than nothing, they also help to implant a feeling of insufficiency, a feeling of human lack in the people thus defined. Their point is to make those targeted see themselves as less worthy, that is, to “see and experience themselves as Other” (hooks 1992: 3). In this sense, racialized beauty norms function as a means of social control. They “sediment [...] our structures of feeling” (Tate 2008: 4) and govern forms of perception and self-perception among those targeted as others as less deserving, as less human and therefore supposedly justifiably marginalized and exploited.

These complex processes, which have to do with the granting or denying of one’s personhood, are best captured in what is one of the most memorable and evocative sections of *The Bluest Eye*. It pivots on Pecola’s encounter with a white immigrant store-owner and the interaction or rather lack of it that ensues thereafter:

The gray head of Mr. Yacobowski looms up over the counter. He urges his eyes out of his thoughts to encounter her. [...] At some fixed point in time and space he senses that he need not waste the effort of a glance. He does not see her, because for him there is nothing to see. [...] She looks up at him and sees the vacuum where curiosity ought to lodge. And something more. The total absence of human recognition—the glazed separateness. [...] It has an edge; somewhere in the bottom lid is the distaste. She has seen it lurking in the eyes of all white people. So. The distaste must be for her, her blackness. [...] And it is the blackness that accounts for, that creates, the vacuum edged with distaste in white eyes. [...] Outside, Pecola feels the inexplicable shame ebb. [...] and] well[] up again, its muddy rivulets seeping into her eyes.

This is also a pivotal section and a breaking point for the novel’s readership and, even more so, for students of English literature. Equipped by now with the contextual understanding of patriarchal and racialized norms of beauty, students at this point are finally able to recognize and grasp the extent of the social power that Western constructs of beauty are invested with, and the ways they are deployed in order to exercise control upon those constructed and targeted as the other. This is one of the most powerful sections

in the novel which allows students to gain a comprehensive insight into the operating mechanisms of Western beauty myth and to see how and why these normative constructs of beauty homogenize and “symbolically and functionally disempower” groups of people they are targeted at (Murnen and Seabrook 2012: 440).

This newly gained understanding is also clearly reflected in a representative selection of some of the observations presented by MA students in their 2016/2017 seminar on Anglo-American feminist literary studies, with the last two also bringing together the understanding of how gender and racialized constraints fall together into a single, unified frame:

STUDENT A

Morrison describes how someone can be completely dehumanized just because they do not conform to particular beauty standards. Pecola is black and because of that she is not just ugly in the eyes of Mr. Yacobowski, she is not even worth his glance. He does not want to look at her. It seems as if he is looking through her as if she were invisible. This invisibility is even worse than just hatred or disgust, because even if you are hated at least you are perceived as a person. But the “vacuum” in the man’s eyes indicates that she is not worthy to be called a person, just because of the colour of her skin. [...] And all of this just because of a completely subjective, irrational perception of beauty that was artificially created by a society that is based on white supremacy.

STUDENT B

Mr. Yacobowski denies Pecola the status of a person based solely on Pecola’s looks (more specifically, the fact that she is black). [...] Morrison clearly shows that this isn’t an isolated event. It’s not just Mr. Yacobowski who looks at Pecola that way; she has seen it “in the eyes of all white people”. This type of domination is systemic, not individual. [...] When people strip Pecola of her personhood, they are immediately put into a dominant position, because even if they’re an immigrant like Mr. Yacobowski, at least they’re still a person.

STUDENT C

As soon as the storekeeper perceives Pecola’s blackness, it triggers a detachment which categorizes her as the Other, someone who is marked by the color of her skin as not worth engaging on an equal basis. The narrator points out that his inability to perceive a black girl as a fellow human being stems not only from their diverse backgrounds, but specifically from the fact that his mind has been “honed on the doe-eyed Virgin Mary”, a religiously-imbued, white ideal of beauty.

STUDENT D

Morrison shows us that the shopkeeper is unable to see Pecola, not because he personally has anything against her as a person, but because she does not have the characteristics that, in his mind, constitute a person at all. His gaze is not filled with hatred against her, but a “total absence of human recognition”. That is because he has been conditioned to recognize a person in relation to a certain standard, his mind is “honed on the doe-eyed Virgin Mary,” who looks nothing like little black Pecola. Because she is so different from the ideal against which he evaluates women, he fails to register her as a subject at all. [... and] once the white gaze is internalized as a way of evaluating the world, it also becomes a way of evaluating one’s self-worth. [Hence also Pecola’s resurgent feeling of shame].

While Western prescribed standards of beauty are taken for granted and appear to be self-generating, they have their origin and continue to be “embedded in political economic systems of capital accumulation” (Taylor et. al. 2016: 128). They are primarily used as a means of social control and social positioning, with patriarchal and racialized paradigms functioning as two sides of the same coin. Capitalism itself rests on different forms and degrees of women’s domestication and submission (or dependency) as well as on the othering and super-exploitation of those defined as racialized others. Racialized and gendered beauty norms constitute a complementary system of mutually reinforced discourses and practices. That is why, to adapt Naomi Wolf’s observation, the beauty myth in the West is essentially not just about the prescription of appearances: “it is always actually prescribing behaviour” (1992: 14) and (self-)perception on the part of those that define and those that are defined. Those caught in the assessing and defining gaze of the definer are objectified and dehumanized, as well as manipulated with, precisely through the instalment of a feeling of inadequacy and self-worthlessness, which in turn leads to one’s complete incapacitation.

2 GENDERED AND RACIALIZED NORMS OF BEAUTY FUSED TOGETHER: RESISTING THE WHITE PATRIARCHAL GAZE

In Western capitalist patriarchies, beauty norms first and foremost help to enforce and sustain the ideology of feminine inferiority and women’s secondariness with the emphasis on the production of infantile, sexualized and emaciated bodies as being one with all female bodies (Davis 2003). Within capitalist patriarchies, beauty regimes in general are geared specifically towards women as they position them as passive objects of gaze, as a surface to be gazed at and acted upon. Consequently, in this economy of meanings it is also African-American women that bear the brunt of racialized beauty standards.

Racialized beauty standards dehumanize and oppress those cast as racialized others in general, but because beauty norms are primarily gendered, racialized or “Eurocentric beauty paradigms” and practices are “more salient for black females than for black males” (Robinson-Moore 2008: 67). That is, in the patriarchal economy of gaze, racialized beauty norms are transposed onto women and act as a yardstick by means of which the femininity of African-American women, and by extension their acceptability and desirability, is itself measured and assessed in terms of their approximation to the ideals of whiteness, and thereby to white femininity by white and black men alike. Men, while appearing in the masculine role of definers or assessors, are exempted from these coercive beauty practices, which demand that women subject themselves to ongoing modifications in order to make their bodies and faces appear closer to prescribed standards of whiteness. Consequently, if in Western capitalist patriarchies the “feminine subject is [universally] defined as lack, as absence, then the black woman is doubly lacking, for she must simulate or feign her femininity as she dissimulates or conceals her blackness” (Grewal qtd. in Azouz, N. pg.). Racialized definitions of beauty rest on the promulgation of light skin and straight hair, and for African-American women to pass as beautiful or feminine enough, it has been a prerequisite for them not only to use bleaching creams to lighten or “prettify” their skin but to straighten their hair. While African-American men in the past would wear their hair unstraightened and trimmed close to their head or simply shaven to the skull today, African-American women to this day, in order to pass as acceptable or feminine, have been subjected to the regime of having their hair straightened by means of harmful chemicals (also known as relaxers) or through the painful application of hot metal combs and curling irons, which, while uncoiling and stretching the hair, also burn and damage it (Tate 2008: 43). Today, as pointed out by Tate (2008: 43, 44), “black hair stylization technologies”, which have been always targeted specifically at African-American women, have expanded and serve either to “remove the frizz or hide it”, thus “socializ[ing]” the hair of African-American women to make it appear closer to the white feminine ideal of long and flowing straight hair. It is for this reason that Pecola’s mother is also looked down upon and devalued as a woman by her own peers. When she moves to Chicago, she “fe[els] uncomfortable with the few black women she met”: all of them are “amused by her” because [at the time] “she did not [yet] straighten her hair” (Morrison 1994: 118).

Eurocentric constructs of normative beauty are targeted at all racialized people in general, but in the patriarchal system, based upon “specular-driven conceptions of beauty” (Munafo 1995: 6) that reduce women to the body and surface, they are applied to racialized women in particular. To pass as masculine, patriarchal white gaze is adopted and replicated by African-American men in relation to women, and internalized by African-American women who, gendered and homogenized as feminine, are encumbered with the burdensome task to live up to the prescribed normative standards of beauty, defined as white feminine beauty. This conception of beauty is not only set up “in terms of the physical features that the people we consider white are more likely to have” (Taylor 2000:

667), but is subjected to further internal selection and hierarchical re-organization. Or as put by Munafo, the conception of white feminine (physical) beauty “derives from a [further] distillation of ‘white’ physical characteristics,” so that they become subsumed under the label of “the Aryan ideal” (1995: 6), that is, an Anglo-Saxon or Nordic construct. A blue-eyed and blonde-haired beauty icon is something that is very difficult to approximate already by a large number of women of European descent, and impossible to meet by African-American (and other racialized) women in general. Within this frame, gendered and racialized constructs of femininity coalesce. Eurocentric normative standards of feminine beauty “idealize fair skin, small noses and lips, and long flowing hair,” and in turn define “black women’s dark skin colour, facial features, and tightly curled, short hair as ugly” (Leeds Craig 2006: 163), thus also defining African-American women as “less female, and less human” (Jha 2016: 33). Because hair in addition to skin colour has been “historically devalued as the most visible stigmata of blackness” (Mercer qtd. in Tate 2008: 48), what is at stake in the eulogization of long, flowing and preferably blonde hair has to do with a simultaneous reinforcement of the constructs of gender and race. The coiled or nappy hair is both very dry (unless oiled it breaks easily all the time) and slow to grow, but if straightened it will grow much faster (Robinson-Moore 2008: 363). Long and flowing hair unlike short hair in the Western beauty paradigm is also a feminine attribute: silky and light to the touch (LaVon Walther 1990: 780), it suggests softness and yieldiness on the part of its wearer, rather than harshness, sturdiness and resistance, characteristics associated with masculinity. Thus the idealization of “straight flowing locks of whiteness” (Tate 2008: 19) carries the inscription of both feminine and racialized beauty standards that are structurally intertwined and doubly disempowering for African-American women and girls. These are the norms that prescribe impossible standards of beauty or “physical reductionism” for women (Pinder 2015: 119), against which a feminine subject, immersed into a racialized and patriarchal environment, is continually called upon to “measure, judge, discipline and correct itself” (Bordo 1993: 25).

This is also the fate of all female characters in the novel. The complex workings of this ideology and the way it also artificially divides and hierarchizes women is best captured in the section where a light-skinned African-American girl of mixed descent – with “sloe green eyes” and “with long brown hair braided into two lynch ropes [hanging] down her back” (Morrison 1994: 62) – denigrates other African-American girls for not coming anywhere near the patriarchally and white-defined feminine ideal:

We passed the Dreamland Theater, and Betty Grable smiled down at us. “Don’t you just love her?” Maureen asked. “Uh-huh,” said Pecola. I differed. “Hedy Lamarr is better.” Maureen agreed. “Ooooo yes. My mother told me that a girl named Audrey, she went to the beauty parlor where we lived before, and asked the lady to fix her hair like Hedy Lamarr’s, and the lady said, ‘Yeah, when you grow some hair like Hedy Lamarr’s.’ ” She laughed long and sweet. (1994: 69-70)

As a light-skinned girl or what Morrison calls “a high-yellow dream child” with the hair type and length closer to the “distilled” markers of whiteness, Maureen Peal believes herself to be better and higher ranking than the rest of African-American girls in her classroom. Here Morrison subtly draws attention to the way both the structure and the length of the hair permeate every day discourse, featuring as one of the defining although in fact arbitrarily selected markers of one’s closeness to “whiteness”, and therefore also to desired femininity. This in turn translates into an acquired sense of either worthiness or worthlessness among the girls with the internalized white patriarchal male gaze now defining the way girls come to relate to each other. The result is the so-called internalized racism that breeds intra-racial prejudice, wreaking havoc on mutual love and respect among members within the community. Racialized beauty myth drives a wedge between members of the structurally marginalized community, eroding their solidarity and thus weakening their position even further. In this sense, it serves as an ultimate means of social control.

Reduced to spectral presence and entrapped by patriarchal white gaze, women, as Morrison demonstrates, learn to self-depreciate and to categorize and evaluate other women and girls in terms of their proximity to or distance from the imposed ideal of white patriarchal beauty paradigm. Significantly, Morrison removes men from the scene to show that this paradigm is structurally embedded and institutionally maintained rather than dependent on racial and sexist prejudice emanating from individual men, as liberal feminism would have it. Even though men are nowhere in sight, the patriarchal white gaze is not gone. Embedded into a broader social framework, it hovers in the background and it is all-pervasive. This controlling gaze stares down at African-American and white women alike from every billboard and school primer, regulating their perception of their own sense of self-worth which they also learn to accord to each other. The white patriarchal gaze regulates relationships between white and racialized women, creating an artificial divide between them too. Although African-American women are called upon to emulate white female icons of beauty, Claudia understands it is not white women that are the enemy. With both white and African-American women reduced to spectral presence, the controlling gaze is not that of an idealized white woman, against whom black women are called upon to compare and measure themselves. The female icons of white and feminine beauty are only conduits for the patriarchal white gaze, which in fact also determines the way these icons themselves continue to be positioned and circumscribed as feminine other. This is a crucial insight the main narrator of *The Bluest Eye* has to offer to the readership. Claudia observes: “And all the time we knew that Maureen Peal was not the enemy” (1994: 74) nor were the Shirley Temples and Mary Janes or for that matter African-American black girls whose eyes, in the presence of lighter-skinned and possibly sloe green-eyed African-American girls like Maureen Peal, would always “genuflect[] under sliding lids” (1994: 62). Maureen Peals of this world are not the enemy and “not worthy of intense hatred”. Instead, “[t]he thing to fear was

the Thing that made her beautiful, and not us.” (Morrison 1994: 74). The “Thing” is of course the racist (and gendered patriarchal) ideology and its mechanisms of othering and dehumanization, which are a building block of exploitative social relations. It is this seemingly impalpable and indecipherable but in reality a very concrete and institutionally maintained ideology with its mechanisms of othering that is the real enemy.

Claudia as the informed narrator is the only one who resists the Western standards of white patriarchal beauty paradigm and it is through her informed point of view that the novel also strikes back at the root of racialized beauty myth, smashing it to smithereens. After first demonstrating the perfidious workings of the racialized and gendered beauty myth and the psychological damage left in its wake, the novel leads us to the central epiphanic moment when through Claudia we come face to face with the Thing itself. This is the moment of the exposure and the undoing of the ideology itself. When Claudia refers to her desire to “dis-member” white dolls in order to see and understand what they are made of, she symbolically talks of her desire to deconstruct and challenge the racist ideology. The idea is to strike at the heart of it: this means dismantling it piece by piece, revealing in the process its ungroundedness. By taking it apart, Claudia reveals that constructs of racialized beauty and otherness run on thin air, that behind racialized beauty myth and constructs of otherness there is no substance or truth. To deconstruct the racialized beauty myth is to demystify it, which is why Claudia must take the white dolls of this world apart:

I had only one desire: to dismember it. To see of what it was made, to discover the dearness, to find the beauty, the desirability that had escaped me, but apparently only me. Adults, older girls, shops, magazines, newspapers, window signs—all the world had agreed that a blue-eyed, yellow-haired, pink-skinned doll was what every girl child treasured. [...] I could not love it. But I could examine it to see what it was that all the world said was lovable. Break off the tiny fingers, [...] Remove the cold and stupid eyeball, it would bleat still, “Ahhhhhh,” take off the head, shake out the sawdust, crack the back against the brass bed rail, it would bleat still. The gauze back would split, and I could see the disk with six holes, the secret of the sound. A mere metal roundness.

By dismantling the doll and deconstructing the racist ideology, Claudia can finally also get at the heart of social structures that maintain her secondary status. To see what this ideology is made of is to expose its hollowness and insubstantiality, which is also a way of imploding it. To trace the workings of the racist ideology and to dismantle it in the process of doing so results in a form of empowerment. Only by dismantling it can one also rise against this ideology and claim a different self, a self no longer shackled by the imposed constraints of gendered and racialized otherness. The task of the avant-garde eye/I is therefore not only to see through but also beyond these mechanisms of othering

precisely by helping to undo them. This is also a message well grasped by students who at this point come to understand that whiteness is in fact a political category.

STUDENT A: Claudia as the narrator shows us how the beauty myth is imposed, how whiteness is glorified and blackness sneered at. ... Her anger, frustration and hopelessness also makes the reader see these constructs as artificial designs and makes them see racism for what it really is - a bogus ideological apparatus that wants to create a hierarchy based on non-existing differences and myths.

STUDENT E: Claudia refuses to conform to the racialized and gendered constructs of beauty, even though she understands they exist. With her dismembering of the dolls, she symbolically tries to unmask the white notion of beauty and discover how it operates. By doing so, she also disallows this ideology to influence her in a profound way.

STUDENT F: Claudia hasn't internalized the white gaze's aesthetic standards and is free to examine them critically. The excerpt encourages a shift in perception. The reader has to change their perception from the "default versus the Other" so that they can deconstruct their vision of whiteness as the invisible default to which everything else is contrasted. The approach to dealing with racism shouldn't be colourblindness but rather seeing colour ...

STUDENT G: She does not take cuteness at face value ... she wants to know what makes the white doll desirable. Through this, she questions the constructs of whiteness as the centre against which beauty is evaluated. Thus she removes "the cloak of invisibility draped over" whiteness as a central category and examines it critically. This invites the reader to do the same ... By "dismembering" whiteness we are able to see how it is constructed and to recognize why this is done."

CONCLUSION

The Bluest Eye implodes the racialized beauty myth by exposing the gendered and racialized constructs it is based upon and which it helps to perpetuate and naturalize. *The Bluest Eye* provides its readership with an in-depth understanding of the workings and the trappings of racialized beauty norms and offers a durable critical awareness, which in turn can help one to recognize and address the ways in which racialized beauty myth, and along with it white supremacy, continues to be naturalized today. Today, coercive beauty practices are

“formed and reproduced in a political context of globalization, colonialism, and capitalism” (Jha 2016: 1). West-based beauty and fashion multi-million industries, music and film-industries are all part and parcel of commodity capitalism. They have a direct stake not only in the commodification and sexualisation of women worldwide but also in the exportation and imposition of “a global Eurocentric beauty aesthetics” (2016: 1) to the parts of the world newly annexed or re-annexed to the Western imperial interests. The imposition of the globalized and racialized ideal of femininity “continues to be defined primarily by lighter skin colour and Anglo-looking faces, bodies and straight and blond hair” (2016: 5). In its shaping of the globalized racial ideals of femininity, this industry propagates and homogenizes the image of the West as the seat of modernity and progress. Corporations like Nivea and Unilever have sought to increase their marketing share by selling whitening or bleaching creams to women in Asia, Latin America and Africa. In their marketing campaigns, they link the use of skin-lightening creams to professional success and upward mobility supposedly enjoyed by all Western women and which other women can achieve by making their skin more “beautiful” (2016: 53). Similarly, in addition to liposuction and breast implants, cosmetic industry promotes Eurocentric standards of beauty on a global scale. The most frequent procedures include “eyelid surgeries [among Asian and Asian American women] that add a crease to their eyelids to give them a more rounded appearance – more Western”, and among women of African and Hispanic descent the most common surgeries are those “that make their noses longer or narrower – more Anglo” (Hunter 2005: 56). And last but not least, the institutionalization of Eurocentric beauty norms today takes place under the veneer of multicultural inclusion and promotion of diversity. What is at stake in this discourse is a token inclusion and an illusion of diversity that continues to revolve around the construction of whiteness as a seemingly neutral but in fact the defining centre and everything else as a cultural deviation. To be included into the hall of what is touted as hybridized or multicultural beauty, its icons must emulate whiteness. This goes true for Disney princesses like Jasmine and Pocahontas and for ethnicized Barbie dolls. Except for their difference in the dye of their plastic or celluloid skin colour, they are all carbon copies of “the same mythically thin, long-legged, luxuriously haired, buxom beauty” originally encapsulated in the “prototypical white Barbie” (Ducille 1994: 50). And this emulation of whiteness (or Caucasian features as the designers of Pocahontas themselves emphasize) under the façade of cultural diversity goes true for real people in the music and film industry, who in turn act as powerful idols for generations of teenagers and adults alike worldwide. In this sense, African-American pop icons like Beyoncé groom their appearance by making it look closer to the distilled features of whiteness: her “lighter skin and blond (dyed) hair reinforce whiteness” for her audience and for herself “as a site of [acceptable] femininity and beauty” (Jha 2016: 47). *The Bluest Eye* thus remains a contemporary piece of political writing: it has the power to make us aware of contemporary forms of racialized beauty constructs and the need to extricate ourselves from their grip by taking our own turn in dismantling and imploding them altogether.

LITERATURE:

- AZOUZ, Samy (2008) Cinema and Ideology in *The Bluest Eye* by Toni Morrison. *AMERICANA: E-Journal of American Studies in Hungary*, 4(2), Internet: <http://americanajournal.hu/vol4no2/azouz>
- BAILLIE, Justine (2003) Contesting Ideologies: Deconstructing Racism in African-American Fiction. *Women: a cultural review* 14(1), 20–36.
- BARTKY LEE, Sandra (2003) ‘Foucault, femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. Rose Weitz (ed.) *The Politics of Women’s Bodies*. New York and Oxford: Oxford UP, 25–45.
- BARTHY LEE, Sandra (2002) Suffering to be beautiful. S. L. Bartky (ed.) “*Sympathy and Solidarity*” and *Other Essays*. Lanham, Boulder, New York and Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, 13–30.
- BERGER, John. (1998) Ways of Seeing. Lucinda Joy Peach (ed.) *Women in culture: A Women’s Studies Anthology*. Malone, Oxford and Carlton: Blackwell Publishers Inc. 97–105.
- BORDO, Susan (1989) The Body and The Reproduction of Femininity: A Feminist Appropriation of Foucault. A. M. Jaggar/S. Bordo (eds.) *Gender/Body/Knowledge: Feminist reconstructions of Being and Knowing*, New Brunswick and London: Rutgers University Press, 12–33.
- BORDO, Susan (1993) *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture and the Body*. Berkley: University of California Press.
- BURCAR, Lilijana (2017) Social Ills of (Global) Capitalism under Scrutiny in American Literature Classes: “Teaching to Transgress”. *Elope: English Language Overseas Perspectives and Inquires*, 14(1), 25–38.
- CAMP, Stephane H. M. (2015) Black is Beautiful: an American History. *The Journal of Southern History*, LXXXI (3), 675–690.
- DAVIS, Kathy (2003) Beauty (the feminine beauty system). L. Code (ed.) *Encyclopaedia of Feminist Theories*. New York: Routledge, 54.
- DUCILLE, Ann (1994) Dyes and dolls: Multicultural Barbie and the Merchandising of Difference. *differences*, 6(1), 46–68.
- HOOKS, Bell (1992) *Black looks: race and representation*. Boston: South End Press.
- HUNTER, Margaret L. (2005) *Race, gender and the Politics of Skin Tone*. New York and London: Routledge.
- JHA, Meeta (2016) *The Global Beauty Industry: Colorism, Racism, and the National Body*. New York and Abingdon: Routledge.
- LAVON WALTHER, Malin (1990) Out of Sight: Toni Morrison’s Revision of Beauty. *Black American Literature Forum*, 24(4), 775–789.
- LEEDS CRAIG, Maxine (2006) Race, beauty, and the tangled knot of a guilty pleasure. *Feminist Theory*, 7(2), 159–177.

- LISTER, Ruth (1997) *Citizenship: feminist perspectives*. Houndmills: Macmillan Press.
- MCRobbIE, Angela (2009) *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: Sage Publications.
- MOI, Toril (1986) *Sexual/textual politics: feminist literary theory*. London and New York: Methuen.
- MORRISON, Toni (1994) *The Bluest Eye*. Harmondsworth: Penguin.
- MUNAFO, Giovanna (1995) No Sign of Life? – Marble Blue Eyes and Lakefront Houses in The Bluest Eye. L. A. Jacobus and R. Barecca (eds.) *Literature Interpretation Theory. Toni Morrioso Issue*. Langhorne, PA: Gordon and Breach Publishers, 1–20.
- MURNEN, SK/R. SEABROK (2012) Feminist Perspectives on Body Image and Physical Appearance. T. F. Cash (ed.) *Encyclopaedia of Body Image and Human Appearance, Volume 1*, London and San Diego: Academic Press (Elsevier), 438–443.
- ORTNER, B. Shelly (1972) Is Female to Male as Nature is To Culture? *Feminist Studies*, 1(2) 5–31.
- PINDER, Sharrow O. (2015) *Colorblindness, Post-raciality, and Whiteness in the United States*. New York and Houndmills: Palgrave MacMillan.
- ROBINSON-MOORE, Cynthia (2008) Beauty Standards Reflect Eurocentric Paradigms—So What? Skin Color, Identity, and Black Female Beauty. *The Journal of Race & Policy*, 4(1), 66–85.
- TATE, Shirley Anne (2008) *Black Beauty: Aesthetics, Stylization, Politics*. Farnham and Burlington: Ashgate.
- TAYLOR, Judith/Josée JOHNSTON/Krista WHITEHEAD (2016) A Corporation in Feminist Clothing? Young Women Discuss the Dove ‘Real Beauty’ Campaign. *Critical Sociology*, 42(1), 123–144.
- TAYLOR, Paul C. (2000) Malcolm’s Conk and Danto’s Colors; or, Four Logical Petitions Concerning Race, Beauty and Aesthetics. W. Napier (ed.) *African American Literary Theory: A Reader*. New York and London: New York University Press, 665–672.
- WILSON, Carter A. (1996) *Racism: From Slavery to Advanced Capitalism*. Thousand Oaks, New York and New Delhi: Sage Publications.
- WOLF, Naomi (1992) *The Beauty Myth: How Images of Women Are Used Against Women*. New York: Anchor Books Doubleday.

ACKNOWLEDGEMENT

The author acknowledges the financial support of the Slovenian Research Agency (research core funding No. P6-0265).

POVZETEK

Razgradnja rasnega in patriarhalnega mita lepote skozi kritični pogled romana Toni Morrison *Najbolj modre oči (The Bluest Eye)*”

Prispevek razkriva in razčlenjuje ideološke podmene rasističnega mita lepote, kot jih raziskuje Toni Morrison v svojem romanu *The Bluest Eye (Najbolj modre oči)*, pri čemer medsebojno strukturno preplete feministično teorijo in postkolonialno teorijo. Izpostavlja, da evrocentrične in torej rasistično zastavljene norme lepote temeljijo tako na konstruktih spola kot rase, in da služijo kot oblika družbenega pozicioniranja in družbene kontrole v zahodnih kapitalističnih patriarhalnih družbah. Tovrstno kontekstualno umeščeno razumevanje mita lepote, ki ga vzpodbuja tudi roman, je ključnega pomena tudi za razumevanje načina, na katerega mit lepote deluje danes v kontekstu globalne zahodnoevropske lepote industrije. Osnovne podmene tega mita ostajajo globoko vpete v procese konstruiranja in vpisovanja družbenospolne in rasne drugosti, zavoljo česar roman ohranja trajno vrednost v svoji ozaveščevalni vlogi tako med bralstvom na splošno, in še prav posebej, kot dokazuje prispevek, med mladimi generacijami študentk in študentov angleške literature.

Ključne besede: mit lepote, lasje, rasni konstrukti, spolni konstrukti, družbena kontrola, kritična zavest, feministična teorija, *The Bluest Eye*, Toni Morrison

ABSTRACT

This contribution investigates and lays bare the ideological workings of racialized beauty myth as presented in Toni Morrison's *The Bluest Eye* by bringing together feminist theory and postcolonial theory of race. It demonstrates that racialized beauty norms are informed by both the constructs of gender and race, and that they serve as a tool of social positioning and social control in Western capitalist patriarchies. This kind of contextual understanding, which Morrison's *The Bluest Eye* helps to foster on a number of structurally interlocked levels, is also of crucial importance for the understanding of the way beauty myth operates today in the context of globally exported Western beauty industry. Its basic tenets remain firmly rooted in the construction and perpetuation of racialized and gendered otherness, which is why *The Bluest Eye* remains an eye-opener and therefore a novel of lasting value for readers in general and, as this contribution demonstrates, for students of English literature in particular.

Key words: beauty myth, hair, racialized constructs, gendered constructs, social control, critical awareness, feminist theory, *The Bluest Eye*, Toni Morrison

Marija Javor Briški
 Filozofska fakulteta,
 Univerza v Ljubljani
 marija.javorbriski@ff.uni-lj.si

UDK 821.112.2.09-7"18":81'255.4=112.2=163.6

DOI: 10.4312/vestnik.9.159-170



NEMŠKI PAVLIHA V PRIMERJAVI S SVOJO PREDLOGO TYLL EULENSPIEGELS WUNDERBARE UND SELTSAME HISTORIEN

1 UVOD

Zbirka smešnih zgodb o Eulenspieglu, ki jo pripisujejo Hermannu Boteju, znanemu spodnjenemškemu avtorju 16. stoletja, je od svojih prvih znanih izdaj, ki so v visokonemškem jeziku izšle okoli 1510/11, 1515 in 1519 v Strassbourgu, doživela mnogo – delno prirejenih – ponatisov. Knjiga je bila tako priljubljena, da so jo že v 16. stoletju prevedli v flamščino, angleščino, francoščino in poljščino (prim. Honegger 1973: 11–116). Slovenski prevod *Nemški Pavliha v slovénski obléki. Bukve polne smešnih povest za kratek čas poslovenjene*¹ pa je izšel šele leta 1850, saj na Slovenskem zaradi bilingvizma višjih slojev in izobražencev ter visoke stopnje analfabetizma med preprostim ljudstvom za prevode iz nemščine prej ni bilo večjega zanimanja (prim. Hladnik 1992, 1993; Ostanek 1987). Prevod, ki ga je napravil Franc Malavašič (1818–1863) (Kidrič 2013), je postal prava uspešnica, zato so ga od 1859 do 1909 še sedemkrat ponatisnili (prim. Hladnik 1982: 69). Predloga slovenskega besedila pa ni, kot so avtorji doslej navajali (Hladnik 1985: 195; Mohor 2013: 216), nemška izdaja iz leta 1515, temveč priredba Carla Fröhlicha *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien*,² ki je po Johannu Martinu Lappenbergu (1854: 219) izšla leta 1849, torej eno leto pred izidom slovenskega prevoda. O povezavi obeh del priča tudi skoraj identična slika na naslovnici, ki je v slovenski izdaji iz leta 1866 – v nasprotju z naslednjo iz leta 1885 – še ohranjena. Z norčevsko kapo in njegovima značilnima rekvizitoma: s sovo in z ogledalom upodablja glavnega junaka, ki v pomenljivo provokativni pozi in s hudobno-hudomušnim nasmeškom bralcu naznanja svoje vragolije.

Kot je značilno za poznejše Eulenspieglove priredbe (prim. Röcke 1987: 18–21, 213), je tudi Fröhlich svojo adaptacijo prilagodil moralizirajočemu duhu svojega časa. Najbolj očitne razlike opažamo pri izboru zgodb. Od 96 prvotnih historij, ki so zbrane v izdaji iz leta 1515 (Lindow 2003) ter se delno opirajo na literarno tradicijo (*Pfaff Amis, Pfaff von dem Kalenberg*) in na ustno izročilo (Lindow 2003: 8), je „nespodobne“ zgodbe

1 Citirano po izdaji iz leta 1866 s krajšavo PAV.

2 Pri nadaljnjih citatih se uporablja krajšava TE.

s fekalno motiviko,³ historije s seksualno konotacijo,⁴ ter z upodobitvijo intimnih delov telesa⁵ in fizioloških izločkov,⁶ ki bi lahko izzvale bralčev gnus in njegovo neodobravanje, v glavnem izločil. Izpustil je tudi več zgodb, v katerih so pripadniki klera žrtve Eulenspiegelovih napadov ali pa se kažejo v slabi luči,⁷ in zgodbe, ki jih občinstvo zaradi spremenjenega pravnega reda predvidoma ne bi več razumelo.⁸

Po drugi strani pa je Fröhlich dodal zgodbe, ki jih strasburška izdaja ne vsebuje.⁹ (Virov, iz katerih je črpal, na tem mestu sicer ne moremo do podrobnosti navajati.) Pri 59. zgodbi, ki govori o Eulenspiegelu, kako je Judu konja prodajal in ga varal, lahko najdemo vzporednice s švabskimi šalami (prim. Aurbacher 1832: 41–42). V želji, da bi izbral „najbolj pravilne“ in „najboljše“, je morda tudi sam črpal iz ustnega izročila, čeprav je v predgovoru prav to ostro grajal. Zdi se, da izbor dodanih zgodb v nekaterih primerih nasprotuje zgoraj navedenim načelom, ki so domnevno botrovala izključitvi prvotnih. Tako se npr. v 44. zgodbi Eulenspiegel kot depriviligirani oproda zoperstavlja plemiču, pri 51. zgodbi gre za parodijo spovedi in v 54. zgodbi najdemo opolzke motive (TE 77–79, 87–88, 92–93).

V celoti gledano pa je Fröhlich ohranil kronološko-biografsko zgradbo svoje predloge, značilne za t. i. *Schwankroman*¹⁰ (Röcke 2007: 410), ki združuje smešne zgodbe različnih provenienc in jih navezuje na življenje glavnega junaka od rojstva do smrti; njegova življenjska pot pa ga dobesečno popelje na nenehno potovanje, kajti Eulenspiegel, kamorkoli že pride, svoje sogovornike namerno izziva in gre svojo pot. Še po smrti pa se ne pokorava splošno uveljavljenim običajem, ampak ponazarja svojo individualnost in neprilagodljivost, ko se pri pogrebu vrv strga in v grobno jamo njegova krsta pade pokončno:

„[...] so legten sie den Sarg auf zwei Seile, um ihn ins Grab zu senken; da brach das eine Seil, das unten bei den Füßen war, entzwei, und der Sarg schoß in das Grab, daß also Eulenspiegel auf den Füßen stand. Sie versuchten, ihn zurecht zu legen; da sagte einer der Dabeistehenden: Lasset ihn stehen, er ist in seinem Leben ein wunderlicher Kauz gewesen, wunderbarlich will er auch im Tode noch sein.“¹¹ (TE 149)

3 10., 12., 15., 16., 24., 35., 52., 69., 72., 77., 79., 81., 85., 88., 90., 92. zgodba (Lindow 2003: 30–32, 37–38, 44–48, 49–51, 71–72, 104–106, 152–154, 200–202, 210–211, 221–224, 230–231, 234–235, 243–244, 251–252, 256–257, 260–261).

4 67. zgodba (Lindow 2003: 194–196).

5 84. zgodba (Lindow 2003: 241–242).

6 76. zgodba (Lindow 2003: 217–220).

7 13., 37., 68. zgodba (Lindow 2003: 60–62, 120–123, 212–213).

8 83. zgodba (Lindow 2003: 239–240).

9 44., 51., 53., 54., 55., 58., 59., 60., 61., 62., 66., 67., 72., 76. zgodba (PAV 77–79, 87–88, 90–95, 101–109, 115–119, 130–133, 140–141).

10 Prevod termina bi lahko bil „roman smešnih zgodb“ ali „roman burk“.

11 [...] tako so polegli krsto na dve vrvi, da bi ga spuščali v grob; takrat pa se spodaj pri nogah pretrga vrv, da Eulenspiegel stoji na nogah. Skušali so ga položiti v pravi položaj; na kar eden od tam stoječih pripomne: Pustite ga stati, čuden tič je bil v svojem življenju, čuden hoče biti tudi v smrti.

Fröhlichova „prirejena, izboljšana in dopolnjena“¹² izdaja *Eulenspiegla*, ki se torej delno razlikuje od publikacije iz leta 1515, je, kot smo že omenili, predloga za Malavašičev prevod *Nemški Pavliha*. V nadaljevanju bomo po komparativni metodi obravnavali nekatere glavne značilnosti slovenske priredbe v primerjavi z nemško predlogo na vsebinski, strukturni in medijski ravni ter s frazeološkega vidika. Izhajajoč iz predpostavke, da na prevod vpliva družbeno-zgodovinski kontekst, kateremu je namenjen (prim. Stanovnik 2005: 87; Prunč 2007: 54), bomo pokazali, da se je Franc Malavašič pri izboru zgodb in nekaterih vsebinskih modifikacijah prilagodil Bachovemu klerikalnemu absolutizmu (prim. Melik 1987: 167; Žigon/Almasy/Lovšin 2017: 17–18), ki je v 50. letih 19. stoletja v habsburški monarhiji krojil življenje in mišljenje njenih prebivalcev. Kot je zapisal Franc Kidrič (2013), se Malavašič po spodleteli revoluciji leta 1848 ni več hotel vmešavati v politične in verske zadeve in se je že pred koncem leta 1851 sprijaznil z vnovično uvedbo absolutizma, to stališče pa naj bi tudi vplivalo na njegovo literarno ustvarjanje. Rokopisno cenzuro so po letu 1848 sicer odpravili, vendar je bil tisk še vedno pod državnim nadzorom (prim. Olechowski 2004: 267), tako da bi natisnjeno knjigo, če bi bila preveč svobodomiselna, lahko še naknadno konfiscirali.

Nadalje želimo ugotoviti, ali je Levstikova kritika, ki jo je zapisal v *Popotovanju iz Litije do Čateža*, češ da je delo „prestavljeno [...] zelo po vrhu“¹³ (Levstik 1998: 22), povsem upravičena.

2 PRIMERJAVA DEL NA VSEBINSKI, STRUKTURNI IN MEDIJSKI RAVNI

Ko primerjamo predgovore obeh del, lahko ugotovimo, da je slovensko delo sicer delno prilagojeno svoji publiki, namen obeh pa je v glavnem enak: naj bralcu, ki ga mučijo skrbi, žalost, zavist in sovražstvo, služi kot razvedrilo in zdravilo. S prikazom *Eulenspieglovih* oz. *Pavlihovih* norčij in hudobij – torej s spoznavanjem stvarnosti, s katero se sooča – pa naj posreduje nauk, ki bralca pripravi na človekovo podlost, nezvestobo ter prevaro in ga usposobi, da bi se ljudem s temi značajskimi lastnostmi lažje zoperstavljal.

Kljub težnji, da bi bralca poučil s satiro in z drastično upodobitvijo zla, je v slovenskem prevodu od 81 zgodb, ki so zbrane v nemški predlogi, izpuščenih 32.¹⁴ Zdi se, da je prevajalec načrtno izločil domala vse zgodbe, ki vsebujejo bodico, uperjeno proti kleru ali krščanski veri,¹⁵ v nekaterih zgodbah, kjer v nemški predlogi nastopajo duhovniki, pa jih je nadomestil z drugimi osebami, ki so v družbi 19. stoletja sicer uživale določen

12 Gl. naslovnico.

13 V smislu „površno“ (prim. Pleteršnik 1895: 796).

14 1., 13., 15., 16., 20., 24., 27., 29., 31., 39., 40., 45., 48., 49., 50., 51., 52., 56., 57., 66., 67., 69., 71., 73., 74., 75., 76., 77., 78., 79., 80. in 81. zgodba (TE 3–4, 20–25, 29–33, 40–42, 45–52, 54–55, 69–72, 79–80, 84–90, 95–101, 115–119, 123–125, 129–130, 133–149).

15 1., 24., 27., 29., 40., 51., 56., 75., 77., 78., 79., 80., 81. zgodba (TE 3–4, 40–42, 45–47, 48–52, 71–72, 87–88, 95–97, 137–149).

ugled, niso pa bile nedotakljive. Tako npr. v 47. zgodbi slovenske različice¹⁶ namesto duhovnika¹⁷ nastopa zdravnik, ki se z etičnega vidika ne kaže v najboljši luči. Malavašič je tudi črtal zgodbe, ki bi preveč očitno osramotile plemstvo ali prikazovale anarhične razmere v državi,¹⁸ in zgodbe, kjer se Pavliha kot posameznik zoperstavlja socialni nepravici,¹⁹ izpustil pa je tudi zgodbe, ki jih bralec zaradi nepoznavanja kulturnozgodovinskega ozadja ne bi razumel.²⁰

Čeprav slovenski prevod ne vsebuje vseh zgodb, ki jih najdemo v predlogi, pa ostane Pavliha po vzoru nemškega Eulenspiegla (prim. Röcke 1987: 213–251) večni popotnik in šaljivec, ki se v družbo ne integrira ter se iz ljudi norčuje tudi tako, da jim pri tem škoduje. Na udaru so vaščani ali sosedje,²¹ obrtniki,²² učenjaki,²³ mestni oz. državni uslužbenci,²⁴ krčmarji,²⁵ trgovci²⁶ ali pa kmetje.²⁷ Pri njegovih dejanjih pa Pavliho vodijo različni vzgibi, bodisi da se odzove na provokacijo drugih²⁸ bodisi da drugim kakšno ušpiči iz čiste hudobije.²⁹ Istočasno pa razkriva njihovo neprimerno, nemoralno ravnanje ter njihove šibke točke, kot so pohlep,³⁰ skopost,³¹ sebičnost,³² nepopoljšljivost,³³ zanemarjenje dolžnosti,³⁴ lahkovernost³⁵ in lažna učenost.³⁶ S svojim ravnanjem kaže na družbene pomanjkljivosti na področju zdravniške oskrbe³⁷ in pravosodja³⁸ kakor tudi na zaničevanje kmetov³⁹ in ljudi, ki so iz družbe izobčeni.⁴⁰ Nenazadnje pa, enako kakor Eulenspiegel (prim. Bollenbeck 1985: 109–119), tudi Pavliha kritizira nereflektirano rabo jezika, ko

16 (PAV 71–75).

17 (TE 119–123).

18 16., 20., 56 zgodba (TE 23–25, 29–33, 95–97).

19 52., 74. zgodba (TE 88–90, 135–137).

20 13., 15., 48. zgodba (TE 20–23, 84–85).

21 1., 3., 41., 49. zgodba (PAV 5–6, 63–64, 78–80).

22 Npr. 5., 12., 22., 23., 25., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 36. zgodba (PAV 9–10, 18–19, 33–36, 38–40, 43–50, 55–56).

23 16., 17. zgodba (PAV 23–27).

24 19., 38., 43. zgodba (PAV 29–30, 58–59, 65–66).

25 20., 34., 48. zgodba (PAV 30–31, 52–53, 84–85).

26 40., 44. zgodba (PAV 61–63, 66–67).

27 42., 46. zgodba (PAV 64–65, 70–71).

28 Npr. 3., 7., 29., 45. zgodba (PAV 7–8, 11–12, 45–46, 67–70).

29 Npr. 19., 27. zgodba (PAV 29–30, 41–42).

30 12., 26. zgodba (PAV 18–19, 40–41).

31 6., 22. zgodba (PAV 10–11, 33–34).

32 Npr. 22. zgodba (PAV 33–34).

33 26. zgodba (PAV 40–41), prim. Bässler 2003: 267.

34 23. zgodba (PAV 34–36).

35 10., 18., 21. zgodba (PAV 16–17, 28–29, 32).

36 16., 17. zgodba (PAV 23–27).

37 11. zgodba (PAV 17–18).

38 35., 43. zgodba (PAV 53–55, 65–66).

39 24. zgodba (PAV 37–38).

40 40. zgodba (PAV 61–63).

pregovore, reke in izjave razume dobesedno.⁴¹ Iz tega sledi, da slovenski prevod, kot bi lahko pomotoma sklepali iz podnaslova, ne služi zgolj bralčevi zabavi.

Izločitev zgoraj navedenih zgodb pa ne omogoča le prilagoditve prevoda na takratne politične razmere in na splošno uveljavljeno miselnost, ki je v 19. stoletju zaznamovala slovenski prostor, temveč delno rahlja tudi prvotno kronološko-biografsko zgradbo. Naričava Pavlihove življenjske poti namreč izključuje začetno in zadnje zgodbe, o nekaterih zadnjih dogodivščinah pa je bralec seznanjen le na kratko v sklepnih mislih (PAV 80). Vrsten red zgodb bi se, razen pri prvih, ki govorijo o vragolijah, ki jih je Pavliha ušpičil v otroštvu (PAV [5]–13), in tistih, ki se navezujejo na prejšnje dogodivščine (npr. PAV 16–17, 22–23, 26–27) načeloma lahko spremenil.

Čeprav se nemška predloga *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien* v primerjavi z izdajo, ki je izšla leta 1515, ne po kakovosti ne po količini ne more ponašati z bogatim slikovnim gradivom, pa je vendarle opremljena z dvanajstimi bakrorezi. Njihov namen je, kot piše avtor v predgovoru, da tudi preprostemu človeku dodatno ponazarjajo Eulenspiegelove burke. Slike, v katerih se dejanja, narativno izražena v besedilu, kondenzirajo na vizualni ravni, naj bi torej zajele bistvo pripovedovanega in pripomogle k lažjemu razumevanju zgodb. *Nemški Pavliha* pa razen naslovnice, ki jo najdemo še pri najstarejši dostopni izdaji slovenskega prevoda, ilustracij nima.

3 PRIMERJAVA DEL S FRAZEOLOŠKEGA VIDIKA

Ena glavnih značilnosti *Eulenspiegla* iz leta 1515 (prim. BäSSLER 2003: 228–292) kakor tudi Fröhlichove priredbe je, da večina⁴² zgodb temelji na pregovorih ali pregovornih frazah.⁴³ Gre za t. i. narativno metaforično inverzijo, ki na osnovi pregovora ali pregovorne fraze generira kratko pripoved, pri tem pa se preneseni pomen v konkretnem kontekstu zgodbe prelevi v svoj prvotni, literalni oz. dobesedni pomen (prim. BäSSLER 2003: 228–229). Osrednje motive pregovorov ali pregovornih fraz, ki reflektirajo navade, izkušnje in prakse ljudi v določenem družbeno-zgodovinskem okolju (prim. RöCKE 1987: 248–245), najdemo v naslovu pripovedi ter na začetku ali koncu v samem besedilu zgodb; osrednji motivi pripovedi pa so lahko tudi upodobljeni v slikovnem gradivu (prim. BäSSLER 2003: 237–238). Na tem mestu sicer ne bomo podrobneje analizirali vseh pregovorov ali pregovornih fraz, ki jih Fröhlichev *Eulenspiegel* eksplicitno ali implicitno vsebuje, temveč bomo le na posameznih primerih preučili, katerih prevajalskih strategij se je Malavašič

41 Npr. 12., 27., 28. zgodba (PAV 18–19, 41–45).

42 Le pri nekaterih zgodbah BäSSLER (2003: 335–343) pregovorov ni mogel razbrati oz. izslediti, ker so pregovori kot vsi drugi frazemi z diahronega stališča nagnjeni k demotivaciji. Tako govorniki z drugim sociokulturnim ozadjem pomena določenih besednih zvez ne razumejo več (prim. Valenčič Arh 2016: 132–133; BäSSLER 2003: 263).

43 „Pregovorne fraze se razlikujejo od stalnih besednih zvez po tem, da ne delujejo kot stavčne enote, temveč kot stavek v sestavljenih povedih, pregovori pa tvorijo samostojne povedi in izražajo neko splošno resnico“ (Markič 2013: 236).

posluževal oz. ali slovenski bralec sploh more v prevodu prepoznati narativno metaforično inverzijo nemških pregovorov oz. pregovornih fraz.

Prva pregovorna fraza se skriva že v samem imenu protagonista *Eulenspiegel*, ki izvira iz oblike *Ulenspiegel*, ta pa je izpeljana iz frazema „ul den Spiegel“. Glagol „ulen“ pomeni „pomesti, čistiti“, samostalnik „Spiegel“ pa „ogledalo“, v lovskem žargonu „zadek srnjadi“ ali v spodnji nemščini „človekova zadnjica“ (prim. Bässler 2003: 239–240, 335). Frazem torej lahko razumemo večplastno: kot poziv sogovorniku, da naj očisti razgaljeno zadnjico, istočasno pa se navezuje na stalno besedno zvezo „jemandem den Spiegel zeigen bzw. vorhalten“, slov. „kazati komu ogledalo“, kar pomeni „kritično ocenjevati koga, kaj, opozarjati na napake“ (Keber 2011: 624). V tem smislu gre za osrednjo metaforo satire, ki je bila v zgodnjem novem veku na splošno razširjena. Če Eulenspiegel ljudem kaže svojo zadnjico,⁴⁴ je njegova gesta zasmehovalna in norčevalna, gledalci pa v narobe svetu prepoznajo svoje obličje. Zaradi dvoumnosti besede „Spiegel“ gre pri frazemu za dvojno metaforo: beseda se lahko razume dobesedno kot „ogledalo“ ali pa v prenesenem pomenu v smislu „zadnjica kot ogledalo“ (prim. Bässler 2003: 240–241). Provokativno sceno, ki udejanja pregovorno frazo, opisuje pripovedovalec v nemškem in slovenskem besedilu:

„Es hob fein sauberlich das Hemdlein hinten hinauf und ließ die Bauern sich in einem neuen Spiegel beschen.“ (TE 5)

„Lepo tiho vzdigne svojo srajčico in pokaže kmétom novo zerkalo (špegel).“ (PAV [5])

Ker frazem obstaja tudi v slovenščini, je njegova narativna metaforična inverzija iz konteksta v celoti razumljiva tudi slovenskemu bralcu, čeprav „zrcalo“ nima vseh zgoraj navedenih pomenov, ki jih ima „Spiegel“ v nemščini. Pri poimenovanju junaka v slovenskem prevodu pa preneseni pomen imena „Eulenspiegel“ ni več prisoten, kajti „Pavliha“ je „večalna (lahko tudi slabšalna) oblika imena **Pavel**⁴⁵“ (Keber 2007: 205). „Slabšalni pomen imenske oblike **Pavliha**⁴⁶ se je v procesu leksikalizacije uveljavil v poimenovanju komične figure in poimenovanju za „šaljiv, hudomušen človek“, leksem „pavliha“ pa je bil zabeležen že leta 1825 (Keber 2007: 205–206). Malavašič je za prevod imena glavnega junaka torej izbral ustreznico, ki je v slovenskem družbeno-kulturnem kontekstu že bila ustaljena, tako da je pri bralcu izzvala določena pričakovanja, vendar je bila v primerjavi z nemškimi imenom pomensko okrnjena.

Naslov tretje zgodbe nemške predloge „Wie Eulenspiegel nach seines Vaters Tod sich weiter aufführt und auf dem Seil gehen lernt“ (TE 6), vsebuje frazem „auf dem Seil

44 V 1. zgodbi slovenske izdaje (PAV [5]–6) in 2. zgodbi nemške predloge (TE 4–6).

45 Poudarjeno v originalu.

46 Poudarjeno v originalu.

gehen“, kar pomeni „biti v negotovem položaju, početi nekaj nevarnega“ (prim. Röhrich 1992b: 1460), to pa Eulenspiegel tudi uprizarja dobesedno. Pri slovenski različici „Kako se Pavliha po očetovi smerti obnaša in se po napeti vervi hoditi uči?“ (PAV 6) gre za domala dobeseden prevod, ki sicer ustreza uprizoritvi frazema, vendar se omejuje le na literalni pomen, ker takšna fraza v slovenščini ne obstaja.⁴⁷

Prepletanje med dobesednim in prenesenim pomenom frazemov se v zgoraj navedeni zgodbi nadaljuje, ko Eulenspiegel z vrvi pade v vodo:

„[...] er achtete des genommenen Fußwassers bis über die Ohren weniger, als des Gespöttes der Alten und Jungen, die ihm nachliefen und das Bad segneten.“ (TE 7)

Frazem „einem das Bad segnen“ dobesedno pomeni „blagosloviti kopel“ in se med drugim nanaša na nekdanji padarjev običaj, da je ljudem v javnem kopališču zaželel prijetno kopel,⁴⁸ uporablja pa se, kot v zgornjem kontekstu, tudi v ironičnem smislu (prim. Röhrich 1991: 130–131). Prevod se glasi:

„[...] to mu je menj v serce segalo, da je čez ušesa v vodo padel, kakor to, de so se mu mladi in stari smejali, ki so za njim tekli in mu osle kazali.“ (PAV 7)

Pregovorni frazem „osle kazati komu“ v smislu „zasmehovati koga“ (Pleteršnik 1994: 851) na slikovit način opisuje posmehovanje ljudi, ne ujema pa se z narativno metaforično inverzijo nemškega frazema, ker se njegova semantična osnova razlikuje od nemške.

Čeprav se v prevodu zaradi narave slovenskega jezika, ki določenih pregovornih frazemov ne pozna, narativna metaforična inverzija domnevno pretežno izgublja, lahko na splošno trdimo, da Malavašič uporablja sočen jezik tudi takrat, ko je v nemški predlogi formulacija bolj suhoparna, npr.:

47 Enako velja tudi za 23. zgodbo „Wie Eulenspiegel zu Nugenstädten im Thüringer Lande den Frauen die Pelze wusch“ (TE 38–39) oz. 18. zgodbo v slovenskem prevodu „Kako Pavliha ženskam kožuhe opêre?“ (PAV 28–29), „einem den Pelz waschen“ v prenesenem smislu namreč med drugim pomeni „nekomu nazorno povedati mnenje ali resnico“ (prim. Bässler 2003: 265).

48 Gl. „einem das bad gesegen: wol bekomme das bad! prosit balneum! rief man einsteigenden zu. häufig aber auch in schlechter bedeutung: es übel bekommen lassen“ (http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?-sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GB00156#XGB00156) [dostop 11. 03. 2017].

Tyll Eulenspiegel	Nemški Pavliha
„Der Rektor schlich beschämt davon“ (str. 35)	„Vodja je pobral osramoten svoje kopita“ (str. 25)
„stirbt mein Discipulus“ (str. 36)	„če moj učenec gré rakom žvižgat“ (str. 26)
„Er ist von sehr grober Art und schwer zu lehren“ (str. 37)	„Prav neotesanega zaderžanja je in terdo bučo ima“ (str. 27)
„merkte er sich den Weg genau“ (str. 42)	„si tedaj to v glavo vtisne“ (str. 29)
„du hast mich zu einem armen Mann gemacht“ (str. 62)	„si me bil na beraško palico spravil“ (str. 40)
„daß meine Baarschaft zu Ende geht“ (str. 78)	„ker je moja mošnja že skoraj na suhem“ (str. 51)
„rannte davon“ (str. 103)	„je vzdignil peté“ (str. 61)

Ponekod Malavašič nemške frazeme prevaja dobesedno – gre za t. i. kalke, ki so za slovenske bralce sicer nenavadni, njihov preneseni pomen pa je iz konteksta razumljiv, npr:

„Ich wollte, daß sie wären, [...] wo der Pfeffer wächst, wenn nur meine Zeche bezahlt wäre.“ (TE 121)

„Hotel bi, da bi bili, [...] kjer poper raste, de bi me le plačali!“ (PAV 73)

Frazem „jem. hinschicken (hinwünschen), wo der Pfeffer wächst“ pomeni „da ga pošiljaš daleč proč“ (Röhrich 1991a: 1159–1160).

4 ZAKLJUČEK

Na osnovi primerjave slovenskega prevoda *Nemški Pavliha* in njegove na novo odkrite predloge *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien* lahko ugotovimo, da se je Malavašič v svojem prevodu vsaj na videz prilagodil ideološki situaciji svojega časa, ko se je – upoštevač družbene norme, ki jih je narekoval Bachov absolutizem – načeloma izognil povestim, ki bi nasprotovale klerikalno-konzervativnemu duhu takratnega časa, ali pa jih je vsaj ustrezno vsebinsko omilil. Kljub prilagoditvam pa *Nemški Pavliha* ni namenjen zgolj razvedrilu, da bralec prebrodi vsakdanje tegobe, pod krinko nedolžnih burk se skriva tudi kanček družbene kritike, ki jo pozoren bralec zazna, vendar pa ni tako očitna, da bi vzbujala cenzorjev sum.

Izpustitev zgodb, ki niso ustrezale tedanjim moralnim in političnim nazorom, je sekundarno zabrisala kronološko-biografsko zgradbo, ki je bila značilna za nemško predlogo.

Razen bakroreza, ki še krasi slovensko izdajo iz leta 1866, *Nemški Pavliha* nima drugih ilustracij, ki bi bralec na vizualni ravni prikazale ključne motive zgodb.

Ker Eulenspiegelove zgodbe temeljijo na narativni metaforični inverziji, je prevajanje pregovorov ali pregovornih fraz ključnega pomena tudi za ciljno bralstvo. Že iz zgornje analize je razvidno, da Malavašič pri prevajanju frazeme načeloma skuša ohraniti, pri tem pa uporablja različne strategije. Kadar frazemi z isto semantično osnovo v slovenščini obstajajo, jih prevaja skoraj dobesedno. V tem primeru je narativna metaforična inverzija prisotna tudi v prevodu. Kadar dobesedni prevod posameznih segmentov frazema v slovenščini nima prenesenega pomena kot v izhodiščnem jeziku, izbere ustrezni obstoječi slovenski frazem. V tem primeru postopek narativne inverzije ne deluje več. Slikovitega sloga, ki je na splošno značilen za ljudsko književnost, pa Malavašič v prevodu ne le ohrani, ko frazeme prevaja tudi dobesedno, marveč se metaforično izraža tudi na določeni- nih mestih, kjer je formulacija v predlogi bolj nevtralna.

Čeprav je prevajalec prvotne pregovorne frazeme načeloma ohranil tudi v prevodu ali pa jih je nadomestil s slovenskimi ustreznici, je pri izbiri imena protagonista ravnal drugače. Odločil se je za ime „Pavliha“, ki je bil ciljni publiki znan kot šaljivec, in tako pritegnil njeno pozornost. Tudi na ta način se je prilagodil slovenskemu bralcu, ker je upošteval njegovo umeščenost v kulturno-zgodovinsko okolje.

Na koncu se vračamo še k Levstikovi kritiki, v kateri prevajalcu očita površen prevod. Glede na zgornje ugotovitve lahko trdimo, da na splošno izrečena negativna ocena ni povsem upravičena. V primerjavi s predlogo *Nemški Pavliha* sicer res ne vsebuje vseh zgodb, vendar je izločitvi določenih burk botrovala prevajalčeva prilagoditev ideološkim razmeram njegovega časa in je ne gre pripisati njegovi površnosti. Njegov pristop pri prevajanju pregovornih frazemov pa je v glavnem odvisen od možnosti, ki jih ponuja slovenski jezik. Na vprašanje, kako Malavašičev prevod lahko ocenimo na področjih, ki jih nismo obravnavali, pa naj odgovorijo druge raziskave.⁴⁹

SEZNAM LITERATURE

- AURBACHER, Ludwig (1832) *Die Geschichte von den sieben Schwaben*. Stuttgart: Brodhag. http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10860052_00001.html [dostop 03. 06. 2017].
- BÄSSLER, Andreas (2003) *Sprichwortbild und Sprichwortschwank : zum illustrativen und narrativen Potential von Metaphern in der deutschsprachigen Literatur um 1500*. Berlin/NewYork: de Gruyter.
- BOLLENBECK, Georg (1985) *Till Eulenspiegel – der dauerhafte Schwankheld. Zum Verhältnis von Produktions- und Rezeptionsgeschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler.

⁴⁹ Raziskovalni program št. P6-0265 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

- FRÖHLICH, Carl (ur.) (1849) *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien*. Reutlingen: Verlag von Fleischhauer und Spohn. https://books.google.si/books?id=Z6JUAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [dostop 07. 03. 2017] [TE].
- GRIMM, Jacob in Wilhelm (1854–1961) *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. Leipzig: S. Hirzel. http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB [dostop 11. 06. 2017] [DWB].
- HLADNIK, Miran (1982) Dolga humoristična proza za „čas kratenje Slovencom“. *XVIII. SSJLK: Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 63–81.
- HLADNIK, Miran (1985) „Svobodno po nemškem poslovenjeno“ (Popularni prevedeni žanri 19. stoletja). Drago Bajt (ur.) *France Prešeren v prevodih*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 191–199.
- HLADNIK, Miran (1992) Vloga prevoda v slovensko-nemški literarni tekmi. *XXVIII. SSJLK: Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, 109–119. <http://www.ijs.si/lit/prevodsl.html> [dostop 31. 03. 2017].
- HLADNIK, Miran (1993) Der Einfluss des Bilinguismus auf die Auswahl der zu übersetzenden narrativen Gattungen: (Am Beispiel slowenischer Literatur). Armin Paul Frank/Kurt-Jürgen Maaß/Fritz Paul/Horst Turk (ur.) *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen: Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin/Bielefeld/München: Erich Schmid, 801–810. <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/MHladnik4.pdf> [dostop 31. 03. 2017], 1–7.
- HONEGGER, Peter (1973) *Ulenspiegel. Ein Beitrag zur Druckgeschichte und zur Verfasserfrage*. Neumünster: Karl Wacholtz Verlag.
- KEBER, Janez (2007) *Pavle je Pavel, a ni bil Savel, tudi ni Peter in Pavel ne Peter ali Pavel ne pavliha. Merkurjev zbornik*. Ljubljana: ZRC SAZU, 203–215.
- KEBER, Janez (2011) *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana: Založba ZRC.
- KIDRIČ, Francè (2013) Malavašič, Franc (1818–1863). *Slovenska biografija*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, s. p. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi344153/#slovenski-biografski-leksikon> [dostop 01. 04. 2017].
- LAPPENBERG, Johann Martin (1854) Ausgaben ohne Jahr, aus dem 19. Jahrhunderte. Johann Martin Lappenberg (ur.) *Dr. Thomas Murners Ulenspiegel*. Leipzig: T. O. Weigel, 217–220.
- LEVSTIK, Fran (1998) Popotovanje iz Litije do Čateža. *Fran Levstik. Izbrano delo*. Ljubljana: DZS, 5–33.
- LINDOW, Wolfgang (ur.) (2003) *Ein kurzweilig Lesen von Dil Ulenspiegel. Nach dem Druck von 1515*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- MARKIČ, Jasmina (2013) Razvoj sodobne frazeologije v Španiji. Będkowska-Kopczyk, Agnieszka i. dr. *Frazeološka simfonija : sodobni pogledi na frazeologijo*. Ljubljana: Založba ZRC, 235–243.

- MELIK, Vasilij (1987) Bachov absolutizem. *Enciklopedija Slovenije*. Knj. 1. Ljubljana: Mladinska knjiga, 167.
- MOHOR, Miha (2013) Priredbe literarnih del za mladino. *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 6, št. 2–3, 213–221.
- Nemški Pavliha v slovénski obléki. Bukve polne smešnih povest za kratek čas poslovenjene* (1866) Ljubljana: Janez Giontini. <http://data.onb.ac.at/ABO/%2BZ229107303> [dostop 01. 03. 2017]. [PAV].
- Nemški Pavliha v slovenski obleki. Knjižica polna smešnih povestij za kratek čas.* (1885) Ljubljana: Janez Giontini. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-32108RZ1> [dostop 01. 03. 2017].
- OLECHOWSKI, Thomas (2004) *Die Entwicklung des Preßrechts in Österreich bis 1918. Ein Beitrag zur österreichischen Medienrechtsgeschichte*. Dunaj: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.
- OSTANEK, France (1987) Analfabetizem. *Enciklopedija Slovenije*. Knj. 1. Ljubljana: Mladinska knjiga, 74.
- PLETERŠNIK, Maks (1894) *Slovensko-nemški slovar*. Prvi del A–O. Ljubljana: Knežškofijstvo. <https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-E0VZSRMG> [dostop 11. 06. 2017].
- PLETERŠNIK, Maks (1895) *Slovensko-nemški slovar*. Drugi del P–Ž. Ljubljana: Knežškofijstvo. <https://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-E0VZSRMG> [dostop 11. 06. 2017].
- PRUNČ, Erich (2007) Interdisciplinarnost in raziskovalna povezanost. Karmen Teržan Kopecky (ur.) *Slovenski prevodi nemških besedil v obdobju avstro-ogrske monarhije – znanstvene refleksije*. Maribor: Filozofska fakulteta, 53–71.
- RÖCKE, Werner (1987) *Die Freude am Bösen. Studien zu einer Poetik des deutschen Schwankromans im Spätmittelalter*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- RÖCKE, Werner (2003) Schwankroman. Jan-Dirk Müller idr. (ur.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Knj. III. Berlin/New York: de Gruyter.
- RÖHRICH, Lutz (1991) *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 1. knj. Freiburg im Breisgau: Herder.
- RÖHRICH, Lutz (1992a) *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 2. knj. Freiburg im Breisgau: Herder.
- RÖHRICH, Lutz (1992b) *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 3. knj. Freiburg im Breisgau: Herder.
- STANOVNIK, Majda (2005) *Slovenski literarni prevod: 1550–2000*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- VALENCIČ ARH, Urška (2016) Was haben *Feuertaufe, Deckung* und *Stellung* gemeinsam? – Einigen Phrasemen aus dem Soldatenalltag auf der Spur. *Vestnik za tuje jezike* 8, št. 1, 131–149.

ŽIGON, Tanja/Karin ALMASY/Andrej LOVŠIN (2017) *Vloga in pomen prevajanja učbenikov v 19. stoletju: kulturnozgodovinski in jezikovni vidiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

POVZETEK

Upoštevajoč družbenozgodovinsko ozadje ciljnih bralcev, članek z vsebinskega, strukturnega, medijskega in frazeološkega vidika primerja slovenski prevod *Nemški Pavliha* z njegovo na novo odkrito predlogo *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien*.

Ključne besede: Pavliha, Eulenspiegel, prevod, frazemi, književnost 19. stoletja.

ABSTRACT

Nemški Pavliha in Comparison to its Original, Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien

With sociohistorical background of the target audience in mind, the article compares the Slovene translation *Nemški Pavliha* with its newly rediscovered original, *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien*, in terms of content, structure, media, and phraseology.

Key words: Pavliha, Eulenspiegel, translation, idioms, 19th century literature.

ZUSAMMENFASSUNG

Nemški Pavliha im Vergleich zu seiner Vorlage Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien

Unter Berücksichtigung des soziohistorischen Hintergrundes der Zielleser befasst sich der Beitrag auf inhaltlicher, struktureller, medialer und phraseologischer Ebene mit dem Vergleich der slowenischen Übersetzung *Nemški Pavliha* und seiner wiederentdeckten Vorlage *Tyll Eulenspiegels wunderbare und seltsame Historien*.

Schlüsselwörter: Pavliha, Eulenspiegel, Übersetzung, Phraseme, Literatur des 19. Jahrhunderts.

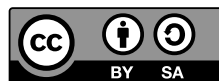
**DIDAKTIKA
TUJIH
JEZIKOV**

Sanda Lucija Udier

Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Zagreb
sludier@ffzg.hr

UDK 811.163.42'367.625:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.9.173-189



Darko Matovac

Faculty of Humanities and Social Sciences
University of Zagreb
dmatovac@ffzg.hr

IN WHICH ORDER SHOULD VERBAL PREFIXATION IN CROATIAN AS L2 BE TAUGHT?

1 INTRODUCTION

When it comes to teaching Croatian as a second and foreign language (CL2) certain aspects of the process seem more demanding than others, equally from the perspective of a teacher as from the perspective of a student. Verbal prefixation is surely among the more complicated ones as confirmed by the number of mistakes students make while using prefixed verbs in their oral and written production. It is difficult to teach prefixed verbs as the descriptions of the process of verbal prefixation in contemporary Croatian grammar books are not accurate enough, at least not enough to be applied in CL2 contexts. As a support to this claim, it can be pointed out that contemporary Croatian grammar books cannot even agree on the number of verbal prefixes, e.g. Babić (2002: 536) claims that altogether there are 28 verbal prefixes in Croatian, of which 18 are productive and five less productive, while Silić and Pranjković (2005: 147-149) list 21 and Barić et al. (1997: 380-384) 19 prefixes. Furthermore, a semantic description of a verbal prefix can differ significantly from one grammar book to another, e.g. Barić et al. (2005: 383) claim that the verbal prefix *pred-* has one meaning, while Silić and Pranjković (2005: 148) claim that the same prefix has five different meanings. Such differing descriptions, which mostly rely on a native-like understanding of the language, are surely not adequate in the context of CL2 teaching and learning. Consequently, most of the CL2 textbooks that do deal with this topic more or less systematically—and a lot of them actually avoid this topic completely—resort to teaching prefixed verbs lexically.¹ Unfortunately, in doing so

¹ More detailed discussion on the two existing approaches to teaching verbal prefixation in CL2 – *lexical prefix-centric approach* and the *verbs in context approach* – can be found in Matovac and Udier (2016a).

they fail to present verbal prefixation as a productive and semantically motivated process, which makes it especially difficult to master for students of CL2. Hence the need for a new and more effective approach to teaching verbal prefixation came about (Matovac 2015; Matovac and Udier 2016a).

2 THEORETICAL FRAMEWORK AND PREVIOUS RESEARCH

The new teaching approach ideally should be based on the descriptions of verbal prefixation produced within the cognitive linguistic theoretical framework as those descriptions have been proven to be more detailed and more accessible than the traditional descriptions as well as succeeding in depicting the process of verbal prefixation as a semantically motivated and structured one. There are reasons to believe that the approach to teaching verbal prefixation in CL2 envisioned within this theoretical framework, labelled therefore as the cognitive linguistic approach, will facilitate more efficient teaching as it will be able to present verbal prefixation in a more tenable, structured and concrete manner. Consequently, CL2 students taught using this approach will be more certain in their use of prefixed verbs as well as able to understand verbal prefixation as a productive process which has explainable rather than random limitations, i.e. CL2 students taught using this approach will be aware that the semantic compatibility between a base verb and a verbal prefix is a crucial factor in the process of a prefixed verb's formation. More detailed discussion on this approach to teaching verbal prefixation can be read in Matovac and Udier (2016a) while the first results achieved with its application in CL2 classroom, which are positive, can be found in Matovac and Udier (2016b). However, further research should be carried out in order to properly describe all the different factors that influence the attainment of prefixed verbs among CL2 learners if the new approach is to be entirely successful and based not only on theoretical assumptions but on their empirical validation as well. The results of such research need to be incorporated into the new teaching approach's design.

Several such studies have already been conducted. The one conducted by Udier and Matovac (2017) focused on frequency and it confirmed its effects on the attainment of prefixed verbs in the following ways: (1) the more frequent a prefixed verb is, the better it will be attained, (2) the more frequent a verbal prefix is, the better verbs prefixed by it will be attained, (3) the more frequently a preposition follows its cognate verbal prefix, the better verbs prefixed by that prefix will be attained and (4) the more frequent a preposition is, the better verbs prefixed by its cognate verbal prefix will be attained. In the same way, the research conducted by Udier, Mikelić Preradović and Boras (2017) showed that the acquisition of a prefixed verb is more systematic if the verb is followed by a preposition cognate to the verbal prefix used, and, consequently, that the acquisition is less systematic if the verb is not followed by the cognate preposition. The two researches put forward the

conclusion that an understanding of the preposition cognate to the verbal prefix should be considered key for its understanding and, as a result, for the accurate usage of verbs formed by that verbal prefix. The research presented in this paper proceeds on the path laid out by Udier, Mikelić Preradović and Boras (2017) and Udier and Matovac (2017) as it seeks to illuminate further the connection between verbal prefixes and prepositions, but on a much larger scale and with a different goal. This research aims to propose the order in which verbal prefixes should be taught in connection with whether a verbal prefix has a cognate preposition and whether the cognate preposition follows the verbal prefix. The order of teaching proposed by this research should make the process of teaching verbal prefixation as effective as possible and it should help in making the acquired knowledge as productive as possible.

This research starts off from the assumption that an understanding of the meaning of a verbal prefix is strongly supported by understanding the meaning of its cognate preposition and that this fact can serve as the cornerstone in the process of teaching verbal prefixes. The meaning of a preposition is of crucial importance as CL2 students learn prepositions chronologically much earlier than they learn prefixed verbs, i.e. when they start to learn prefixed verbs they have already been acquainted with the meanings of all prepositions that have cognate verbal prefixes, and that helps them significantly in interpreting the meaning of verbs formed by those verbal prefixes.

3 RESEARCH HYPOTHESIS

Based on the results of the aforementioned research as well as on the theoretical framework, it can be assumed that the progression of teaching prefixed verbs in CL2 should start off from the prototypical examples, i.e. from prefixed verbs which are transparent both in form and meaning, while semantically more opaque verbs should follow later (if their frequency in everyday language does not dictate that they should be learned much sooner; in that case they should be taught lexically). Furthermore, it can be assumed that verbs prefixed by a verbal prefix which has a cognate preposition are semantically more transparent for CL2 students and, consequently, should be taught sooner. If the cognate preposition follows the prefixed verb when used in a sentence, it helps CL2 students even more to understand the meaning of a prefixed verb, so such examples should be the starting point in the process of teaching. Finally, it can be assumed that verbs prefixed by a verbal prefix which has no cognate preposition will be semantically least transparent for CL2 students and therefore such prefixed verbs should be taught later. To test these assumptions, research was conducted with the following basic hypothesis set out to be proven—the attainment of prefixed verbs is directly related to whether a verbal prefix has a cognate preposition and whether that preposition follows the prefixed verb in the sentence, e.g. the verb *izići* ‘to go out, leave’ will be better attained than the verb *razići se*

‘to split up’ as the verbal prefix *iz-* used in *izići* has a cognate preposition *iz* ‘out’ and that preposition frequently follows the verb *izići* when used in a sentence, e.g. *Elvis je izišao iz zgrade* ‘Elvis has left the building’, while the verbal prefix *raz-* has no cognate preposition at all. From this basic hypothesis, the following more detailed hypotheses came about:

- H1: The best attained prefixed verbs are those formed by a verbal prefix which has a cognate preposition and that frequently occur in a sentence with that cognate preposition following them, e.g. *sići* ‘to get off, get down’ in *Mačka je sišla s krova* ‘The cat got down from the roof’.
- H2: Prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition, but that never occur in a sentence with that cognate preposition following them, will be less well attained than prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition and that frequently occur in a sentence with that cognate preposition following them, e.g. *spakirati* never appears followed by the preposition *s* ‘off, with’ and therefore it will be more poorly attained than the verb *sići* ‘get off, get down’ which frequently appears followed by *s* ‘off, with’.
- H3: Among prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition but that never occur in a sentence with that cognate preposition following, verbs prefixed by a verbal prefix which more frequently co-occurs with its cognate preposition will be better attained, e.g. verbs like *spakirati* ‘to pack’ will be better attained than verbs such as *nadigrati* ‘to outplay’ because there are verbs formed by the verbal prefix *s-* and followed by the preposition *s* ‘off, with’, while there are no verbs formed by *nad-* which appear followed by the preposition *nad* ‘over, above’.
- H4: Prefixed verbs formed by a verbal prefix which does not have a cognate preposition will be the least well attained even if a preposition with a meaning similar to the meaning of the verbal prefix exists, e.g. verbs formed by *raz-* will be poorly attained because it has no cognate preposition, just as verbs formed by *pro-* will be, even though the preposition *kroz* ‘through’ has a similar meaning and often follows *pro-* verbs when used in a sentence, e.g. *Vlak je prošao kroz tunel* ‘The train passed through the tunnel’.

4 RESEARCH SAMPLE AND METHODOLOGICAL ISSUES

The research was conducted among 47 participants, students of CL2, who attended Croaticum – Centre for Croatian as a Second and Foreign Language at the University of Zagreb during the academic year of 2016/2017. Their levels of CL2 proficiency were B2 and C1 (29 participants were at a B2 level while 18 were at a C1 level). Such high levels

of CL2 proficiency were chosen for this research because students on lower levels of language proficiency cannot be valid research participants as they are still not competent enough in their use of prefixed verbs (on lower levels of language proficiency only the most frequent prefixed verbs are being taught).

Several concerns have been brought up during the course of this research. One of them was that there was a rather small research sample of only 47 participants. Within the time-frame of this research it was not possible to overcome this problem as Croatian belongs to the group of less commonly taught and learned languages, which makes research participants, especially those at high levels of language proficiency, hard to find. Further concern had to do with the length of the questionnaire, as it was rather extensive, which was not avoidable as the number of verbal prefixes that needed to be examined was large. Additionally, each of the verbal prefixes had to be tested through several test items because the research results needed to show the attainment of a verbal prefix itself, and not the attainment of a specific prefixed verb. The extensiveness of the questionnaire might have caused fatigue and poor concentration among the research participants.

It should be pointed out that all participants were taught about verbal prefixation during their studies at lower levels of CL2 proficiency and that there is a possibility that the teaching approach they were exposed to could have influenced the results of this research. Nevertheless, it is impossible to exclude this factor other than by conducting a longitudinal research, which is very hard to accomplish as Croatian belongs to the group of less commonly taught and learned languages and it is therefore challenging to find reliable participants for this kind of research.

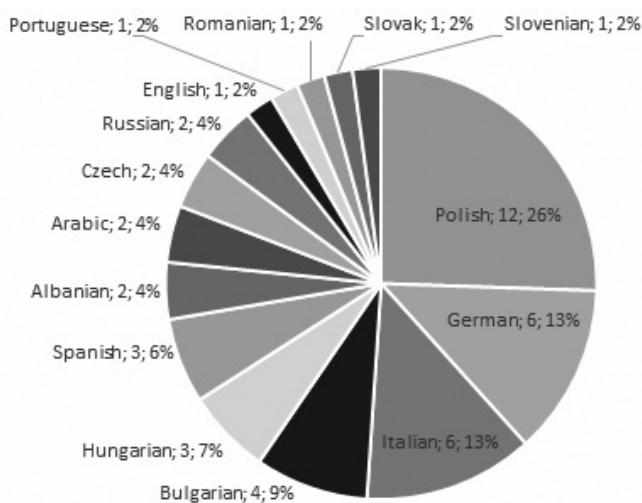


Figure 1: L1 of research participants

The first languages of the participants and number of speakers of each of the languages were as presented in Figure 1. The research sample was moderately even —there was altogether 47% non-Slavic L1 participants while 53% of participants had a Slavic language as their L1. The ratio of non-Slavic and Slavic L1 participants should be interpreted as not influencing the results of the research, but the differences in the attainment of prefixed verbs between Slavic (and especially the Polish among the other Slavic speakers) and non-Slavic CL2 students need to be investigated in further research.

5 RESEARCH INSTRUMENT

A questionnaire consisting of 60 test items was created for the purposes of this research, with 15 test items for each of the four categories of prefixed verbs. The research participants were instructed to choose a prefixed verb, out of the four offered, which they considered fitting in each of the test items given in the questionnaire. A test item consisted of a sentence retrieved from the hrWaC corpus (Ljubešić and Erjavec 2011), which was used to determine the token frequency of prefixed verbs and verbal prefixes as well. The attainment of a verbal prefix was defined as the percentage of correctly given answers for each of the verbal prefixes in each of the four groups of verbs included in the study.

The first group of prefixed verbs comprised verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions and that frequently occur in a sentence with the cognate prepositions following them. The second group of prefixed verbs comprised verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that never occur in a sentence with cognate prepositions following them (though there are other verbs prefixed by those verbal prefixes which do appear with cognate prepositions following). Verbs in the first and second group were prefixed by *na-*, *od-*, *s-*, *u-* and *za-*. The third group of prefixed verbs comprised verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that (almost) never² occur in a sentence with those cognate prepositions following. Verbs in that group were prefixed by *nad-*, *o-*, *po-*, *pred-* and *pri-*. The fourth group of prefixed verbs comprised verbs prefixed by verbal prefixes which do not have cognate prepositions. Those verbal prefixes are *ob-*,³ *pre-*, *pro-*, *su-* and *raz-*. Table 1 presents the four groups of prefixed verbs together with their features.

2 It's important to point out that usages where the preposition follows those prefixed verbs exist, such as the phrase *objesiti kopačke o klin* 'to hang soccer shoes over a wedge', but they are rare.

3 Though there are persuasive claims that *o-* and *ob-* are different forms of the same prefix, e.g. Šarić and Mikolić (2016), for the purposes of teaching CL2 they are usually considered separate prefixes, e.g. Udier and Gulešić Mačata (2014).

	1 st group	2 nd group	3 rd group	4 th group
explanation	cognate preposition exists and follows the prefixed verbs in a sentence	cognate preposition exists but does not follow the prefixed verb in a sentence	cognate preposition exists but it (almost) never follows the prefixed verbs in a sentence	cognate preposition does not exist, but a preposition with similar meaning might exist
prefixes	<i>na-, od-, s-, u-, za-</i>	<i>na-, od-, s-, u-, za-</i>	<i>nad-, o-, po-, pred-, pri-</i>	<i>ob-, pre-, pro-, su-, raz-</i>
cognate preposition exists	+	+	+	-
cognate preposition follows the verbs	+	-	-	-
cognate preposition does not follow the verbs	-	+	+	-
cognate preposition follows some of the verbs formed by that prefix	does not apply	+	-	-

Table 1: Groups of prefixed verbs and their features

The prefixed verbs were included in the questionnaire according to the following criteria: (1) they are not among the five most frequent verbs formed by a verbal prefix in question, (2) they do not designate any kind of self-movement (verbs of self-movement have a more salient spatial meaning, which makes them easier to understand, and they also appear chronologically early in teaching; that makes them well attained among CL2 students), (3) they are not reflexive verbs (because it would not be possible to find three distractors for each tested verb), (4) their aspectual pair was not already used in the questionnaire (e.g. *zahvaliti* ‘to thank’ and *zahvaljivati* ‘to be thanking’, (5) if they are prefixed by a verbal prefix which has a cognate preposition, then they are prefixed by verbal prefixes *na-, od-, s-, u-* and *za-* (those verbal prefixes were chosen based on the frequency of their cognate prepositions), (6) there is a possibility to find three distractors to form a valid test item⁴ (the questionnaire was pre-tested to eliminate the possibility that there is a context in which the use of a distractor was possible, i.e. each test item had only one possible answer as prefixed verbs with similar meanings, such as *svezati* ‘to tie (with)’ and *zavezati* ‘to tie to’, were avoided), and (7) prefixed verbs were selected according to their token frequency (the first step was to determine the token frequency of all verbs prefixed

⁴ CroDeriV database (Šojat, Srebačić and Štefanec 2013) was used to confirm that all of the distractors are existing verbs.

by a certain verbal prefix, and then all other above mentioned criteria were applied). The verbs used in this research are presented in Table 2.

1 st group	2 nd group	3 rd group	4 th group
<i>natjerati</i>	<i>najaviti</i>	<i>nadgledati</i>	<i>obracati</i>
<i>nastupiti</i>	<i>napustiti</i>	<i>nadigrati</i>	<i>obavijati</i>
<i>nagovoriti</i>	<i>narasti</i>	<i>nadjačati</i>	<i>obložiti</i>
<i>oduzeti</i>	<i>odigrati</i>	<i>održati</i>	<i>prenijeti</i>
<i>odvojiti</i>	<i>odnijeti</i>	<i>ostaviti</i>	<i>pretjerati</i>
<i>odmoriti</i>	<i>odgoditi</i>	<i>obavljati</i>	<i>preliti</i>
<i>spadati</i>	<i>saznati</i>	<i>pokazivati</i>	<i>progurati</i>
<i>spustiti</i>	<i>spriječiti</i>	<i>postaviti</i>	<i>progristi</i>
<i>srušiti</i>	<i>steći</i>	<i>podržati</i>	<i>proigrati</i>
<i>uključiti</i>	<i>upravljati</i>	<i>predbaciti</i>	<i>surađivati</i>
<i>upisati</i>	<i>uslijediti</i>	<i>predviđati</i>	<i>suživjeti</i>
<i>uložiti</i>	<i>ugledati</i>	<i>predbilježiti</i>	<i>suglasiti</i>
<i>zaraditi</i>	<i>zatražiti</i>	<i>prijaviti</i>	<i>razraditi</i>
<i>zamijeniti</i>	<i>zamisliti</i>	<i>pridružiti</i>	<i>rasplakati</i>
<i>zamoliti</i>	<i>zatvoriti</i>	<i>privući</i>	<i>rastaviti</i>

Table 2: Verbs used in the research

6 RESEARCH RESULTS

The research results are presented in Figure 2, which shows the total attainment of prefixed verbs according to the group of prefixed verbs they belong to, while Table 3 summarizes the findings according to the hypotheses made.

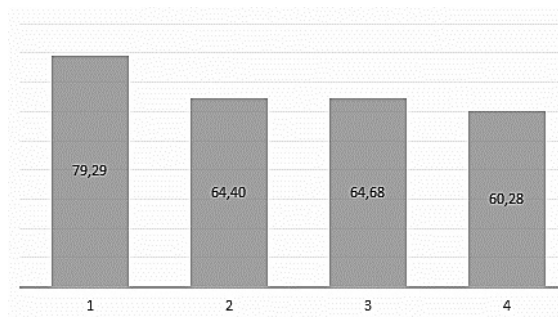


Figure 2: Attainment for groups of prefixed verbs (in %)

hypothesis	explanation	confirmed
H1	The best attained prefixed verbs are those formed by a verbal prefix which has a cognate preposition and that frequently occur in a sentence with that cognate preposition following them.	+
H2	Prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition but that never occur in a sentence with that cognate preposition following them, will be less well attained than prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition and that frequently occur in a sentence with that cognate preposition following them.	+
H3	Among prefixed verbs formed by a verbal prefix which has a cognate preposition but that never occur in a sentence with that cognate preposition following, verbs prefixed by a verbal prefix which more frequently co-occurs with its cognate preposition will be better attained.	-
H4	Prefixed verbs formed by a verbal prefix which does not have a cognate preposition will be least well attained even if a preposition with a meaning similar to the verbal prefix exists.	+

Table 3: Summary of findings

Verbs that belong to the first group, i.e. the verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions and that frequently occur in a sentence with the cognate prepositions following them, showed the highest degree of attainment. The total attainment of such verbs is 79.29%, by which H1 is confirmed. All verbal prefixes used to form prefixed verbs in this group were rather evenly attained (*na*- 81.56%, *od*- 86.52%, *s*- 68.79%, *u*- 75.89%, *za*- 83.69%) i.e. there is no great difference in the levels of their attainment. This puts forward a claim that the attainment is characteristic for the whole group, and not for a certain prefix(es). Among all of the verbs in this group, the verb *zamoliti* ‘to ask’ is best attained with 97.87%.

The second group of prefixed verbs, i.e. the verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that never occur in a sentence with that cognate preposition following them (there is, however, a whole series of other verbs prefixed by the same verbal prefix and followed by a cognate preposition), was less attained than the first group. The total attainment of such verbs is 64.40%, by which H2 is confirmed. It should be noted that the verbal prefix *u*- was least attained in this group. Verbs formed by this verbal prefix showed an attainment of only 47.52%. In general, the attainment results are rather uneven (*na*- 72.34%, *od*- 56.03%, *s*- 68.09%, *u*- 47.52%, *za*- 78.01%) and the difference between the best attained prefix and the least attained prefix is much greater than the difference in the first group of verbs. The verb *zatvoriti* ‘to close’ was the best attained out of all the prefixed verbs within this group with an attainment of 91.49%.

The third group of prefixed verbs, i.e. the verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that (almost) never occur in a sentence with that cognate preposition following (and this is characteristic of all verbs formed by those verbal

prefixes), showed an attainment of 64.68%. This means that prefixed verbs from the third group were better attained than verbs from the second group and by this H3 was not confirmed. It should be noted that in this group, as well as in the second group, verbal prefixes were rather unevenly attained, i.e. prefixes *po-* (79.43%) and *o-* (72.34%) were better attained than prefixes *nad-* (56.03%), *pred-* (47.52%) and *pri-* (68.09%). The verb *ostaviti* ‘to leave’ and *postaviti* ‘to set, to appoint’ were the best attained of all with the 85.11%.

The fourth group of verbs, i.e. verbs prefixed by verbal prefixes which do not have cognate prepositions, was least attained, as expected. The total attainment of such verbs is 60.28%, and by this H4 is confirmed. Results according to specific verbal prefixes are even more uneven than in the previous two groups. The best attained verbal prefix was *su-* (82.98%) followed by *raz-* (70.92%) and *pre-* (61.70%) while the least attained were *pro-* (46.10%) and *ob-* (39.72%).

When all verbs are taken into account, it can be said that the best attained verbs belong mostly to the first group of prefixed verbs, as presented in the left side of Table 4. On the other hand, the least attained verbs belong mostly to the fourth group of verbs, as presented in the right side of Table 4.

best attained verbs			least attained verbs		
verb	attainment	group	verb	attainment	group
<i>zamoliti</i>	97.87%	1	<i>obavijati</i>	21.28%	4
<i>suradivati</i>	95.74%	4	<i>uslijediti</i>	23.40%	2
<i>zaraditi</i>	93.62%	1	<i>odnijeti</i>	25.53%	2
<i>odmoriti</i>	93.62%	1	<i>predbilježiti</i>	25.53%	3
<i>zatvoriti</i>	91.49%	2	<i>progristi</i>	31.91%	4
<i>prenijeti</i>	91.49%	4	<i>nadgledati</i>	34.04%	3
<i>odvojiti</i>	91.49%	1	<i>proigrati</i>	34.04%	4
<i>saznati</i>	89.36%	2	<i>obrasti</i>	40.43%	4
<i>nastupiti</i>	89.36%	1	<i>preliti</i>	42.55%	4
<i>zamisliti</i>	89.36%	2	<i>spriječiti</i>	46.81%	2

Table 4: Best and least attained verbs

7 DISCUSSION

As the results showed, verbs prefixed with a prefix which has a cognate preposition and that are also followed by that preposition in a sentence are attained best out of all prefixed verbs in the research. The level of their attainment is 79.29%. That is in line with expectations as the prepositions directly refer to the meaning, or, to be more precise, reinforce

or highlight (Brala-Vukanović and Rubinić 2011) the (spatial) meaning of their cognate verbal prefixes when they follow them in a sentence. Constructions such as *ući u* ‘to get in’, *napisati na* ‘to write (on)’, *skočiti s* ‘to jump off’ etc. are both very frequent and semantically transparent and, consequently, well attained among CL2 students.

Among the results belonging to the first group of prefixed verbs two details require additional comment. Prefix *s-* has the lowest percentage of attainment (68.79%) and that can be explained by that its cognate preposition *s* ‘off, with’ has two rather disconnected meanings—the ablative meaning ‘off’ when used with the genitive and the comitative/sociative meaning ‘with’ when used with the instrumental (see Matovac 2017 for more detailed discussion on this topic). Due to the fact that token frequency was one of the factors that influenced the list of prefixed verbs considered to be included in this research, *s*-verbs included in this research had only the ablative meaning. Nevertheless, the most common and salient meaning of the preposition *s* is the comitative/sociative one (Matovac 2017: 119). CL2 students have been connecting the prefix *s-* with the comitative/sociative meaning of the preposition *s*, which resulted in a weaker attainment of *s*-verbs. Of all the verbs in the first group, the best attained verb was *zamoliti* ‘to ask’ (97.87%), which can be attributed to its pragmatic value. CL2 students are acquainted with it very early, almost as soon as they start to learn the language, e.g. when they learn formulaic expressions such as *Mogu li zamoliti za...* ‘May I ask for...’ etc.

As for verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that never occur in a sentence with that cognate preposition following them (there is, however, a whole series of other verbs prefixed by the same verbal prefixes and followed by a cognate preposition), their level of attainment is 64.40%. This is a lower attainment than among verbs in the first group and this strongly speaks in favor of the premise that the correct interpretation of the meaning of a prefixed verb is strongly supported by an understanding of the meaning of the cognate preposition as well as co-occurrence of that preposition with the verbal prefix. When the preposition does not appear, prefixed verbs are harder to properly interpret. It should be noted that *u*-verbs are least well attained and their attainment is only 47.52%. It needs to be pointed out that *u*-verbs used in this research were the verbs *ugledati* ‘to catch sight of’, *upravljati* ‘to steer, to govern, to rule, to manage’ and *uslijediti* ‘to follow’. Just as with *s*-verbs in the first group, this can be attributed to that the meaning of the verbal prefix *u-* in those verbs is quite remote from the prototypical meaning of the preposition *u* ‘in’ (see Šarić 2014 for more detailed discussion on the meaning of the verbal prefix *u-* and Šarić 2008 for more detailed discussion on the meaning of the preposition *u*). *U*-verbs with a prototypical prefix meaning supposedly should be better attained, but that has yet to be proven correct by a separate study which should focus especially on the relationship between the prototypicality of the meaning of verbal prefixes and the attainment of prefixed verbs. Furthermore, in the second group of prefixed verbs the results are much less even than the results obtained for the first group (the first group: *na-* 81.56%, *od-* 86.52%, *s-* 68.79%, *u-* 75.89% and *za-* 83.69% vs. the

second group: *na-* 72.34%, *od-* 56.03%, *s-* 68.09%, *u-* 47.52% and *za-* 78.01%) and the difference between the best attained prefix and the least attained prefix in the second group is much larger than in the first group of prefixed verbs. This shows that a lack of co-occurrence of the cognate preposition does not have the same effect on interpretation of all prefixes, which probably has to do with the complexity of the semantic network and with the token frequencies of both verbal prefixes and their cognate prepositions. The verb *zatvoriti* ‘to close’, again probably due to pragmatic reasons, e.g. *zatvoriti vrata* ‘to close the door’ or *trgovina je zatvorena* ‘the shop is closed’, is the best attained of all the prefixed verbs within this group with 91.49% attainment.

When it comes to verbs formed by the verbal prefixes *nad-*, *o-*, *po-*, *pred-* and *pri-*, i.e. the verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that (almost) never occur in a sentence with those cognate prepositions following (and this is characteristic of all verbs formed by those verbal prefixes) had a level of attainment of 64.68%. When compared with the level of attainment of the second group of verbs, i.e. verbs prefixed by verbal prefixes which have cognate prepositions but that never occur in a sentence with that cognate preposition following them (there is, however, a whole series of other verbs prefixed by the same verbal prefixes and followed by a cognate preposition), which was 64.40%, it turns out that the difference of just 0.28% between the two groups was too small to really prove any difference. Therefore, it could be concluded that verbs from the second group and verbs from the third group were approximately equally well attained. The small difference measured, however, could also indicate that CL2 students have a tendency, a small one, to better understand verbs prefixed by verbal prefixes which are never followed by their cognate prepositions than those which sometimes do appear followed by their cognate prepositions. That leads to the conclusion that when the co-occurrence of the cognate preposition is expected, but the preposition does not appear, it confuses CL2 students and induces them to make a wrong conclusion on the correct interpretation of the meaning of a prefixed verb. The best attained verbs of the third group are *ostaviti* ‘to leave’, *postaviti* ‘to set’ and *pokazivati* ‘to show’ with an attainment of more than 80%. That finding works in favor of the claim that frequency is more important in the process of attainment than the semantic transparency as those verbs are the second, third and fourth most frequent of all the prefixed verbs used in this research, as presented in Table 5 (the majority of the most frequent verbs belong to the third group). It could be concluded that CL2 students attained them based on their collocational context and usage frequency. Nevertheless, that the frequency does not provide the full explanation can be seen from the low level of attainment of the verb *održati* ‘to keep, to hold, to maintain’, which is the most frequent verb used in this research. The low level of attainment of the verb *prijaviti* ‘to apply, to register, to report, to check in, to log in, to turn in’ is not surprising as in this research only non-reflexive forms were used and the verb *prijaviti* is mostly used with the reflexive *se*. *Prijaviti se* has a strong pragmatic value in the everyday life of a student, e.g. *prijaviti se za stipendiju* ‘to apply for a scholarship’, *prijaviti*

se na mejl ‘to log in to an e-mail account’ etc. In this research the lack of *se* probably confused students and caused a rather low level of attainment for this verb.

verb	token frequency	attainment
<i>održati</i>	343736	57.45%
<i>postaviti</i>	259574	85.11%
<i>ostaviti</i>	239330	85.11%
<i>pokazivati</i>	236624	80.85%
<i>najaviti</i>	201758	63.83%
<i>odigrati</i>	145132	78.72%
<i>uključiti</i>	142577	74.47%
<i>prijaviti</i>	136236	53.19%
<i>upisati</i>	121752	76.60%
<i>saznati</i>	121221	89.36%

Table 5: Most frequent verbs used in this research and their attainment

It should be noted that not all verbal prefixes in this group were evenly attained; the prefixes *po-* (79.43%) and *o-* (72.34%) were better attained than the prefixes *nad-* (56.03%), *pred-* (47.52%) and *pri-* (68.09%). If the frequencies of those verbal prefixes, presented in Table 6, are taken into account then the connection between the frequency and the attainment of a verbal prefix is clearly identified. A conclusion emerges that in the third group of verbs, where there is a lack of co-occurrence of cognate prepositions and verbal prefixes, attainment is supported by other factors, e.g. a high frequency of prefixed verbs and verbal prefixes, a strong spatial meaning of verbal prefixes and a lack of complexity in the semantic networks of verbal prefixes and their cognate prepositions (see Udier and Matovac (2017) for more detail on this topic).

prefix	token frequency	attainment
<i>po-</i>	11905820	79.43%
<i>o-</i>	7474459	72.34%
<i>pri-</i>	3116380	68.09%
<i>pred-</i>	921858	56.03%
<i>nad-</i>	105375	47.52%

Table 6: Frequency of verbal prefixes and their attainment

In the fourth group of verbs, formed by the prefixes *ob-*, *pre-*, *pro-*, *su-* and *raz-*, i.e. in the group of verbs prefixed by verbal prefixes which do not have cognate prepositions,

as expected, the level of attainment was the lowest, 60.28% in total. Such a result clearly confirms the importance of cognate prepositions in the understanding of verbal prefixes and prefixed verbs. CL2 students are less capable of understanding prefixed verbs whose meaning is not supported by an understanding of the meaning of the preposition cognate to the verbal prefix used in their formation. Prepositions are taught much earlier than verbal prefixes (some of them, such as *iz* ‘out of’ and *u* ‘in’, are taught from the very beginning, literally from the first encounter of CL2 students with the Croatian language), which makes CL2 students well prepared when they start learning cognate verbal prefixes.

8 CONCLUSION

The research presented in this paper has shown that the attainment of prefixed verbs among CL2 students at the B2 and C1 levels of language proficiency is directly related to whether prepositions exist which are cognate to the verbal prefixes used to form prefixed verbs and to whether the cognate prepositions follow the prefixed verbs when used in a sentence. The mere existence of a preposition cognate to the verbal prefix used to form a prefixed verb is enough to aid in the attainment of prefixed verbs while the co-occurrence of a verbal prefix and its cognate preposition in a sentence has proven to be a great helping tool in the attainment of prefixed verbs, as such constructions are semantically more transparent and, consequently, easier to understand and memorise. Based on the results of this research, prepositions should be systematically used as a starting point in teaching verbal prefixation in CL2. However, the research indicated that several other factors can influence the attainment of prefixed verbs too, e.g. frequency, semantic transparency or complexity of meaning. Furthermore, the results indicated that pragmatic aspects of prefixed verbs need to be taken into account as well. Further analysis of those factors remains beyond the scope of this research, but first attempts in their interpretation can be found in Udier and Matovac (2017).

The results of this study provide the basic input needed to address the complex issue of the order in which verbal prefixation should be taught in CL2. The following conclusions can be drawn.

- (1) Verbal prefixes which have cognate prepositions should be taught before verbal prefixes which do not have cognate prepositions, e.g. *ući* ‘to enter’ before *proći* ‘to pass’ because the preposition *u* ‘in’ exists while the preposition **pro* does not.
- (2) When it comes to teaching verbal prefixes which do have cognate prepositions, the teaching should begin with prefixed verbs which are frequently followed by the preposition cognate to the verbal prefix used to form them while verbal

prefixes which do have cognate prepositions, but verbs formed by them are never followed by those prepositions should follow, e.g. *ući* ‘to enter’ before *nadići* ‘to surpass’ because the preposition *u* ‘in’ frequently follows *ući* and the preposition *nad* ‘over, above’ never follows *nadići*.

- (3) When teaching a particular verbal prefix, one should start with prefixed verbs which are followed by the preposition cognate to the prefix, and then continue with verbs which are not followed by the preposition cognate to the prefix, e.g. *sići* ‘to get off’ before *spakirati* ‘to pack’ because *sići* frequently appears with the preposition *s* ‘off, with’ while *spakirati* does not appear with it.

Further studies should focus on the order in which verbs prefixed by verbal prefixes which do not have cognate prefixes should be taught, depending on whether they have prepositions with a similar meaning and depending on whether these prepositions appear after other verbs prefixed by those verbal prefixes when used in a sentence, e.g. should the prefix *pro-* be taught sooner than *raz-* as the prefix *pro-* frequently co-occurs with the preposition *kroz* ‘through’ while the prefix *raz-* has no co-occurring preposition at all.

REFERENCES

- BABIĆ, Stjepan (2002) *Tvorba riječi u hrvatskome književnom jeziku*. 3rd ed. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Nakladni zavod Globus.
- BARIĆ, Eugenija/Mijo LONČARIĆ/Dragica MALIĆ/Slavko PAVEŠIĆ/Mirko PETI/Vesna ZEČEVIĆ/Marija ZNIKA (1997) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- BRALA-VUKANOVIĆ, Maja/Nensi RUBINIĆ (2011) Prostorni prijedlozi i prefiksi u hrvatskome jeziku. Kognitivnosemantička analiza. *Fluminensia* 23 (2): 21–37.
- LJUBEŠIĆ, Nikola/Tomaž ERJAVEC (2011) hrWaC and slWaC: Compiling Web Corpora for Croatian and Slovene. I. Habernal and V. Matoušek (eds.), *TSD'11: Proceedings of the 14th international conference on Text, Speech and Dialogue*. Berlin, Heidelberg: Springer, 395–402.
- MATOVAC, Darko (2015) Kognitivnolingvistički pristup poučavanju glagolskih prefiksa u hrvatskom kao inom jeziku. K. Cergol Kovačević and S. L. Udier (eds.), *Applied Linguistics Research and Methodology. Book of Abstracts*. Zagreb: Srednja Europa, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 63.
- MATOVAC, Darko (2017) *Prijedlozi u hrvatskome jeziku: Značenje, prostorni odnosi i konceptualizacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- MATOVAC, Darko/Sanda Lucija UDIER (2016a) Modeli poučavanja značenja glagolskih prefikasa i prefigiranih glagola u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Jezikoslovlje* 17 (3): 495–518.

- MATOVAC, Darko/Sanda Lucija UDIER (2016b) Istraživanje učinkovitosti poučavanja glagolske prefiksacije u nastavi hrvatskoga kao inog jezika kognitivnolingvističkom metodom. D. Stolac and A. Vlastelić (eds.), *Language in Research and Teaching. Book of Abstracts*. Zagreb: Srednja Europa, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 51.
- SILIĆ, Josip/Ivo PRANJKOVIĆ (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŠARIĆ, Ljiljana (2008) *Spatial concepts in Slavic: a cognitive linguistic study of prepositions and cases*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.
- ŠARIĆ, Ljiljana (2014) *Prostor u jeziku i metafora: Kongnitivnolingvističke studije o prefiksima i prijedlozima*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- ŠARIĆ, Ljiljana/Petra MIKOLIĆ (2016) A semantic analysis of the verbal prefix o(b)- in Croatian. *Croatica et Slavica Iadertina* 11 (2): 249–283.
- ŠOJAT, Krešimir/Matea SREBAČIĆ/Vanja ŠTEFANEC (2013) CroDeriV and the morphological analysis of Croatian verb. *Suvremena lingvistika* 39 (75): 75–96.
- UDIER, Sanda Lucija/Milvia GULEŠIĆ MACHATA (2014) *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2-C1*. Zagreb: FF press.
- UDIER, Sanda Lucija/Darko MATOVAC (2017) Prototipnost i čestotnost u poučavanju glagolske prefiksacije. D. Stolac and A. Vlastelić (eds.), *Language and Its Effects. Book of Abstracts*. Zagreb: Srednja Europa, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 90.
- UDIER, Sanda Lucija/Nives MIKELIĆ PRERADOVIĆ/Damir BORAS (2017) Verb prefixes in teaching Croatian as a second language. K. Cergol Kovačević and S. L. Udier (eds.), *Applied Linguistics Research and Methodology. Proceedings from the 2015 CALS conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 153–170.

POVZETEK

V katerem vrstnem redu naj se poučuje raba glagolskih predpon v hrvaščini kot drugem jeziku?

V zadnjem času je zanimanje za poučevanje rabe glagolskih predpon v kontekstu hrvaščine kot drugega jezika naraslo. Eno od vprašanj, ki se pojavljajo, se nanaša na vrstni red poučevanja glagolskih predpon, s pomočjo katerega bi bilo poučevanje bolj učinkovito. V raziskavi, ki je bila izvedeni z učenci hrvaščine kot tujega jezika na ravneh B2 ter C1, smo preizkusili hipotezo, po kateri je razumevanje pomena glagolske predpone močno podprto z razumevanjem pomena soodvisnega predloga in neposredno vezano na to, ali se glagolska predpona pojavlja skupaj s svojim soodvisnim predlogom, ko je glagol s predpono uporabljen v stavku. Glede na rezultate raziskave

smo prišli do zaključkov o zaporedju, v katerem naj bi se poučevanje glagolskih predpon v CL2 izvajalo.

Ključne besede: glagolske predpone, glagoli s predpono, hrvaščina kot drug in tuj jezik, pristop k učenju

ABSTRACT

Teaching verbal prefixation in the context of Croatian as a second language (CL2) has been receiving an increasing amount of attention recently, and one of the questions which has come up has to do with the order in which verbal prefixation should be taught for the teaching to be more effective. To answer this question, this research, conducted among CL2 learners at the B2 and C1 levels of language proficiency, tests the hypothesis that an understanding of the meaning of a verbal prefix is strongly supported by understanding the meaning of its cognate preposition and directly related to whether a verbal prefix co-occurs with its cognate preposition when a prefixed verb is used in a sentence. Based on the research results conclusions were drawn on the order in which the teaching of verbal prefixation in the CL2 classroom should progress.

Key words: verbal prefixes, prefixed verbs, Croatian as a second and foreign language, teaching approach

Grégoire Labbé

Faculté des lettres, Université Charles, Prague

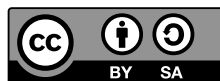
Institut National des Langues et
Civilisations Orientales (INALCO),

Laboratoire PLIDAM

gregoire.labbe@ff.cuni.cz

UDK 811.16:808.56

DOI: 10.4312/vestnik.9.191-200



SUR QUELLES BASES ENSEIGNER L'INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LES LANGUES SLAVES DE L'OUEST ET DU SUD-OUEST?

1 Introduction

Bien des locuteurs natifs d'une langue romane, germanique ou slave l'ont ressenti lors d'un voyage, du visionnage d'un film, de la lecture d'un panneau d'informations ou dans le cadre d'une autre situation les confrontant à une langue de la même famille: la compréhension de ce qui est dit ou écrit est là, presque accessible, à portée de main. Il ne manquerait pas grand-chose pour qu'elle soit totale, mais certains mots, certaines formes, structures et sonorités font obstacle. C'est sur ce constat que se sont basées les premières théories visant au développement de concepts pédagogiques autour de l'enseignement de l'intercompréhension entre les langues romanes (Dabène, 1996 ; Blanche-Benveniste, 1997). Aujourd'hui, la variété des approches pédagogiques en la matière est remarquable et l'enseignement de l'intercompréhension est un domaine en plein essor qui gagnerait à se généraliser dans de nombreuses familles de langues. Les langues slaves semblent pour cela toutes désignées.

Parmi les projets aboutis et disponibles à ce jour, nous pouvons citer, principalement, les ouvrages *Slavische Interkomprehension - Eine Einfuehrung* (Tafel, 2009) et *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis* (Heinz et Kuße, 2015). Ces deux ouvrages ont comme point commun de présenter cinq langues slaves choisies (russe, ukrainien, polonais, tchèque et BCMS pour le premier et russe, polonais, tchèque, BCMS et bulgare pour le second) dans les contextes diachroniques et synchroniques de la famille slave, de façon comparée. Par BCMS, on entendra ici les variantes bosnienne, croate, monténégrine et serbe d'une même langue, autrefois appelée serbo-croate.

Ces deux ouvrages sont destinés à un public d'apprenants germanophones. L'allemand y est utilisé comme langue d'enseignement et le système slave est abordé de façon «neutre», «par le haut», sans imposer de langue pont en particulier.

2 UNE GRANDE VARIÉTÉ DE CONCEPTS – L'EXEMPLE DE LA FAMILLE DES LANGUES ROMANES

Il est également intéressant de se pencher sur les méthodes consacrées aux langues romanes pour comprendre à quels publics peut s'adresser l'enseignement de l'intercompréhension:

- *Comprendre les langues romanes* (Teyssier, 2003) présente le système linguistique roman à travers le français, le portugais, l'espagnol, l'italien et le roumain. Il est rédigé en français et est donc destiné à un public francophone connaisseur du lexique et de la grammaire française, expliquant et complétant le système roman de façon ciblée, par rapport aux besoins d'un francophone.
- *Eurom 5* (Bonvino et al., 2011) est accessible depuis n'importe laquelle des langues sur lesquelles la méthode est fondée (portugais, espagnol, catalan, italien, français). La structure de la méthode est pensée de façon à ce que chacune de ces langues puisse faire office de langue pont vers la compréhension du système roman, n'apportant à l'apprenant que les connaissances liées aux langues qu'il ne connaît pas. Il n'est pas obligatoire que l'apprenant soit un locuteur natif de l'une de ces langues, les connaissances apportées par un apprentissage de qualité d'une de ces langues peuvent suffire.
- *EuroComRom* (Meissner, F-J et al., 2004) est destiné à un public germanophone ayant une bonne connaissance du français. La méthode est conçue sur le constat que la langue romane la plus étudiée en Allemagne est le français et fournit aux apprenants les informations complémentaires pour comprendre le système roman, en se concentrant sur les langues suivantes: portugais, espagnol, catalan, italien et roumain. Une version slave de cette méthode était prévue, elle est toutefois restée inachevée et n'est à ce jour plus disponible. La méthodologie EuroCom a dans une grande mesure inspiré les travaux en intercompréhension slave réalisés dans les ouvrages *Slavische Interkomprehension - Eine Einfuehrung* et *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis* brièvement présentés un peu plus tôt.
- Le manuel scolaire *Euromania* (Escudé et al., 2008) est destiné à un public d'enfants ayant l'âge d'aller à l'école primaire. Il est disponible dans plusieurs langues, selon la langue maternelle des enfants concernés. Il propose une initiation à l'intercompréhension, sans toutefois chercher à fournir une compréhension approfondie de chaque langue. Il s'agit plutôt d'un premier contact visant à stimuler la curiosité, à montrer simplement et de façon ludique la proximité des langues romanes et à réduire l'angoisse liée à l'apprentissage d'une langue.

2 OBJECTIFS ET PUBLICS CONCERNÉS PAR CES MÉTHODES.

La pédagogie de l'intercompréhension peut donc avoir autant de formes que de publics et il serait donc erroné de se la représenter de façon uniforme. Il est essentiel de se

poser la question de l'objectif visé et du public concerné avant de penser à la forme de la méthode.

Les méthodes citées ci-dessus visent l'un des deux objectifs suivants:

- Apprendre à comprendre les langues d'une famille lorsque l'on en maîtrise déjà une (Eurom5, EuroComRom, Slawischer Sprachvergleich für die Praxis...)
- Se sensibiliser à la compréhension des langues d'une même famille (Euromania)

Nous laisserons ce second objectif de côté pour nous intéresser de plus près à l'apprentissage de la compréhension.

L'autre critère important est celui du public concerné, notamment au niveau de la (ou des) langue(s) utilisée(s) comme porte(s) d'entrée vers l'intercompréhension. Nous tenterons de résumer les types d'approches possibles par rapport aux publics concernés de la façon suivante, sans toutefois prétendre à une exhaustivité absolue:

1. L'approche peut être destinée aux locuteurs d'une langue particulière, se contentant de fournir des informations ciblées permettant l'accès à une bonne compréhension des autres langues de cette famille. Ce type d'approche est intuitif et permet une acquisition plus rapide des connaissances. Le principal inconvénient est l'impossibilité d'adapter cette approche à un locuteur d'une autre langue, même proche. La méthode EuroComRom est, à l'origine, conçue de cette façon: l'apprenant doit être germanophone et avoir appris le français. Une connaissance de l'espagnol à la place du français nuirait à son efficacité.
2. Cette approche peut toutefois être multipliée par le nombre de langues auxquelles se consacre la méthode: Dans Eurom5, n'importe laquelle des langues abordées peut servir de langue pont. Toutes les explications sont disponibles dans les 5 langues, les locuteurs d'une langue peuvent ignorer les leçons portant sur celle-ci et dans tous les cas, la connaissance du système roman n'est complétée que par des connaissances « utiles ». L'avantage de cette approche est bien sûr sa souplesse, mais il est évident qu'un travail bien plus profond est nécessaire pour arriver à un tel résultat.
3. Une autre façon d'aborder l'enseignement de l'intercompréhension est de ne pas favoriser de langue en particulier et de présenter le système d'une famille dans son intégralité, montrant aussi bien les règles inhérentes au système et les exceptions propres à chaque langue. C'est ce que les ouvrages *Slawische Interkomprehension - Eine Einfuehrung* et *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis* proposent. Ils partent du principe qu'une des langues abordées est mieux connue par l'apprenant, mais ne font pas d'hypothèse sur la langue en question. Ils présentent de façon uniforme chacune d'entre elles. Une telle neutralité est garantie par le choix d'une langue d'enseignement extérieure à la famille de langues étudiée: dans ce cas, il s'agit de l'allemand. Dans le cas où la langue d'enseignement serait l'une des langues de la famille étudiée, nous nous retrouverions en présence d'un ouvrage comparable à *Comprendre les langues romanes*, rédigé en français et partant donc du principe que

le lecteur a plutôt besoin de compléter ses connaissances autour de ce qu'il connaît déjà du système linguistique roman grâce au français. Dans un cas comme dans l'autre, le public ciblé est limité par la langue d'enseignement choisie.

Résumer le public ciblé par rapport à la langue pont et à la langue d'enseignement utilisée serait réducteur. Il est aussi nécessaire de prendre en considération d'autres paramètres, tels que le degré de spécialisation:

Les approches 1 et 2, plus ciblées sur les besoins de l'apprenant, rendent possible une méthodologie plus adaptée à un public non linguiste et simplement désireux de comprendre sans grande difficulté les autres langues d'une famille, sans toutefois faire l'impasse sur certains points du système linguistique.

L'approche 3, plus neutre, est sûrement plus adaptée à un public de linguistes soucieux d'avoir en tête la structure la plus objective possible du système de la famille de langues concernée.

Les approches 1 et 2 laisseraient donc en cela plus de place à des pédagogies originales telle que celle proposée par la méthode Eurom 5.

4 EXEMPLE DE MÉTHODOLOGIE: LE CAS D'EUROM 5

- Tel que nous l'avons mentionné, Eurom 5 propose une pédagogie basée sur cinq langues: le portugais, l'espagnol, le catalan, l'italien et le français et succède à Eurom 4, créé et dirigé par Claire Blanche-Benveniste. La méthode peut être abordée par quiconque possédant déjà une bonne maîtrise de l'une de ces langues. Une pédagogie originale basée sur des articles de journaux confronte directement l'apprenant à la lecture. Dans le cadre d'une leçon, il devra lire un article dans chacune des langues qu'il ne connaît pas. La leçon adaptée au cas d'un français ne parlant pas d'autres langues romanes commencera par la lecture de l'article portugais, puis des articles espagnol, catalan et italien. L'ordre est important et suit au mieux le continuum linguistique.

La lecture d'un article se fait toujours comme suit:

Le texte nu est survolé une première fois de façon à ne pas s'arrêter sur les différences. Le but est au contraire de le lire rapidement et avec fluidité, comme s'il s'agissait d'un texte rédigé dans notre langue maternelle. Ainsi, notre œil ne retiendra que ce qui lui est familier. A l'issue de cette première lecture, le thème ainsi que certaines informations du texte sont généralement compris. La seule aide fournie est une traduction du titre de l'article dans les 4 autres langues romanes. Nous prendrons soin de lire les traductions dans chacune des langues auxquelles nous nous initions, en respectant le continuum linguistique, avant de lire la traduction fournie dans la langue connue. Ce faisant, nous

avons souvent possibilité d'en comprendre le sens avant d'arriver à notre propre langue, et certaines équivalences se créent.

La seconde étape est l'écoute de la version audio de l'article. Cette écoute stimule la compréhension orale, permet d'associer une sonorité à une orthographe et peut faciliter la compréhension du sens d'un ou plusieurs mots. En effet, il peut arriver qu'une orthographe opaque corresponde à une sonorité connue (pour un Français ne connaissant rien du portugais, il pourra être difficile de faire le lien entre l'orthographe portugaise «aõ» et la nasale française «on», alors qu'il s'agit à l'oral du même son).

La troisième étape est une relecture de l'article accompagnée du minimum d'annotations et d'aides nécessaires à sa bonne compréhension. Nous aurons ainsi accès à des traductions là où le sens d'un mot ne peut pas être déduit d'une autre manière, à des points de grammaire comparée là où le système grammatical d'une langue donnée diffère par rapport à d'autres ou encore à des aides syntaxiques permettant de décrypter des structures compliquées. Il peut par exemple être difficile à un Français d'identifier un sujet non exprimé. En effet, alors que la présence d'un sujet est généralement obligatoire en français, le pronom personnel peut ne pas apparaître dans les autres langues romanes.

Nous avons donc, avec Eurom 5, un concept pédagogique complet et original très éloigné de l'apprentissage chapitre par chapitre de points de grammaire comparée qui pourrait rebuter un public non spécialisé. Les articles choisis, aux thématiques souvent curieuses voire amusantes, stimulent la motivation de l'apprenant à progresser et à comprendre.

5 EXPÉRIENCE D'ADAPTATION DU CONCEPT D'EUROM 5 À UN PETIT CHOIX DE LANGUES SLAVES

Sur ce constat, nous avons souhaité proposer aux étudiants tchécophones de l'université Charles de Prague une initiation d'un semestre à la compréhension du slovène et, dans une moindre mesure, du croate, largement inspirée dans les grandes lignes par la méthode Eurom 5 et qui en respecte la structure.

Le public concerné est donc un public tchécophone désireux de comprendre le slovène. Chaque leçon est centrée soit sur un article de journal complété par un enregistrement vocal effectué par un locuteur natif, soit sur un document sonore complété par une transcription prenant en compte les éventuelles formes parlées, tics de langages, particulièrement utiles à la compréhension orale du slovène. Le croate n'est ici utilisé que de façon complémentaire, dans les listes de vocabulaire ou les explications d'ordre grammatical, afin de fournir à l'apprenant un meilleur aperçu des possibilités qu'offrent les langues slaves du sud-ouest.

L'objectif de cette expérience a tout d'abord été de déterminer les besoins spécifiques d'un locuteur de tchèque qui souhaiterait mieux comprendre le slovène. L'expérience

s'est déroulée sur deux sessions d'un semestre sur l'année universitaire 2016-2017, la 2^e session ayant connu tout un lot d'ajustements permettant de mieux cibler les besoins des apprenants. Les différences principales entre les deux sessions sont les suivantes:

- Ajustements d'ordre grammatical: meilleur ciblage sur les points de grammaire qui font obstacle à la compréhension.
- Ajustements d'ordre lexical: utilisation de documents contenant plus de faux amis problématiques. CZ: zapomenout > oublier SI: zapomniti si > se souvenir
- Plus grande attention portée aux documents sonores. C'est en effet à partir de la 2^e session que certaines leçons partent d'un document sonore pour ne s'attarder qu'en second lieu sur la transcription. La 1^{ère} session ne comportait que des leçons classiques partant d'articles de journaux complétés par des enregistrements. Cela permet à l'apprenant d'être mieux initié à la compréhension orale, plus difficile à acquérir que la compréhension écrite. De plus, l'une des grandes difficultés du slovène par rapport au tchèque est d'ordre phonétique, pour plusieurs raisons:
 - Accent mobile difficilement prévisible en slovène et accent fixe en début de mot en tchèque;
 - Grandes différences de prononciation entre les locuteurs slovènes selon leur région d'origine;
 - Orthographe n'apportant pas toutes les informations nécessaires à la bonne prononciation.

Un même test de compréhension écrite est distribué en début et en fin de session. Il permet de mieux appréhender l'évolution de la compréhension sur les difficultés du slovène. L'apprenant y a pour tâche d'expliquer plusieurs phrases les reflétant au mieux. Une fois rempli une première fois lors de la séance d'introduction, le test est conservé en l'état et ne fait l'objet d'aucun commentaire. Lors du second remplissage, après la dernière séance, l'apprenant est censé être en mesure de reconnaître, dans chacune de ces phrases, les points abordés tout au long du semestre et ainsi de comprendre ces phrases dans leur globalité.

Po dolgem čakanju in v tej vročini ni lahko aktivno sodelovati.

> Après une longue attente dans cette chaleur, il n'est pas facile de coopérer activement.

Lahko utišaš glasbo? > Tu peux baisser la musique ?

Les deux phrases ci-dessus contiennent le mot « lahko », qu'un apprenant tchèque aura naturellement tendance, à raison, à associer avec l'adjectif « lehký » (facile, léger). C'est d'ailleurs dans ce sens que la 1^{ère} phrase l'utilise. En revanche, la 2^{nde} phrase utilise l'adverbe « lahko » d'une façon tout à fait spécifique au slovène. La structure « lahko » + verbe

conjugué est une structure modale équivalente au verbe « pouvoir » suivi de l'infinitif. Le tchèque fonctionne ici comme le français avec le verbe « moci » suivi de l'infinitif. Un apprenant tchèque aura tendance à traduire la 2^e phrase « tu baisses un peu la musique ? », ce qui n'est pas ici un contresens total, mais traduit clairement l'incapacité à reconnaître la structure modale. Il est également évident qu'il suffira d'évoquer rapidement une règle simple pour que l'apprenant sache une fois pour toutes comment interpréter cette structure.

Un fichier contenant toutes les notes grammaticales utilisées lors de la session est distribué lors de la 1^{ère} véritable séance de compréhension. Tout comme dans la méthode Eurom 5, l'apprenant peut s'y référer autant que nécessaire grâce à un système d'annotations des textes étudiés. Ainsi, à chaque fois que la structure «lahko» + verbe conjugué est utilisée, la référence du point de grammaire correspondant est indiquée en marge du texte, laissant à l'apprenant le loisir de s'y référer tant qu'il aura des doutes concernant cette règle.

Au niveau lexical, une attention toute particulière est portée sur les mots de liaison, essentiels à la bonne compréhension de la structure de la phrase et particulièrement faciles à confondre lorsque l'on passe d'une langue à l'autre, comme le montrent les exemples suivants:

- SI: ali (ou) CZ: ale (mais)
- SI: ampak (mais) CZ: a pak (et ensuite)

Une confrontation aux principaux faux amis est également assurée par les textes étudiés lors de la session d'intercompréhension, car il s'agit de mots que l'apprenant n'aurait souvent pas idée de chercher dans le dictionnaire, altérant ainsi le sens des documents lus.

En revanche, il est à noter que le gros de la flexion en slovène ne représente aucun obstacle de compréhension pour un tchécophone, ce qui montre à quel point l'approche ciblée apporte de gain de temps et d'efficacité en permettant de se passer de tableaux de déclinaison et de conjugaison.

A l'issue des deux sessions réalisées à ce jour, l'évolution de la compréhension observée chez les apprenants est sans équivoque et est confirmée par les résultats positifs aux tests de fin de session. Ces résultats sont toutefois à nuancer, dans la mesure où le nombre d'apprenants testé est faible (2 par sessions).

6 CONCLUSION

Notre étude ne cherche pas à démontrer qu'un enseignement de l'intercompréhension entre les langues slaves est possible et potentiellement accessible à tous. En effet, nous partons du principe que cela est déjà démontré, ne serait-ce que par la multitude de méthodes efficaces consacrées à la pédagogie de l'intercompréhension entre les langues

romanes et par les multiples travaux réalisés en matière de slavistique. Notre but est au contraire de profiter de l'expérience romane de l'enseignement de l'intercompréhension afin de proposer une approche parmi de nombreuses autres possibles adaptées aux langues slaves. Nous sommes convaincu de la grande utilité de telles approches, d'autant plus que les langues de l'Union Européenne sont, dans leur grande majorité, issues de trois grandes familles particulièrement propices à l'intercompréhension (les langues romanes, slaves et germaniques). Un tel apprentissage n'est pas forcément long ou compliqué à mettre en place et peut constituer un plus non négligeable à l'apprentissage des langues classiquement enseignées telles que l'anglais.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997) «L'intercompréhension: le cas des langues romanes», *Le français dans le monde*, n°11, 5-7.
- BONVINO, Elisabetta/Sandrine CADDEO/Salvatore PIPPA (2011) *Eurom 5, Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan, Hoepli, 554.
- BONVINO, Elisabetta/Elisa FIORENZA/Salvatore PIPPA (2011) «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche», Maddalena De Carlo (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto, Wizarts, 162-182.
- CADDEO, Sandrine/Marie-Christine JAMET (2013) *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette «collection F», 160.
- DABÈNE, Louise (1996) «Présentation», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, 389-391.
- ESCODÉ, Pierre et al. (2008) *Euromania*. Toulouse, IUFM Midi-Pyrénées, 20 fascicules de 8p.
- ESCODÉ, Pierre/Pierre JANIN (2010) *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International, 122.
- HEINZ, Christof/Holger KUSSE (2015) *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis*. Munich, Berlin, Leipzig, Washington, BiblionMedia «Specimina Philologiae Slavicae», 462.
- KLEIN, Horst G. (2002) «EuroCom – Europäische Interkomprehension», Dorothea Rutke (dir.), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*, Aix-la-Chapelle, Shaker, 29-44.
- KLEIN, Horst G. (2004) «L'Eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines», *Etudes de Linguistique Appliquée* n°136, 403-418.
- MEISSNER, Franz-Josef/Claude MEISSNER/Horst G. KLEIN/Tilbert D. STEGMANN (2004) *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aix-la-Chapelle, Shaker, 336.

TAFEL, Karin (2009) *Slavische Interkomprehension: Eine Einführung*, Tübingen, Gunter Narr, «Narr Studienbücher», 267.

TEYSSIER, Paul (2004) *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain. Méthode d'intercompréhension*. Paris, Chandeigne, 396.

POVZETEK

Na kakšni osnovi se lahko poučuje medjezikovno razumevanje med zahodnimi in jugozahodnimi slovanskimi jeziki?

Medjezikovno razumevanje med podobnimi jeziki, ki pripadajo isti jezikovni skupini je, do neke mere, naravni pojav. Vendar pa je razumevanje bližnjih jezikov pogosto moteno zaradi mnogih nejasnih elementov, ki so nerazumljivi brez poznavanja slovnice ali besedišča jezika. Metodologija, podobna tisti, ki jo ponuja priročnik *Eurom 5*, dopušča učencem izboljšanje poznavanja jezikovne skupine in njenega delovanja. V priročniku *Eurom 5* se učni proces osredotoča na poznavanje »romanskega sistema« in izpostavlja podrobnosti posameznih jezikov, ki jih priročnik obravnava. Takšen sistem zagotavlja boljše razumevanje teh jezikov. Koncept smo poskušali prirediti za zahodne in jugozahodne slovanske jezike, s poudarkom na češčini, slovenščini in, do manjše mere, hrvaščini.

Ključne besede: medjezikovno razumevanje, poučevanje, romanski jeziki, slovanski jeziki, slovenščina, češčina, hrvaščina

ABSTRACT

On what basis is it possible to teach intercomprehension between western and south-western Slavic languages?

Intercomprehension between similar languages of the same family is to a certain measure a natural phenomenon. However, comprehension of a close language will very often be disturbed by many opaque elements, which are not understandable without a better knowledge of its grammar or vocabulary. A methodology similar to the one offered by the manual *Eurom 5* allows learners to work on their comprehension of a language family and its functioning. In *Eurom 5*, the learning process is focused on the knowledge of a "romance system", bringing out the particularities of each of the languages dealt with within the manual. With such a system in place, a better comprehension of these languages is guaranteed. We have been trying to adapt such a concept to western

and south-western Slavic languages, focusing at first on Czech, Slovenian and, to a lesser extent, Croatian.

Key words: intercomprehension, teaching, Romance languages, Slavic languages, Slovenian, Czech, Croatian

RÉSUMÉ

L'intercompréhension entre les langues proches d'une même famille est un phénomène en grande partie naturel. Cependant, le plus souvent, la compréhension d'une langue proche sera gênée par de nombreux éléments opaques que seule une meilleure connaissance de cette langue peut éclaircir. Ce que propose une méthode telle qu'Eurom 5, c'est un travail permettant de faire connaissance avec une famille de langues et son fonctionnement (ici les langues romanes), un « système roman » mettant en évidence les particularités de chaque langue traitée pour en garantir une bonne compréhension. Nous avons tenté d'adapter un tel concept aux langues slaves d'Europe de l'ouest et du sud-ouest, en nous concentrant, dans un premier temps, sur le tchèque, le slovène et, dans une moindre mesure, le croate.

Mots-clés: intercompréhension, enseignement, langues romanes, langues slaves, slovène, tchèque, croate

Darja MerteljFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

UDK 81'246.3:808.56

DOI: 10.4312/vestnik.9.201-217



RAZNOJEZIČNOST IN MEDJEZIKOVNO RAZUMEVANJE TER NJUNO VKLJUČEVANJE V UČENJE TUJIH JEZIKOV

UVOD – SAMO ŠE ANGLEŠČINA ALI DRUŽBENA VEČJEZIČNOST ?

»Mi smo se angleščine kot tujega jezika pred ogromno leti veliko, res veliko učili, toda bore malo naučili, ti naši potomci pa delajo pri pouku angleščine drugače: res se znajo dobro pomeniti in zmeniti, že po nekaj letih učenja!« je misel, ki sem jo in jo še vedno pogosto slišim izrečeno med starši, ki imajo osnovnošolske in srednješolske najstnike. Taka mnenja številnih (zadovoljnih) slovenskih staršev in starih staršev, ki so izkusili drugačen pouk TJ, potrjujejo tudi izsledki maturitetnih preizkusov iz angleščine kot TJ v preteklem desetletju, saj se dosežene ravni pri angleščini kot TJ gibljejo pri maturantih v povprečju približno na ravni B2 (Bitenc Peharc et al., 2010 in 2014), marsikateri dijak pa bi se verjetno uvrstil še višje.

Z vedno bolj pogosto rabo interneta in prek njega globalne angleščine (Warschauer et al., 2010) pa danes že zaznavamo, da bi tudi pri mladih generacijah v Sloveniji lahko že govorili o neki visoko funkcionalni dvojezičnosti: slovenščina kot J1 in angleščina kot izvenšolski J2 in šolski TJ, ki se mu pridruži še (vsaj) en šolski TJ (v slovenskih javnih šolah je možen izbor med nemščino, francoščino, italijanščino, španščino, ruščino), kjer dijaki ob maturi iz naštetih jezikov v povprečju dosežejo raven B1 (gl. www.ric.si¹). Poleg takega statusa in znanja angleščine, vpete med globalnimi in lokalnimi 'okolji' in v družbi drugih poučevanih tujih jezikov v osnovnem in srednjem šolstvu (gl. Skela in Sešek, 2012), med študenti tujih jezikov na Filozofski fakulteti UL vsako leto znova ugotavljam, kako so ob začetku magistrskega študija med njimi številni štiri-, pet- ali šestjezični (vštevši angleščino), na različnih ravneh po SEJO (2001, 2011), v skladu svojimi komunikacijskimi potrebami zasebno, pri študiju in nekateri tudi že pri delu.

Ob tem že vrsto let neformalno ugotavljam tudi, da študente same te številke presenetijo, saj se svoje raznojezičnosti v večini šibko zavedajo, čeprav jo nekateri – zavešno ali nezavedno – uspešno izrabljajo (Mertelj, v pripravi). Vsekakor bi lahko okvirno rekli, da se omenjeni študenti romanistike s tem nedvomno uvrščajo med dve tretjini

1 Gl. poročila za posamične jezike na: http://www.ric.si/ostalo/umestitve_izpitov_iz_tujih_jezikov_v_sejo/, ter še posebej datoteko o metodologiji in izsledkih certificiranja: <http://www.ric.si/mma/Metodologija%20certificiranja%202017/2017062810102581/>

svetovnega prebivalstva, ki je (vsaj) dvojezična in ki glede na sporazumevalne potrebe pogosto ali vsakodnevno izmenjuje (vsaj) dva živa jezika. Tovrstni pojavi so se v zadnjih letih navezali tudi na uporabo mobilnikov: slovenski študenti jih uporabljajo za vrsto jezikovnih opravil oz. tipov sporazumevanja, tako v slovenščini kot angleščini, in v manjši meri tudi v drugih (tujih) jezikih (Jurkovič, 2017; Jurkovič, v pripravi).

Ker je eno izmed področij velikega bogastva Evrope tudi njena družbena večjezičnost in raznojezičnost njenih prebivalcev (multi- in plurilingvalnost, prvo kot družbeno-politična vrednota in drugo kot lastnost posameznika), ki ju še dodatno povečujejo (izven-evropske) migracije v Evropo, Svet Evrope s številnimi pobudami in programi skuša razvijati najrazličnejše mehanizme za ohranjanje in sprejemanje ter vključevanje družbene večjezičnosti, osebne raznojezičnosti in raznokulturnosti v evropski skupnosti (*vsaj* od Byram 1997 in Coste et al. 1997 dalje): od raziskovalnih projektov do glotodidaktičnih pobud (gl. pregled v Pirih Svetina et al., 2016), ki bi jim lahko pripisali nekakšen skupni slogan *Poučujmo, ohranjajmo in raziskujmo tudi ostale jezike, ne le angleščino, na vseh ravneh šolanja in v okviru vseživljenjskega učenja!*. V ta namen je Svet Evrope že pred dobrim desetletjem pokrenil projekt CARAP/FREPA², v okviru katerega so pripravili tudi opisnike za celostno raznojezično in raznokulturno zmožnost, letos pa je izšel tudi prevod v slovenščino kot *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam* (uredila Kač, 2017).

Številni ključni pobudniki in sodelujoči pri tem projektu Evropskega centra za tuje jezike (ECML) so vidna imena evropskih raziskovalcev in visokošolskih pedagogov, ki so se pred tem ukvarjali z učenjem tretjega jezika in tudi z razvijanjem medjezikovnega razumevanja (npr. Meißner in Burk, 2001; Jessner, 2006; Meißner, 2007), zato želimo s pričujočim prispevkom pregledati pedagoške pobude in izkušnje ter raziskovalno delo, predvsem v preteklih desetih do petnajstih letih v Evropi, ki se dotikajo medjezikovnega razumevanja in ukvarjanja z raznojezičnostjo (in deloma z družbeno večjezičnostjo), kjer se v tem kontekstu pojavljajo tudi učenje in preučevanje enega ali več romanskih jezikov.

PROJEKTI PREUČEVANJA DRUŽBENE VEČJEZIČNOSTI IN RAZNOJEZIČNOSTI POSAMEZNIKOV: JESSNER ET AL., GOOSKENS ET AL., PROKOPOWICZ

Sloveniji najbližji projekti preučevanja so potekali, predvsem iz glotodidaktičnih vidikov, na področju zahodne Avstrije in na italijansko-avstrijskem južnem Tirolskem, kjer so spremljali in razvijali različne modele jezikovnega učenja/poučevanja, ki bi kar najbolj ustrezali in podpirali otroke in mlade od vrta dalje. V teh študijah je bil opredeljen M-faktor, tj. *Multilingualismusfaktor* (Herdina in Jessner, 2002, v Jessner in

2 Spletna stran projekta: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>

Algäuer-Hackl, 2015), v katerem je izhajajoč iz Grosjeanovih opisov sposobnosti večjezičnih oseb (iz 1985 in 1998) nedolgo zatem Jessner s sodelavkami zasnovala innsbruški projekt DyME³ (angl. Dynamics of Multilingualism with English), v okviru katerega se je približno 2006 pričelo sistematično preučevati večjezikovno situacijo južne Tirolske, kjer sta prva jezika v šolah nemščina in italijanščina, in se jima angleščina kot tretji jezik pridruži okrog 10. leta starosti učencev (tretji jezik kot nujnost, zaradi naraščanja uporabe angleščine v svetu).

Jessner in sodelavke so opredelile svoj lokalni in širši evropski prostor kot prostor družbene večjezičnosti in individualne raznojezičnosti v kombinaciji z angleščino (ang. societal and individual multilingualism with English), raziskovanje tovrstne raznojezičnosti pa nadaljevale na temeljih svoje dinamične sistemske teorije (angl. Dynamic System Theory), kjer je jezik pojmovan v luči medsebojno dinamično delujočih procesov (pragmatičnega, skladenjskega, besedišnega/leksikalnega). V njih se vsak jezik pokaže s svojo interakcijsko naravnostjo, samo-organiziranostjo, odvisnostjo od notranjih in zunanjih spodbud oseb, pa tudi s tem, kako raste in propada, vendar ostaja živ.⁴ Poglavitni izsledki njihovega raziskovanja med šolarji, najstniki in odraslimi v dvo- ali večjezičnem okolju vključujejo kompleksnost in dinamičnost (gl. Jessner in Allgäuer-Hackl, 2015):⁵

- jezikovni sistemi se medsebojno prilagajajo in razvijajo nove lastnosti, predvsem zaradi transfernih pojavov in medjezikovnih preklapljanj,
- do večjezičnosti in raznojezičnosti vodijo zelo različne razvojne poti,
- znanje jezika je odvisno od veliko spremenljivk,
- raznojezičen razvoj vključuje tudi odmiranje jezika/-ov,
- jeziki (pojavi večjezičnost in raznojezičnosti) predpostavlja/jo povezanost in stik,
- trijezičnost in učenje tretjega jezika je najbolj povezano z znanjem prvega,
- trijezični razvijajo sistemsko zmožnost, da se učijo nadaljnje jezike, ko/če jih potrebujejo, ne da bi morali vložiti dodaten čas in napor,
- čustva vplivajo na odnos do družbene večjezičnosti in osebne raznojezičnosti ter posledično do učenja dodatnih jezikov (navezave na motivacijo in vizijo so predmet raziskav, npr. Hadfield in Dörnyei, 2013),
- raznojezični faktor ni danost, pač pa se razvije pri (zgodaj) raznojezičnih osebah, ker postanejo prej osveščeni glede tega (ang. *metalinguistic awareness*), da so poimenovanja za isto zadevo različna zaradi raznojezičnih vnosov,
- pomembne uvide za razvijanje raznojezičnosti so dosegli (nemški) preučevalci medjezikovnega razumevanja (za romanske jezike).

3 Spletna stran projekta: <https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/about.html>

4 Te zamisli so deloma vpletene v CARAP/FREPA oz. ROPP in prek slednjega v slovensko šolstvo, kjer izzivi z raznojezičnostjo učencev v marsikateri šoli naraščajo iz leta v leto.

5 Avtorici se nista primarno ukvarjali z družbeno večjezičnostjo, pač pa z raznojezičnostjo, vendar sta v alinejah dodana oba vidika na mestih, kjer se zdi smiselno poudariti oboje.

Prav tako so predvsem v preteklem desetletju nastaja(ja)li projekti in številne jezikoslovne študije tudi drugje po Evropi. Najpogosteje v okviru mednarodnih jezikovnih projektov ali na posebej pripravljenih platformah, kjer so raziskovalci zajemali podatke predvsem za jezikoslovne analize in večje študije. Zelo obsežen tovrstni projekt je nastal na Univerzi v Groningenu⁶ (Nizozemska), kjer so Gooskens in njena ekipa jezikoslovcev in ostalih sodelavcev razvijali preučevanje številnih vidikov jezikovnih situacij, kjer se stikata in uporabljata dva jezika ali več, v izhodišču s poudarkom na skandinavskih jezikih (danščini, norveščini, švedščini) ter nizozemščini in frizijščini. Objavljenih je bilo desetine prispevkov, ki so obravnavali kombinacije in medsebojno razumljivost omenjenih jezikov (ang. *mutual intercomprehensibility*). Angleščina prvotno ni bila vključena, vendar so v zadnjih nekaj letih vključili v svoje delovanje tudi področje akademske oz. visokošolske angleščine, kjer nastopa kot *lingua franca* (gl. spletno stran projekta www.let.rug.nl/gooskens/project/).

V zaključujočem se projektu, ki je nastal 2011 zaradi pobude Sveta Evrope in skupine za multi- in plurilingvalnost (iz 2007), so vključene vse tri največje evropske jezikovne skupine (germanska, romanska in slovanska), preučujejo pa se objektivne možnosti, da se govorniki iste jezikovne skupine med seboj razumejo, tj. vidike receptivne raznojezičnosti, predvsem za medsebojno sorodne jezike. Dodatni predmet raziskave pa je tudi angleščina kot *lingua franca* v Evropi, saj:

More knowledge is needed about how well speakers of various languages in Europe understand each other in English. We propose a large-scale investigation of the mutual intelligibility of closely related languages within the Germanic, Slavic and Romance language families. (...) Tests will also be carried out with English as a Lingua Franca (ELF) to compare the (mutual) intelligibility of closely related languages with the (mutual) intelligibility of ELF as spoken by the same groups of speakers.

<http://www.let.rug.nl/gooskens/project/>

Njihova prizadevanja so predvsem usmerjena v jezikoslovna preučevanja jezikov, ki po njihovem mnenju oz. pričakovanjih bolj ali manj *objektivno* omogočajo, da se jih posledično ljudje naučijo oz. naučijo bolje razumeti. Zato gredo, glede na cilje projekta, njihova preučevanja in izsledki v smer predvsem jezikoslovnih vidikov, npr. fonetična in leksikalna ‚razdalja‘ med jezikoma, ne pa glotodidaktičnih. Poleg tega jih zanima, kot dodatni predmet preučevanja, tudi angleščina kot *lingua franca*, v skupinah govorcev in obenem informantov dveh sorodnih jezikov, pa tudi ne-notranji jezikovni dejavniki, npr. informant zna druge jezike. Cilj je razviti enoten model za medsebojno razumevanje (ang. *mutual intelligibility*) med bližnje sorodnimi jeziki, ki bi omogočil boljše razumevanje

6 Spletna stran projekta: <http://www.let.rug.nl/gooskens/project/>

in več robustnosti (tu: zanesljivosti) tudi v računalniških procesnih sistemih za človeške jezike (ang. *robustness of the human language processing system/s*) glede na vprašanje, koliko se morata jezika poslušalca in govorca razhajati, da poslušalec ne razume več (so) govorca, tj. sta inherentno deviantna.

Vsekakor pa gredo prizadevanja tudi v smer, da bi pomagali ljudem razvijati kar največ receptivnega razumevanja več jezikov do take mere, da bi lahko pripadniki obeh jezikov ne izbirali (nujno) angleščine kot skupnega jezika, pač pa bi govoril vsak svojega in bi se vendarle razumeli. Zaenkrat se njihovi izsledki zelo malo dotikajo romanskih in slovanskih jezikov, in še to v okviru študije o ortografski transparentnosti za potencialnega bralca oz. učenca. V svojem projektu so se pomembno naslonili na projekt EuroCom.⁷ Razvili so ga v Nemčiji, zaradi ospredja romanskih jezikov ga nekateri poimenujejo tudi EuroComRom (gl. Bonvino in Jamet, 2016) saj vsebuje strategije za razumevanje pisnih besedil v romanskih jezikih, tudi v kombinaciji z angleščino, ter ponuja številne uvide v receptivno raznojezičnost.

Omenjeni projekt so razvili na univerzi v Frankfurtu, primarno za področje romanskih jezikov: jezikoslovci romanisti so pripravili jezikoslovno primerjalno analizo romanskih jezikov in njihove medsebojne podobnosti z glotodidaktičnimi cilji. Izsledki in priročniki (izdani v več jezikih, tudi v angleščini: Hemming et al., 2011) naj bi omogočali smiselno in sistematično pomoč za učenje razumevanja pisnih besedil in posledično učinkovitejše medjezikovno (bralno) razumevanje med romanskimi jeziki. Gradiva, ki so jih razvili na osnovi jezikoslovnih primerjav med romanskimi jeziki, nudijo uporabne nasvete in učne namige vsem, ki se učijo ali poučujejo romanske jezike (gl. princip ‚sedmih sit‘, po Hemming et al., 2011, oris s primerom za slovanske jezike pa v Pirih Svetina et al., 2016). Princip je najverjetneje uporabno prenosljiv tudi na germansko in slovansko jezikovno skupino, kar skuša nadaljevati in nadgrajevati nizozemski projekt Gooskens. Obema je vsekakor skupno prizadevanje za višjo raven receptivnega medjezikovnega razumevanja, kjer je to objektivno mogoče doseči v razumnem času, tudi glede na potrebe učenca: šolarja, dijaka ali odraslega.

Tudi ‚v okolju‘ študija in preučevanja (samo) romanskih jezikov med govorce romanskih jezikov, kjer romanski jeziki nastopajo kot prvi in/ali drugi ali kot nadaljnji tuji jezik, so nastali projekti ‚med-romanske‘ raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja (prvi pregled o tem Balboni, 2009). Bonvino in Jamet (2016) izpostavljata, da gre za področje z že vsaj 30-letno tradicijo, kjer pa so bile različne pobude predvsem kot neka tržna niša, čeprav je šlo in gre za področje, ki preučuje in prenaša v (tuje)jezikovni pouk vedno nove izzive.

Tako izpostavita, da je bilo sporazumevanje s pomočjo medjezikovnega razumevanja prisotno v srednjeveških samostanih, pa kasneje v spominih Krištofa Kolumba, princip je deloval tudi v obliki nekega skupnega jezika z romansko osnovo (italijanskih in španskih

⁷ Spletna stran projekta <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/> ni več polno aktivna.

dialektalnih govorov), ki je predpostavljala medjezikovno razumevanje in deloma postal *lingua franca* v arabskem svetu severne Afrike in Sredozemlja od srednjega do novega veka, razvit za potrebe sporazumevanja npr. pri trgovanju (Aslanov, 2016: 29–42). Poleg izpostavitve vzgibov, namenov in posebnosti novejših projektov (ki smo jih že predhodno kratko predstavili, Galanet pa bo orisan v nadaljevanju tega prispevka), avtorici izpostavljata vidike, ki so bili doslej manj neposredno v ospredju ostalih raziskovalnih projektov medjezikovnega razumevanja (gl. Bonvino in Jamet, 2016: 8–26):

- a) didaktika oz. poučevanje dodatnih (tujih) jezikov naj bi se vsaj deloma razlikovalo od učenja prvega tujega jezika,
- b) večjezikovni pristop (naj) poudarja vlogo in vrednost prvega/maternega jezika,
- c) delne kompetence so same po sebi tudi pomembne, v primeru medjezikovnega razumevanje je to razumevanje,
- d) latinščina bi lahko bila bolj revalorizirana,
- e) drugačen in nič manj pomemben je ‚učni premik‘ iz ene v drugo jezikovno družino,
- f) ustno medjezikovno razumevanje je že bilo in naj bo še predmet razvijanja, o tem npr. govorijo deloma Galanet, pa tudi projekti Cinco in Miriadi (gl. Carrasco Perea in De Carlo, 2016), ki so bili povezani v mrežo Redinter (ital. *Rete di Intercomprensione Europea*),
- g) pomembno področje v tem oziru bi lahko bilo preučevanje in poučevanje tujih jezikov stroke, kjer bi se v večji meri izrabljalo medjezikovno razumevanje in tako dosegalo pri uporabnikih, da bi ne prevlad(ov)ala zgolj angleščina kot *lingua franca*,
- h) ne nazadnje: učenje tretjega (in nadaljnega) jezika ter medjezikovno razumevanje naj bo pomemben del jezikovne politike neke skupnosti.

Na področju romanskih jezikov so v preteklih nekaj letih raziskali troje: medsebojno razumevanje italijanskih in francoskih odraslih govorcev (na ravni posamičnih besed), kjer so ugotavljali jasnost in nejasnost pri posamičnih izrazih (Jamet 2016), besediščno transparentno je skušal dodatno poglobiti Cortés Velásquez (2016) med domačimi govorcami italijanščine, španščine in portugalsščine, kjer ugotavlja, da bralno razumevanje sicer dodatno olajša ustno razumevanje, toda jasnost posamičnih izrazov je odvisna od besedilnega konteksta in je nujno preučevati transparentnost vsaj z večbesednimi sintagmami. Kar pa se tiče prenosa v učno okolje, Di Vito (2016) poroča o spodbudnih učinkih principov medjezikovnega razumevanje na področju turizma in več tujih strokovnih jezikov.

ŠOLSKO OKOLJE – PREIZKUŠANJE MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA IN VREDNOTENJA RAZNOJEZIČNOSTI

Zlasti za romanske jezike so si številni privrženci principa medjezikovnega razumevanja obetali v šolskih kontekstih raznovrstne pozitivne učinke, ki jih lahko nudi oz. naj bi jih

nudilo tovrstno učenje, saj gre preko meja učenja enega samega (tujega) jezika (npr. Bär, 2009). Poleg pričakovanj in ocen možnih pozitivnih učinkov so se razvili konkretni šolski projekti, npr. v Nemčiji so pridobili pozitivne izkušnje glede sistemskega zavestnega povezovanja angleščine (kot prvi tuji jezik) in romanskih jezikov (gl. npr. Leitzke-Ungerer et al., 2012), v nemškem prostoru pa tudi ruščine z znanjem neslovanskih jezikov (Mehlhorn, 2014: 148).

Tudi za jezike, ki bi jih lahko opredelili kot manjše evropske po številu govorcev (npr. skandinavski jeziki), so skušali razvijati projekte po principu medjezikovnega razumevanja, kjer je raznojezičnost in večjezičnost (vsaj politično) zaželena, angleščina kot *lingua franca* pa ‚udomačena‘. Na tem področju je bilo narejenih nekaj raziskav za švedščino s ciljem razvijanja večjezičnosti, in potrdilo se je predvsem, da so smiselne in uspešne predvsem take večjezikovne kombinacije, ki sledijo potrebam in željam učencev (gl. Schröder Sura et al., 2009: 10). Strokovnjaki so ugotavljali tudi, da se izvenšolska in šolska večjezičnost in raznojezičnost dobro in smiselno povežejo in okrepijo, če se temu posveča zavestna pozornost (npr. v primeru raziskave sporazumevanja med turškimi in španskimi učenci, gl. Reimann in Siems, 2015).

Možnih kombinacij medjezikovnega razumevanja in razvijanja raznojezičnosti je lahko precej, vsem pa je skupni imenovalec ta, da je pomembno oz. vsaj ni vseeno, ali gre za razvijanje medjezikovnega razumevanja znotraj iste jezikovne skupine, ko denimo ‚romanski‘ domači govorcev se učijo dodatne romanske jezike, kar je seveda smiselno, saj lahko izrabljajo prav načela medjezikovnega razumevanja in pozitivnega transfera. Nekoliko drugače je, če gre za izobraževalne kontekste, kjer so vključene kombinacije jezikov iz dveh ali več različnih jezikovnih skupin; npr. tudi ko gre za ‚neromanske‘ učence po svojem maternem/prvem jeziku, ki razvijajo dva ali več romanskih jezikov.

V Nemčiji imajo tradicijo tovrstnega preučevanja (Meißner in Burk, 2001; Meißner, 2007; Bär, 2009), saj so zaradi tradicije učenja tujega jezika poleg angleščine in daljše ‚priseljenske zgodovine‘ sorazmerno pogosto preučevali medjezikovno razumevanje v šolskem kontekstu (pred visokošolskim) in ugotavljali, da ta princip sproži med učenci (tudi) uzaveščenje o osebni raznojezičnosti in raznokulturnosti. Poleg tega je Morkötter (2005) pokazala, da obstaja povezava med večjezično kompetenco učiteljev in učencev: če so prvi glede tega uzaveščeni, prenesejo svojo ‚večjezikovno‘ naravnost (v tem kontekstu ang. *attitude*, gl. Skela, 2016) tudi na učence. Na njihovih izsledkih in ob njihovem sodelovanju (velja za večino navedenih raziskovalcev) se je razvil že omenjeni projekt FREPA/CARAP/ROPP, ki se v preteklih treh letih implementira tudi v Sloveniji.

V nemškem prostoru, na Univerzi v Gießnu, so – domnevno zaradi zmanjševanja učenja romanskih jezikov v njihovih gimnazijah in univerzah – postali še posebej zainteresirani za večjezikovno razumevanje (med romanskimi jeziki) in skušali nadgraditi ‚princip sedmih sit‘ po Eurocom-u, ki je uporaben predvsem kot močna podpora bralnemu razumevanju v več romanskih jezikih, ter se lotili preučevanja interakcij v namenoma ustvarjenem spletnem okolju. V njem so vzpostavili stanje, kjer se predpostavljajo

večjezikovno medsebojno razumevanje, in v katerem so skušali interakcije udeležencev preučiti s kombinacijo kvalitativnih raziskovalnih metod, ki so še posebej primerne, saj je učenje in usvajanja tujega jezika zelo individualen, kompleksen in dinamičen proces. Cilj je bil poiskati in opredeliti ‚pokazatelje‘ razvijajoče se večjezične in večkulturne zavesti. Ker gre za zanimiv primer, ga predstavljamo v zadnjem delu tega prispevka.

VISOKOŠOLSKO OKOLJE – UČENJE ROMANSKIH JEZIKOV Z ELEMENTI ALI PRINCIPI MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

Na vprašanje, ali uporaba principov medjezikovnega razumevanja lahko povečuje raznojezičnost ali jezikovne kompetence v ciljnem tujem jeziku, je odgovore za (predvsem nemške) študente romanskih jezikov v Nemčiji iskala Prokopowicz (2011 in 2017) prek svojega projekta Galanet (www.galanet.eu), zasnovanega oz. lansiranega pred skoraj 10 leti. Kot pomemben cilj svojega empiričnega preučevanja medjezikovnega razumevanja v učnih procesih si je med drugim zadala t. im. uspeh, pojmovan s strani učencev/uporabnikov samih kot povečano znanje, kot sposobnost učenja ciljnega tujega jezika ali kot večja motivacija.

Prek preučevanja jezikovnega gradiva, ki se je ustvarjalo na spletni platformi, je ugotavljala, da raznojezičnost v procesu poučevanja/učenja, ki je povezana z zadostno medjezikovno razumljivostjo (kot je do neke mere možna med romanskimi jeziki tudi brez sistematične priprave in učenja v to smer), povzroči oz. (po)kaže pri učencih povečanje splošnega znanja ciljnega tujega jezika *tudi* pri produktivnih zmožnosti v ciljnem tujem jeziku. Ob ustrezni zasnovi platforme (uporaba foruma in klepetalnice, gl. Prokopowicz, 2017) se zmožnost pisanja in govorjenja v izbranem ciljnem tujem (romanskem) jeziku poveča, čeprav sporazumevanje poteka večjezično, in sicer med rojstnimi govorci in študenti romanskih jezikov.

Ker se omenjeni procesi (lahko) dogajajo tudi v okviru nenamensko pripravljenih platform in ker projekt Galanet ponuja pomembne uvide in zamisli, se bomo nekoliko bolj podrobno posvetili tudi vidikom procesa in eni od študij primera te raziskave. Omenjena kvalitativna preučevanja so študije primerov (Prokopowicz, 2017), ki jim je skupno osnovno izhodišče: nemški učenec/študent romanskega jezika A (naj) na platformi razvije sposobnost, da lahko razume dodatni romanski jezik B, ki se ga do takrat še ni učil, postane bolj ‚romansko večjezičen‘ in izboljša tudi ciljno znanje svojega romanskega jezika A. Študije osvetljujejo medjezikovno interakcijo nemških študentov romanskih jezikov, ki na spletni platformi www.galanet.eu komunicirajo z domačimi govorci romanskih jezikov, pri čemer delujejo na skupnem učnem projektu v dogovorjenih ‚delovnih‘ romanskih jezikih (španščina, francoščina portugalščina, italijanščina in romunščina).

Projektna osrednja oz. izhodiščna raziskovalna vprašanja so bila, ali sodelovanje v nekem projektu na Galanetu spodbuja študente, da razvijajo tudi večjezično in večkulturno

zavest, kot nek ‚*know-how* o plurilingvizmu‘ (gl. Prokopowicz, 2011), kako udeleženci teh procesov doživljajo medjezikovno (romansko) raznojezičnost, ki ‚se dogaja‘ v procesu na platformi, ter kakšen je (lahko) učinek na splošno jezikovno kompetenco (tujega/jih romanskega/ih) jezika/ov, ki ga/jih študirajo. Omenjeni *know-how* izhaja iz modela medkulturne komunikacije po Byramu (1997), toda snovalka študije ga je preoblikovala v *interface* oz. stik med jezikovnim razumevanjem ter konceptoma raznojezičnosti in raznokulturnosti. Oba koncepta vključujeta miselne procese, refleksijo, odnose in čustvovanje, toda osredotočenost je v primeru projekta veljala predvsem večjezikovni uza-veščenosti (angl. *plurilingual awareness*).

Na omenjeni platformi so jezikoslovci in glotodidaktiki preučevali sporazumevalno ‚dogajanje‘ v forumu in klepetalnici, tj. komunikacijske izmenjave med študenti, opravili pa so tudi kvalitativne analize izven okolja platforme: anketo o učnih navadah, pregled osebnih ‚jezikovnih biografij‘ vsakega udeleženega študenta in polstrukturirane intervjuje z njimi. Vse navedene metode preučevanja naj bi omogočile vpogled v percepcijo in doživljanje medjezikovnega razumevanja iz vidika udeleženih študentov romanskih jezikov. V raziskavi so bili predmet zanimanja tudi vidiki uzaveščenja *posamičnega* študenta, tako glede njegovih procesov učenja tujega (romanskega) jezika, kot njegove osebne raznojezičnosti in medkulturne ozaveščenosti.

Avtorica je ob zasnovi platforme predpostavljala, da se bo medjezikovno razumevanje govorcev romanskih jezikov do neke mere ‚zgodilo oz. dogajalo kot orodje‘ (povzeto po Araújo in Sá 2007; Degache 2004 in 2006; Melo 2006; Álvarez 2008, vsi navedeni v Prokopowicz, 2017), ko vsak udeleženec foruma uporablja svojo materinščino (romanski jezik) ali svoj ciljni tuji jezik (tudi romanski jezik), ko se sporazumeva z drugimi udeleženci. Skupaj 12 nemških študentov francoščine in/ali španščine je uporabljalo jezik svojega študija, toda v interakciji z vsaj še enim dotlej nepoznanim romanskim jezikom. Sodelovanje v forumu in klepetalnici na Galanetu je bilo uvedeno s seminarjem o načelih medjezikovnega razumevanja in s primeri, kaj je transfer, monitor, večjezikovno učenje v procesu, ko udeleženi študent prevladujoče osredotoča svojo pozornost na čim bolj uspešno interakcijo in usvaja sporazumevalno zmožnost v ‚procesu uporabe‘.

Zapisi (angl. *recordings*) z internetne platforme so v vseh primerih nastali v komunikaciji in interakciji med sodelujočimi na platformi, in to so bili primarni oz. ključni podatki. Ostali podatki introspekcijske narave so bili obravnavani kot proceduralni (taki, ki dajejo vpogled v miselne procese, ki sprožijo določeno jezikovno interakcijo).⁸ Udeleženci so morali namreč voditi dnevnik učenja in v njem navesti refleksije o svojem jezikovnem učenju, to besedilo je zatem omogočilo tudi razumevanje vpliva vsakodnevne izvenšolske (oz. izvenštudijske) raznojezičnosti na interakcijo na platformi. Individualno perspektivo so dopolnili polstrukturirani intervjuji (transkribirani in anonimni,

8 Ti podatki naj bi pripeljali do sistema kodiranja, primernega za raznovrstne pojave in napake. Če se bo sistem obnesel še na drugih platformah oz. pri nadaljnjih raziskavah, bo mogoče govoriti o vzpostavitvi kodifikacijskega sistema, odprtega za dopolnjevanje.

za obdelavo vseh kvalitativnih podatkov je bil uporabljen program MAXQDA1 (www.maxqda.de), ki omogoča povezovanje med različnimi tipi podatkov).

Omenjena skupina 12 študentov je bila sestavljena po načelu vzorčenja glede na kriterije, kjer je bil cilj primerjava razlik in podobnosti: dva študenta sta bila imigranta (turško in rusko poreklo), saj take osebe posedujejo ‚*mind-set* večkulturnosti‘, tj. večjo odprtost do kulturne in jezikovne raznolikosti. Ostalih osem je bilo zelo aktivnih študentov, dva pa z nizko udeležbo. Analiza podatkov je potekala na induktiven način, ker bi bil deduktivni lahko manj ugoden: vnaprej določen sistem kodifikacije bi bil namreč lahko pripeljal do tega, da se prepoznajo samo vnaprej določene kategorije; induktivni pa omogoča bolj odprt odnos do podatkov ter tudi bolj poglobljeno razumevanje predmeta analize. Kvalitativna analiza pa je poleg tega način, kako bolj stvarno upoštevati komunikacijsko situacijo v klepetalnici in forumu, različni viri podatkov pa so ne nazadnje bistvo triangulacije.

V nekaterih primerih projekta Galanet (Prokopowicz, 2011 in 2017) so bile določene raziskovalne vsebine že vključene v vprašanja polstrukturiranega intervjuja, toda v podatkih so se, ne da bi jih bili predvidevali in eksplicitno vključili, pojavile tudi šibkosti medjezikovnega razumevanja. Ena študentka je tako navedla, kaj jo je pomembno demotiviralo: želela je sodelovati in odreagirati v forumu ali klepetalnici, pri tem pa ni ‚dovolj‘ pazila na slovnično pravilnost in se tako, ker je zaznala, da slovnice ne uporablja pravilno, pričela stalno počutiti negotovo in neprijetno, saj so bili njeni forumski ‚sogovorniki‘ domači govorci, ki ‚ne delajo napak‘.⁹ Odnos do napak je bil med udeleženci zelo različen, vsi pa so znali selekcionirati različne teže napak, vsaj intuitivno. Pri tem so se zavedli, da a) zaradi napak prihaja do hierarhičnega odnos med sodelujočimi, kar so vzeli kot izziv, b) določene napake so neizogibne med procesom usvajanja/učenja jezika, c) strah pred napako pred domačim govorcem je zaustavljal interakcijo, d) med projektom se je izničeval nek ‚splošen strah pred lastnimi napakami‘.

Kako je potekala triangulacija ob podatkih? Spodaj je zapis pogovora v Galanetu med nemško študentko španščine Noro in domačim italijanskim sogovornikom Romanom (navedeno v Prokopowicz, 2017). Nora gre preko samega razumevanja, hoče se naučiti tudi sporočiti kaj kratkega v italijanščini. V ‚razgovoru online‘ so trije deli oz. sekvence: v prvi uporabi italijanščino in jo italijanski sogovornik popravi, v drugi so elementi motiviranja, saj dobi eksplicitni kompliment in spodbudo od italijanskega sogovornika, v tretji sekvenci pa so pokazatelji, da želi znati tudi nekaj zapisati v italijanščini (vrstice 29-32, gl. Prikaz 1).

⁹ Povzeto po Prokopowicz (2017) in navedeno tako, kot omenja študentka. Seveda tudi domači govorci ob uporabi materinščine delajo napake, toda tu je šlo za kontekste zelo začetnega učenja in torej osnovnih napak, kjer so forumski domači sogovorniki lahko nedvomno pravilno pomagali doseгти boljše jezikovno ustreznost.

1– 12 [...]	25 Romano > stai imparando da autodidatta?
13 Nora > puedo decirte algo en italiano?	26 Nora > sì
14 Nora > he aprendido un poquito	27 Romano > allora sei un fenomeno. io non sarei capace di studiare da solo
15 Romano > sì, certo	28 Nora > bueno esto es todo lo que puedo decir
16 Nora > ciao, mi chiamo Nora	29 Nora > he notado algunas palabras en italiano
17 Romano > brava! e quanti anni hai?	30 Nora > y hablando con italianos aquí en galanet
18 Nora > io sono studentessa di spagnolo <i>i ingles</i>	31 Nora > he anotado algunas expresiones :)
19 Romano > e inglese	32 Nora > pero me gustaría hablar más
20 Nora > grazie :)	33 Romano > ti piace galanet?
21 Nora > io ho 22 anni	34 Nora > sí, mucho
22 Romano > di niente	35 Nora > nunca he pensado que es tan fácil leer y entender el italiano así :)
23 [...]	
24 Romano > ma sei già bravissima!	

Prikaz 1: Zapis dela pogovora iz Galaneta¹⁰

Po mnenju preučevalcev so ti jezikovni podatki zgolj deklarativni, ki pa jih je nujno ‚triangulirati‘, da bi lahko osvetlili vidike, pomembne za raziskovalna vprašanja. V prvi sekvenci Nora komunicira/piše v španščini (torej v svojem tujem romanskem jeziku) in njen italijanski partner reagira tako, da popravi njene poskuse v italijanščini. V dnevniku Nora zapiše: »Danes sem hotela uporabiti malo svoje italijanščine, ki sem se je naučila iz *«klepetov»* od drugih.« To pomeni, da je nastalo zanimanje oz. kar učni cilj (ponovna uporaba jezikovnih struktur, ki se jih je bila učila v klepetalnici). V intervjuju je komentirala: »Ja, hotela sem uporabiti nekaj, kar sem se bila učila, zato sem partnerja prosila za pomoč, da bi si kaj napisala v italijanščini, in me je popravil. Hotela sem videti, ali tale zadeva online deluje, če res znam komunicirati v italijanščini.« Za to študentko ima interakcija v dodatnem ciljnem jeziku (tu: italijanščina) ključno vlogo.

V drugi sekvenci je prisotna motivacija: pri sporočilu online dobi Nora direktno spodbudo svojega italijanskega ‚sogovornika‘. Čeprav je samo po sebi jasno, da gre za motivacijski učinek, je dodatna podkrepitev/potrđitev v njenem dnevniku: »Drugim udeležencem se zdi krasno, da že znam kaj napisati v italijanščini, njihove reakcije so mi spodbuda, ne bo se mi več težko učiti slovnice in oblikovati sporočila v italijanščini«, tretja pa še v intervjuju, kjer komentira svoje učenje italijanščine (dodatni romanski jezik) prek španščine (predmet njenega študija): »Ja, bilo je kar motivacijsko, saj smo vsi imeli isti cilj: naučiti se ciljni jezik preko nekega *«premostitvenega»* jezika. To je način, da si v stiku z ljudmi iz različnih držav.« Nora torej večkrat omeni motivacijski učinek

10 Zapis s platforme je bil objavljen brez večine akcentov, tu so dodani glede na pravopisna pravila obeh jezikov.

interakcije in s tem Prokopowicz potrjuje, da je tovrstna motivacija pomemben skupni element vseh treh angulacij.

Dodaten skupni element vseh treh virov in preučitev podatkov je ‚učna strategija‘. V tretji sekvenci Nora omeni, da je uporabljala svoje zapiske »he anotado algunas expresiones en italiano«. Ni jasno, kako si je zapiske naredila med klepetalnico, ter zakaj oz. čemu. V svojem dnevniku pa razkrije: »Uporabljala sem svojo ‚sklepalno slovnico‘: nisem vedela, katero prepozicijo in veznik uporabiti. Ko nisem bila sigurna, sem kar prevzela iz svoje španščine. Ogromno tvorb v italijanščini se lahko izpelje kar iz španščine ali latinščine.« S tem je pokazala, kako uporablja svojo ‚sklepalno slovnico‘ kot učno strategijo. V svojih opombah omenja tudi svoje pomanjkljivosti, dela jezikovne primerjave in pokaže svoje metajezikovne kompetence, ki se razkrijejo tudi med intervjujem (glede strategij): »Jah, mislim, da bi lahko razširila svoje znanje italijanščine tudi samostojno. Sem motivirana za nadaljnje učenje italijanščine.«

Prokopowicz (2017) povzame, da so v triangulacijskem kvalitativnem postopku preučevanja našli dokaze za močan interes za tuje jezike in kulture, tvorjenje sporočil v (dodatnem romanskem) ciljnim jeziku, ki sicer ni izbrano študijsko področje, vendar omogoča številne pozitivne prenose (transfere). Nedvoumno se je pokazalo, da usvajanje/učenje nekega jezika terja, da so njegov sestavni del interakcijske dejavnosti, v katerih se pojavijo posebne strategije za učenje in se uporablja medjezikovno razumevanje, razvija se metajezikovna kompetenca, učenje postane sodelovalno, in kot tako ima motivacijske učinke. Ti pokazatelji naj bi omogočili tudi oblikovanje nekega ‚veščinskega‘ modela glede medjezikovnega razumevanja in raznojezičnosti, ki izhaja iz različnih podatkov (ti pa iz kombinacije več kvalitativnih metod), pri čemer triangulacija omogoča vzporejanje deklarativnih in procesnih poudarkov, kar omogoči podrobnejše vpoglede v medjezikovno razumevanje.

ZAKLJUČKI IN POTENCIALI MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

V luči tujejezikovne glotodidaktike se je zdel že v preteklosti (gl. zgodovinski oris v Pirih Svetina et al., 2016) in se zdi tudi danes princip medjezikovnega razumevanja (angl. *intercomprehension*) primeren ključ za podporo razumevanju med seboj sorodnih jezikov (npr. germanska, romanska in slovanska jezikovna skupina). Razumevanje sogovornika ali besedil v nekem jeziku, ki ga še ne poznamo, je pa soroden in podoben nekemu, ki ga že nekoliko obvladamo, je vsekakor prvi in nujni pogoj za uspešno sporazumevanje, denimo v primeru, da je zaželeno ali potrebno pri študiju ali na trgu dela.

To področje je bilo v preteklih dveh desetletjih že deležno kar nekaj pozornosti, na osnovi kontrastivnih analiz (podobnosti in razlik) so bile pripravljene analize in implikacije za učno prakso, kako ta princip uporabiti in/ali spodbujati pri poučevanju/učenju npr. romanskih jezikov (frankfurtski ‚sistem sedmih sit‘ za romanske jezike, gl. Hemming

et al., 2011), ter tudi sorazmerno številni raziskovalni manjši in večji projekti, ki so raziskovali predvsem korpuse, ter bili v večini naravnani k jezikoslovnim ciljem in niso predvideli prehoda na aplikacije za proces učenja, npr. uspešnost ali učinkovitost medjezikovnega razumevanje na druga področja učenja tujih/drugih jezikov ipd.

V prispevku smo se torej osredotočili na strnjeno predstavitev najpoglavitejših preučevanj družbene večjezičnosti, ter predvsem osebne raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja v Evropi, predvsem njihovih zasnov in poglavitnih izsledkov, ter tudi izvedenih uporabnih pedagoških prijemov za proces učenja jezikov. Cilj je vendarle predvsem učinkovitejše medsebojno razumevanje, in tudi povečanje znanja lastnega in ciljnega tujega jezika.

Problemi in potenciali medjezikovnega razumevanje in raznojezičnosti so po drugi strani povezani tudi s tem, da se učitelji širom po Evropi srečujejo s tem, da se v osnovnih in srednjih šolah zmanjšuje število zainteresiranih za učenje nekega (tradicionalnega) drugega ali tretjega tujega jezika, obenem pa postajajo razredi vedno bolj raznojezični: priseljeni otroci, šolarji in dijaki imajo različna jezikovna ozadja, pogosto gre celo za družinske dvojezične kontekste, ko imata starša različna materna oz. prva jezika. Starši in drugi se lahko številnih neznank bojijo, obenem pa sta prav osveščenost oziroma vzgoja v smer vrednot raznojezičnosti in raznokulturnosti pomembna nujnost v vseh večjezičnih in večkulturnih družbah, takih s tradicijo in takih, ki to postajajo v večji meri kot doslej.

Poglavitni cilj v tem trenutku bi lahko bila še dodatno povečana in uzaveščena vrednota raznojezičnosti posameznikov in splošne večjezičnosti, ki bi šla preko meja znotraj ene ustanove (npr. povezovanje jezikovnih oddelkov na eni fakulteti), prek meja ene ustanove (npr. ko gre za učenje tujih jezikov za strokovne in akademske namene, kar je organizirano na več fakultetah), saj o spodbudnih učinkih poročajo izsledki raziskav. V ta namen se razvijajo učna gradiva in organizira (do)izobraževanje učiteljev, prav glede ozaveščanja o raznojezičnosti pri pouku in v družbi na sploh pa v Sloveniji poteka implementacija projekta ROPP Zavoda za šolstvo RS, ki sledi smernicam projekta CARAP/FREPA Evropskega centra za moderne jezike v Gradcu.

LITERATURA:

- ALLGÄUER-HACKL, Elisabetta et al. (2013) Mehrsprachigkeit – Was sagt die Forschung? V: G. Gombos (ur.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava. 68–87.
- ASLANOV, Cyril (2016) La lingua franca ieri e oggi. V: E. Bonvino in M.-C. Jamet (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 29–42.
- BALBONI, Paolo (2009) Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza. V: M.-C. Janet (ur.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole. 197–203.

- BÄR, Marcus (2009) *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- BITENC PEHARC, Suzana et al. (2010) Umestitev izpitov iz angleščine na splošni in poklicni maturi v skupni evropski jezikovni okvir. *Vestnik za tuje jezike*, 2/1-2. 225–247.
- BITENC PEHARC, Suzana et al. (2014) *Umestitev nacionalnih izpitov iz angleščine v skupni evropski jezikovni okvir : zaključno poročilo o izvedbi projekta*. 1. izd. Ljubljana: Državni izpitni center.
- BONVINO Elisabetta/Marie-Christine JAMET (2016) Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 7–26.
- BONVINO Elisabetta/Marie-Christine JAMET (ur.) (2016) *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*, Venezia: SAIL Ca' Foscari. Dostopno (17.10.2017): <http://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>
- BYRAM, Michael (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARRASCO PEREA, Encarnacion/Maddalena, DE CARLO (2016) Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. ... V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 183–204.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, Diego (2016) La trasparenza lessicale nella comprensione orale. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 81–111.
- COSTE, Daniel et al. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DI VITO, Sonia (2016) L'intercomrensione orale in una comunicazine multilingue. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 131–150.
- HEMMING, Erik et al. (2011) *English – the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker.
- JAMET, Marie-Christine (2016) La reconnaissance de mots isolés à l'oral. V: E. Bonvino in Jamet M.-C. (ur.), *Intercomprensione: lingue, processi, percorsi*. Venezia: SAIL Ca' Foscari. 59–80.
- JESSNER, Ulrike (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- JESSNER, Ulrike/Elisabetta ALLGÄUER-HACKL (2015) Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? V: E. Allgäuer-Hackl et al. (ur.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Hohengehren: Schneider.

- JURKOVIČ, Violeta (2017) Mobile assisted language learning in LSP - Fundamental or spectacular? V: D. Omrčen in Cigan V. (ur.), *Od teorije do prakse u jeziku struke : knjižica sažetaka = From theory to practice in language for specific purposes : book of abstracts = Von der Theorie zur Praxis in der Fachsprache : Abstract-Band* (Od teorije do prakse u jeziku struke, ISSN 1849-6563). Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskih ustanovama = Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions. 6-7.
- JURKOVIČ, Violeta (v pripravi) *Spletne jezikovne dejavnosti in prevladujoča raba jezika med slovenskimi študenti*.
- KAČ, Liljana (ur. slovenske izdaje) (2017) za: CANDELIER, Michel et al. (2012), *FRE-PA oz. ROPP - referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam : zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno: <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>.
- LEITZKE-UNGERER et al. (ur.) (2012): *English Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.
- MEHLHORN, Grit (2014) Interkomprehension im schulischen Russischunterricht? Ein Experiment mit sächsischen Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 8. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19/1. 148–168.
- MEIßNER, Franz-Joseph (2007) Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. V: Erika Werlen (ur.), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 81–102.
- MEIßNER, Franz-Joseph/Heike, BURK (2001) Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. V: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 63–102.
- MERTELJ, D. (v pripravi) *Raznojezičnost med maturanti in študenti humanistike in družboslovja*.
- MORKÖTTER, Steffi (2005) *Language Awareness und Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- PIRIH SVETINA, Nataša et al.. (2016) Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca. *Vestnik za tuje jezike*, 8/1. 99–111.
- PROKOPOWICZ, Tanja (2011) Premières expériences germanophones sur Galanet. V: F.-J. Meißner et al. (ur.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr. 119–129.
- PROKOPOWICZ, Tanja (2017) *Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender*. Tübingen: Narr.
- REIMANN, Daniel/Maren, SIEMS (2015) Herkunftssprachen im Spanischunterricht. Sprachmittlung Spanisch – Türkisch – Deutsch. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 51/15. 33–43.

- SCHROEDER-SURA, Anna et al. (2009). Fünft- und Neuntklässler zum Französischunterricht in einer quantitativen Studie. *Französisch heute*, 40/1. 8–15.
- SKELA, Janez (2016) ROPP, Spremná beseda k slovenski izdaji. V: L. Kač (ur.), *ROPP – referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam : zmožnosti in viri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 4–12. Dostopno (17.10.2017): <http://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf>.
- SKELA, Janez/Urška, SEŠEK (2012) Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov : učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo*, 57/3-4. 63–82.
- WARSCHAUER, Mark et al. (2010) Online Englishes. V: A. Kirkpatrick (ur.), *The Routledge handbook of world Englishes*. New York: Routledge. 490–505.

Dostopne povezave (preverjeno: 12.10.2017):

- Predstavitev v slovenščini: <http://carap.ecml.at/Slovenia/tabid/3022/Default.aspx>
- slovenski prevod priročnika: <http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=205>
- V angleščini, francoščini itd.: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>
- Projekt Galanet <http://www.galanet.eu> oz. dostopno: <http://deste.umons.ac.be/galanet/>
- Projekt Miriadi <http://www.miriadi.net>
- «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity – An Action Plan 2004-06» http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf
- Projekt EUROM5: <http://www.eurom5.com/>

Že nedostopne povezave (preverjeno: 12.10.2017):

- Projekt Galapro <http://www.galapro.eu>
- Projekt EuroCom <http://eurocomprehension.eu/>

POVZETEK

Prispevek prinaša strnjen pregled glotodidaktičnega dogajanja in preučevanja, ki ima za poglobilni cilj razvijanje raznojezičnosti učencev in medjezikovno razumevanje, slednjega kot podpore raznojezičnosti in družbene večjezičnosti v Evropi, kar je bilo v preteklih dveh desetletjih predmet naraščajoče pozornosti. V prvem delu prispevka so predstavljeni visokošolski raziskovalni in aplikativni projekti (»Jessner«, »Gooskens«, »Prokopowicz«) o omenjenih temah, ki so prispevali k večjemu razumevanju raznojezičnosti in medjezikovnega razumevanja kot pojavov ter k nastajanju predlogov učnih načrtov, ki bi razvijali raznojezičnost ter večjezikovno in večkulturno družbo

(na primer CARAP / FREPA, slov. ROPP). Projekti so se osredotočali na germansko ali romansko jezikovno družino, ali na kombinacijo z angleščino. Posredno ali neposredno je njihov namen razvijanje medjezikovnega razumevanja in/ali raznojezičnosti, vključujejo pa tudi jezikoslovne analize. Pregledu sledi nekaj primerov iz osnovnošolskega in srednješolskega okolja (razvijanje medjezikovnega razumevanja iz nemškega prostora). V drugem delu članka pa je povzet primer s platforme za »raznojezičnosti plus medjezikovno razumevanje«, kjer gre prav za udejanjanje principov razvijanja medjezikovnega razumevanja in raznojezičnosti, ki prikaže, kako (lahko) tovrstno »e-učenje z e-delovanjem« (raznojezično sporazumevanje v klepetalnici) prispeva k razvijanju tudi drugih ciljev, npr. k povečevanju učenčevega zavedanja o svojih procesih razvijanja medjezikovnega razumevanja, raznojezičnih učnih strategij in motivacije.

Ključne besede: večjezičnost, raznojezičnost, medjezikovno razumevanje, germanski jeziki, romanski jeziki, učenje tujih jezikov

ABSTRACT

Plurilingualism and Intercomprehension and their Inclusion into the Learning of Foreign Languages

The paper offers some brief reviews about foreign/second languages teaching practices and their research regarding plurilingualism and intercomprehension, the latter meant as a support of pluri- and multilingualism in Europe, which has gained significantly increasing attention over the last twenty years. In the first part, higher education research and applied projects (»Jessner«, »Gooskens«, »Prokopowicz«) regarding these topics that contributed to the improved comprehension of both phenomena and to the preparation of pluri- and multilinguistic syllabi proposals (for example CARAP / FREPA) are presented. Their main focus is placed within the frame of Germanic or Romance language families, or their combination with English. Directly or indirectly, the purpose of these projects is to develop intercomprehension and plurilingual education and techniques, and they also include related linguistic analyses. The review is followed by some examples from primary and secondary education (about plurilingual practices in the German area). In the second part of the paper, an example from a "plurilingual plus intercomprehension" platform is summarised – it is specifically designed according to principles of the development of intercomprehension and plurilingualism, which illustrates how "e-learning by e-doing" (intercomprehension in a chat room) can, for example, increase awareness about learners' own intercomprehension processes, plurilingual learning strategies and motivation.

Key words: multilingualism, plurilingualism, intercomprehension, Germanic languages, Romance languages, learning of several foreign languages

Luka Pavlin

Osnovna šola Miren

luka.pavlin9@gmail.com

UDK 811.133.1'243:364.624.6

DOI: 10.4312/vestnik.9.219-234



STRAH JE ZNOTRAJ VOTEL, OKROG PA GA NIČ NI – KAJ PA PRI TUJIH JEZIKIH? STRAH PRED TUJIM JEZIKOM PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V SLOVENIJI

1 UVOD

Strah pred tujim jezikom¹ je eden od najvplivnejših psiholoških dejavnikov, ki vplivajo tako na učenje kot na poučevanje tujih jezikov. Je faktor, ki se spreminja glede na govorčevost starost in znanje. Namen raziskave in tudi tega članka je osvetliti problem strahu pred TJ v slovenskem formalnem izobraževalnem sistemu ter na podlagi rezultatov, zbranih z anketo in intervjuji, nakazati, kateri so dejavniki, ki na strah pred TJ vplivajo v največji meri, kako se spreminjajo in kako se konkretno kažejo pri pouku TJ pri nas.

Upoštevač dejstvo, da ima strah pred TJ velik vpliv na učenje in poučevanje tega, je omenjeni pojav v slovenskem merilu relativno slabo raziskan, kar je bila tudi ena od pobud za mojo raziskavo. Boljše poznavanje strahu pred TJ bi bilo neprecenljivo za boljše razumevanje procesa učenja TJ ter s tem tudi za izboljšanje metodologije poučevanja, torej bi bilo uporabno tako za učence kot za učitelje.

1.1 Strah, anksioznost, tesnoba?

Še preden bi se lahko podrobneje posvetili raziskovanju strahu pred TJ, pridemo do zanimivega odkritja – ne moremo namreč mimo dejstva, da se ta pojav v različnih jezikih različno poimenuje. V francoščini, tj. TJ, ki je vključen v to raziskavo, se omenja *anxiété langagière*, kar bi prevajali kot *tesnoba*. Prav tako je v angleščini ustaljen izraz *language anxiety*, medtem ko je v hrvaščini govora o *strahu od stranoga jezika*, kakor je v slovenščini največkrat omenjan *strah pred TJ*. Logično se potemtakem postavi vprašanje, kako lahko pride do tovrstnih sprememb pri prevodih, saj *strah* in *tesnoba* oz. *anksioznost* ne pomenijo enega in istega psihološkega pojava. Anksioznost Vojko Rebolj, dr. med. z Medicinskega centra Krka, d. d., (nn) definira kot »stanje živčne napetosti« in navaja več stopenj tega stanja: tesnoba, tremo, napetost, živčnost, strah in zaskrbljenost (prav tam).

1 Nadalje: TJ.

Njegova definicija se ujema z definicijo tesnobe iz SSKJ na spletnem portalu Fran (2017), ki pravi, da gre za »neprijetno stanje vznemirjenosti, napetosti zaradi občutka ogroženosti, zlasti brez jasnega zavedanja«. Razlaga francoske besede *anxiété* se delno ujema s slovensko (Le Petit Robert 2014): »état de trouble psychique causé par le sentiment de l'imminence d'un événement fâcheux ou dangereux, s'accompagnant souvent de phénomènes physiques«. Francoska definicija torej pravi, da se anksioznost oz. tesnoba pojavi zaradi nekega določenega prihajajočega dogodka in dodaja, da jo pogosto spremljajo tudi fizični simptomi.

Strah SSKJ (Fran 2017) opredeljuje kot intenzivnejšega od tesnobe; je namreč »neprijetno stanje vznemirjenosti zaradi neposredne ogroženosti, (domnevno) sovražnih, nevarnih okoliščin« oz. »tesnobno duševno stanje zaradi pričakovanja česa hudega, neprijetnega«. Francoski ekvivalent, tj. *peur*, je obrazložen kot »phénomène psychologique à caractère affectif marqué, qui accompagne la prise de conscience d'un danger imaginé ou réel, d'une menace« oz. »souci, désir d'éviter une chose considérée comme désagréable«. Tudi pri tem pojavu se slovenska in francoska definicija prekrivata. Vidimo torej lahko, da v slovarskih razlagah besed ni tako opaznih razlik, ki bi lahko bile vzrok za različno poimenovanje strahu pred TJ v različnih jezikih. Zato lahko o razlagah za ta pojav le sklepamo, je pa mogoče iz definicij razviti nekaj hipotez glede poimenovanj.

Nekateri morda menijo, da je strah pred TJ odraz neke bolj splošne tesnobe in iz tega bi lahko izhajalo poimenovanje pojava v npr. angleščini in francoščini kot *language anxiety* oz. *anxiété langagière*. Vendar pa bi glede na definicije besed lahko razsodili, da je bolj primerno poimenovanje slovensko oz. hrvaško, tj. *strah pred TJ* oz. *strah od stranoga jezika*, saj je v tem primeru točno definirano, česa je posameznika strah, jakost pojava pa seveda variira od govorca do govorca. To sta zgolj dve hipotezi, bi pa seveda veljalo to vprašanje podrobneje raziskati z leksikološkega in etimološkega vidika, za kar pa bi bila potrebna posebna študija.

2 DEFINICIJA STRAHU PRED TUJIM JEZIKOM

Strah pred TJ najbolj jedrnat povzameta Gardner in MacIntyre (1993 v Mihaljević Djigunović 2002: 12), ki pravita, da gre za strah, ki ga občutimo, ko moramo komunicirati v TJ, ki ga ne obvladamo. Eysenck (1979 v Wilkinson 2011: 21) dodaja, da je to negativen psihološki pojav, ki je tesno povezan s posameznikovo samopodobo.

Mihaljević Djigunović (2002: 65) ugotavlja, da je negativna samopodoba ena od treh glavnih vzrokov za pojav strahu pred TJ, sodeč po raziskavi, opravljeni med hrvaškimi učenci angleščine (nav. delo: 77 v Pavlin 2017: 12). Slednji so pogosto jezni in živčni, ko zaradi preslabega znanja TJ ne zmorejo izraziti vsega, kar bi si želeli in kar jim v maternem jeziku ne povzroča težav. Posledično jih postane sram govoriti z drugimi v TJ, saj se bojijo, da si bodo ti o njih ustvarili negativno podobo na osnovi (ne)znanja TJ.

Avtorica prav tako dodaja, da imajo otroci na splošno najbolj pozitivno samopodobo, ki z leti postaja vedno slabša – tako se odrasli največkrat vidijo v (pre)slabi luči (Mihaljević Djigunović 1993, 1995 v Mihaljević Djigunović 2002: 77). Razvoj strahu pred TJ je tako premo sorazmeren z razvojem samopodobe in naj bi bil obratno sorazmeren z znanjem jezika: boljše, kot je govorčevo znanje, manjša mera strahu je pri njem prisotna (Gardner in MacIntyre 1986 v Mihaljević Djigunović 2012: 15). Omenjeno tezo so v svoji raziskavi, v kateri so sodelovali učenci francoščine kot TJ, potrdili tudi Gardner idr. (1977 v Mihaljević Djigunović 2002: 16), ovrednotenje te hipoteze je bil tudi cilj moje študije.

Strah pred TJ lahko opredelimo tudi kot čustveno reakcijo, do katere pride pri posamezniku, ko je vpleten v negativne izkušnje pri učenju TJ (prav tam). Sčasoma se ta reakcija pri posamezniku fosilizira in tako slednji razvije svojstven način reagiranja na stresne situacije, povezane s TJ. Glede na fazo učenja, pri kateri se pojavlja, ga lahko delimo na:

- 1) strah v fazi *inputa*: gre za čustva, ki jih učenci začutijo, ko so izpostavljeni TJ, npr. novim slovničnim strukturam pri pouku ali neznančevemu vprašanju na ulici ipd;
- 2) strah v fazi obdelave: tj. strah, ki ga učenci čutijo med kognitivnimi procesi, ki se odvijajo v njih, ko skušajo razumeti nek jezikovni input in ga procesirajo;
- 3) strah v fazi *outputa*: tj. strah, ki ga učenci občutijo, ko skušajo sami sestaviti neko sporočilo v TJ in pri tem uporabljajo jezik, ki so se ga naučili pri pouku, na tečaju ipd.

2.1 Viri strahu pred TJ

Za boljše razumevanje strahu pred TJ in učinkovitejši boj proti njemu je nedvomno ključno prepoznavanje njegovih virov oz. vzrokov zanj. Yan in Horwitz (2008 v Wilkinson 2011: 39) tako med najpogostejše vzroke uvrščata primerjanje učencev z vrstniki, zanimanje učencev za TJ, motivacijo, ocenjevanje, spol učencev, razredno dinamiko, učitelja, starše, nadarjenost za jezike ipd. Ortega (2007: 110) posebej poudarja strah pred ustnim sporočanjem in ocenjevanjem, pomanjkanje časa za učenje in občutek, da so učenci TJ v razredu konstantno pod drobnogledom učitelja in sošolcev, ki jih bodisi ocenjujejo bodisi se z njimi primerjajo. Posebno pozornost velja nameniti tudi vrsti nalog in aktivnosti, uporabljenih v razredu – moderne komunikativne aktivnosti so v teoriji zelo uporabne in učinkovite, vendar lahko pretirana interaktivnost privede do poslabšanja samopodobe učencev, ki se v t. i. avtentičnih situacijah, poustvarjenih v razredu, ne znajdejo najbolje in se tako pri njih lahko razvije strah pred TJ (Ortega 2002 v Ortega 2007: 110; Rubio 2007: 7), zato mora učitelj aktivnosti izbirati preudarno in paziti, da ne bodo imeli nasprotnega učinka od zelenega. Nočemo namreč, da bi učence spravile v strah, ne pa jim olajšale komunikacije v TJ, kar se včasih zgodi pri raznih igrah, igrah vlog in simulacijah konkretnih »življenjskih« situacij (Mihaljević Djigunović 2002: 123). Ne smemo pozabiti tudi na odnos bližnje okolice do TJ, ki se ga posameznik uči – učenci, ki imajo ustrezen odnos do učenja TJ imajo največkrat starše, sorodnike, prijatelje in tudi učitelje, ki

izkazujejo pozitiven odnos do TJ (Low, Brown, Johnstone in Pirrie 1995; Nikolov 2002; Szpotowicz, Mihaljević Djigunović in Enever 2009 v Mihaljević Djigunović 2012: 62).

Šifrar Kalan (2008) vzroke za pojav strahu pred TJ v formalnem izobraževanju deli na vzroke v razredu in zunaj razreda. V razredu sta namreč glavna povoda za pojav strahu že omenjeno primerjanje učencev z vrstniki ter strah pred ocenjevanjem (Mihaljević Djigunović 2002: 50). Dobra razredna klima je zato izrednega pomena in s tem tudi odnos med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Učitelj mora učence spoštovati in upoštevati njihove potrebe, mora biti vljuden in dobronameran, ne gre pa pozabiti niti dejstva, da so v dvosmerni komunikaciji učitelj in učenci enakopravni partnerji (Frank 2014: 146, 159).

Odnos učitelja do napak je še en ključen dejavnik pri razvoju strahu pred TJ. Tagliante (1994: 151–152) pravi, da so pri procesu učenja TJ napake neizogibne in so sestavni del izgradnje jezikovnega sistema pri posamezniku. Učitelj mora torej najti ustrezen način, kako se na te napake odzvati. Učenci so nanje zelo občutljivi, saj jih največkrat vidijo kot odraz svojega neznanja, ne pa kot naravni del procesa in kot pokazatelj eksperimentiranja z jezikom ter s tem večje samozavesti. Da bi učitelji pri učencih spremenili to prepričanje, Tagliante navaja naslednje načine reagiranja učiteljev na napake učencev:

- učitelj naj se izogiba temu, da sam in takoj popravlja učence,
- če je poprava potrebna, naj učitelj da najprej priložnost učencu, da se sam popravi,
- če je bila napaka storjena v zvezi z že znano jezikovno strukturo, naj učitelj po popravilu spomni na že znano pravilo,
- če je bila napaka storjena v zvezi z neznano jezikovno strukturo, naj učitelj nadaljuje s konceptualizacijo omenjene strukture,
- učitelj naj od časa do časa pripravi aktivnosti, pri katerih je mogoče posneti zvočne posnetke, ki jih nato učenci poslušajo in skušajo popraviti napake.

(Tagliante 1994: 152)

Načeloma je izgovarjava tista vrlina, ki jo je najtežje osvojiti in pri kateri učenci delajo največ napak, po zahtevnosti ji tesno sledi slovnica (Mihaljević Djigunović 2002: 79). Pri učenju besedišča ima veliko vlogo starost – starejši kot so učenci, več težav imajo z zapornitvijo posameznih besed v TJ. Zanimivo je, da mlajši učenci velikokrat potarnejajo, da jim pravopis in pravorečje povzročata največ preglavic, medtem ko imajo v resnici prav otroci z omenjenima kategorijama najmanj problemov (prav tam).

Izven razreda oz. v »realnem« življenju sta kot najvidnejša vzroka navedena strah, da govorec ne bo zmožen sporočiti tega, kar želi ter strah, da govorec ne bo zmožen razumeti sogovornika (Šifrar Kalan 2008: 293). Posledično se govorniki skušajo na različne načine izogibati situacijam, v katerih bi morali komunicirati v TJ, kar je povsem logično, saj se ne počutijo dovolj kompetentne, da bi imeli situacijo pod nadzorom (McCroskey 1977 v Mihaljević Djigunović 2002: 20). Posameznikom, ki imajo težave pri uporabi TJ tako v razredu kot zunaj njega, najbolj pomaga, da si najprej dvignejo samopodobo

tako, da so udeleženi v čim več pozitivnih izkušnjah s TJ – npr. da se brez pomoči uspejo sporazumeti s tujcem na ulici ipd. Med glavne vzroke za tovrsten strah lahko za naše okolje uvrstimo pomanjkanje priložnosti za rabo TJ v vsakdanjem življenju (Mihaljević Djigunović 2002: 83).

Ker se vsi ljudje med seboj razlikujemo, se prav tako razlikujejo načini, na katere se strah pred TJ pri posameznikih odraža. Leary (1982 v Young 1991: 429) skuša za lažje obravnavanje omenjene načine izražanja strahu razdeliti v tri glavne skupine:

- 1) odzivi, ki se pojavljajo kot sekundarni znaki aktivacije simpatičnega živčnega sistema ob razburjenju, npr. ko se učenec pri pouku zvija na stolu, začne jecljati ipd;
- 2) vzorci obnašanja, s katerimi se posameznik izolira od drugih (t. i. »*disaffiliate behaviours*«), npr. ko učenec noče govoriti z drugimi v TJ, ne odgovarja na učiteljeve pobude ipd;
- 3) obrambna obnašanja, s katerimi skuša posameznik zaščititi svojo samopodobo, npr. smeh brez razloga, prekomerno prikimavanje ali odkimavanje, prekomerno pritrjevanje z »Mhm« ipd. Leary pravi, da s temi vzorci posameznik skuša prikazati, da je bolj prijazen, kot dejansko je (nav. delo: 430).

Horwitz idr. (1986 v Young 1991: 430) naštevajo še več tipičnih vedenj, ki pričajo o prisotnosti strahu pred TJ. Tak govorec se navadno izogiba situacijam, v katerih bi moral sprejemati ali producirati zahtevnejša sporočila, včasih nenadoma pozabi slovnično pravilo, čeprav ga sicer brezhdbno zna, ima težave s prepoznavanjem podobnih glasov in intonacij, vse to pa skuša popraviti z vedno več učenja, ki pa ne obrodi sadov.

3 STRAH PRED TUJIM JEZIKOM IN USTNO SPOROČANJE

Ustno sporočanje Skupni evropski jezikovni okvir² definira kot eno od dveh sporočanj-skih aktivnosti, v kateri govorec producira govorno besedilo, eden ali več sogovornikov pa ga posluša (Svet Evrope 2001: 48). Čok idr. (1999: 99–100) poudarjajo, da gre za proces, ki se odvija v obe smeri, saj se poslušalec na govorčev besedilo tako ali drugače odziva. Prav tako menijo, da je najpomembnejša razlika med ustnim in pisnim sporočanjem ta, da ima govorec pri ustnem sporočanju možnost uporabe nepopolnih stavkov in da je nujna raba ustaljenih fraz, s katerimi vzdržujemo kontakt. Veliko vlogo igra tudi neverbalna komunikacija, npr. premori med povedmi, odlašanja, obrazna mimika, kretnje itd. Prav tako pri ustnem sporočanju ni nujno celega besedila povedati »v enem kosu«; povsem sprejemljivo je, če se vmes ustavimo, premislimo npr. kaj smo že povedali in kaj še moramo povedati ter kako bomo to povedali in šele potem nadaljujemo z govorom (nav. delo: 101). Da nek jezik zares obvladamo, lahko rečemo šele tedaj, ko v tem

2 Nadalje: SEJO.

jeziku ponotranjimo t. i. *gambits*, tj. fraze, ki so izgubile svoj prvotni, dobesedni pomen, in imajo zgolj pragmatično funkcijo – z njimi npr. začenjamo, vzdržujemo in končujemo pogovor (prav tam).

SEJO za učinkovito klasifikacijo posameznikovih ustnih sporočanjejskih kompetenc uporablja t. i. deskriptorje, ki ocenjevalcu pomagajo ocenjevančevo znanje razvrstiti po nivojih SEJO od A1 do C2. V modernem poučevanju TJ ti deskriptorji predstavljajo osnovno referenco za kriterije ocenjevanja ter so kot taki osnova za akcijski pristop poučevanja TJ ter za komunikacijski pristop zasnovan na nalogah in situacijah, ki sta dandanes predominantna pristopa v poučevanju TJ.

Ustno sporočanje je najtežja jezikovna veščina, saj zahteva največ spontanosti, vzporednega produciranja besedila in razmišljanja ter hkrati visoko mero formalnega znanja jezika za izogibanje in sprotno popravljanje napak (Čok idr. 1999: 104). V razredu je izvajanje aktivnosti ustnega sporočanja izredno zahtevno, saj tovrstne aktivnosti zahtevajo veliko časa, učitelj se ne more dovolj posvetiti vsakemu učencu posebej (prav tam). Če pa dodamo še vprašanje motivacije učencev za učenje TJ ter potencialni strah pred TJ, lahko vidimo, da je ustno sporočanje z razlogom najtežja jezikovna vrlina (prav tam). Ni pa zahtevna zgolj za učence, temveč tudi za učitelje, ki morajo upoštevati veliko število dejavnikov pri učencih, ki vplivajo na proces učenja TJ. Med njimi je tudi dejstvo, da se pri nekaterih učencih pojavlja daljše tiho obdobje, tj. obdobje, v katerem se učenec še ne izraža v TJ, temveč zgolj razvija svoje sposobnosti razumevanja TJ. Tak učenec spregovori šele, ko se sam sebi za to zdi dovolj pripravljen (Krashen 1987: 26–27; Čok idr. 1999: 93). Tudi zato učitelji svojih učencev ne smejo siliti h govoru, temveč jim morajo dati čas, da se na to ustrezno pripravijo (prav tam).

Strah pred TJ pri učencih TJ najbolj vpliva na njihove kompetence ustnega sporočanja, kar potrjujejo številni avtorji, ki so raziskovali ta pojav (Bacon 1989; Lund 1991; Gardner idr. 1992, Vogely 1999 v Mihaljevič Djigunović in Legac 2008: 329; Ortega 2007: 111). Ko morajo učenci govoriti v TJ, se ustrašijo, da ne bodo sposobni prenesti sporočila, ki ga želijo, in da jih bodo, če se to zgodi, drugi imeli za slabe učence TJ. Posledično bosta padli tudi njihova samozavest in samopodoba. Pri otrocih je situacija nekoliko drugačna, saj ti navadno nimajo težav s samopodobo in jih ni sram govoriti v TJ, zato pa imajo odrasli s tem veliko več problemov (Paternost 2013: 262). Vzrok, da nekateri odrasli nočejo govoriti v TJ, je največkrat prepričanje, da za tovrstno komunikacijo niso dovolj sposobni in da ne bodo mogli razumeti svojih sogovornikov oz. da jih sogovorniki ne bodo razumeli (Mihaljevič Djigunović 2002: 88). Prav zaradi razlik pri pojavljanju in jakosti strahu pred TJ v različnih starostnih skupinah in pri govorcih z različnimi nivoji znanja sem se odločil izvesti raziskavo v slovenskih srednjih šolah in na fakultetah. Rezultati sledijo v naslednjih poglavjih.

4 RAZISKAVA: METODOLOGIJA, VZOREC, INŠTRUMENTI

V raziskavi je sodelovalo 152 dijakov in študentov slovenskih srednjih šol in fakultet, ki se trenutno učijo oz. so se tekom šolanja učili francoščine kot TJ. Vključeni so bili govorci vseh nivojev, stari od 15 do 47 let. Za anketiranje je bil uporabljen nekoliko prirejen vprašalnik *FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, ki velja za standard na tem področju in ki so ga v izvorniku razvili Horwitz, Horwitz in Cope (1986). Predelan je bil tako, da so rezultati čim bolj relevantni za potrebe raziskave. Sestavljen je iz 29 trditvev, ki so jih morali sodelujoči oceniti s pomočjo štiristopenjske ocenjevalne lestvice z možnostmi: *sploh se ne strinjam, se deloma ne strinjam, se deloma strinjam in se popolnoma strinjam*. Trditve so bile sledeče:

- 1) Ko govorim pri pouku francoščine, se ne počutim prav prepričan vase.
- 2) Ni me strah delati napak pri pouku francoščine.
- 3) Ko vem, da bom moral govoriti pri pouku francoščine, se začnem tresti.
- 4) Ko ne razumem, kaj govori profesor pri francoščini, me postane strah.
- 5) Rad bi imel več ur francoščine na teden.
- 6) Med poukom francoščine pogosto mislim na stvari, ki s francoščino nimajo nobene zveze.
- 7) Mislim, da moji sošolci govorijo francosko bolje kot jaz.
- 8) Med testi iz francoščine se počutim dobro.
- 9) Ko moram govoriti pri pouku francoščine, ne da bi se prej pripravil, me zgrabi panika.
- 10) Ne razumem, zakaj nekatere učence pouk francoščine dela tako živčne.
- 11) Pri pouku francoščine sem tako živčen, da pozabim stvari, ki jih sicer vem.
- 12) Sram me je prostovoljno odgovarjati na učiteljeva vprašanja pri pouku francoščine, ker se ne želim izpostavljati oz. se bojim, da bodo drugi mislili, da se prilizujem.
- 13) Če bi moral govoriti francosko z rojenimi govorci, zaradi tega ne bi bil živčen.
- 14) Moti me, ko ne razumem, zakaj me je profesor popravil.
- 15) Četudi se na pouk francoščine dobro pripravim, občutim tesnobo, ko pomislim nanj.
- 16) Pogosto nočem iti k francoščini.
- 17) Ko pri pouku francoščine govorim, sem samozavesten.
- 18) Strah me je, da profesor preži na vsako napako, ki jo bom naredil.
- 19) Ko moram pri pouku francoščine pred vsemi odgovoriti na vprašanje, čutim, kako mi srce močno bije.
- 20) Bolj kot se učim za test, bolj zmeden postanem.
- 21) K pouku francoščine prihajam neobremenjen, nanj se ne posebej pripravljam (mogoče naredim domačo nalogo, ne ponavljam pa redno snovi prejšnje ure ipd.)
- 22) Pri pouku francoščine delamo tako hitro, da se bojim, da ne bom vsega razumel.
- 23) Pri pouku francoščine sem bolj živčen in napet kot pri drugih predmetih.
- 24) Ko govorim pri pouku francoščine, postanem živčen in zmeden.

- 25) Ko grem k pouku francoščine, se počutim povsem mirno in sproščeno.
 - 26) Ko ne razumem vseh besed, ki jih izreče profesor, postanem živčen.
 - 27) Počutim se zasutega s pravili, ki so potrebna, da se naučimo francoščine.
 - 28) Strah me je, da se bodo sošolci delali norca iz mene, ko bom govoril francosko.
 - 29) Ko profesor postavi vprašanja, na katera se nisem vnaprej pripravil, sem pod stresom.
- (Pavlin 2017: 59–62 po Horwitz, Horwitz in Cope 1986: 125–132)

Poleg dijakov in študentov je bilo v raziskavo vključenih tudi pet profesorice francoščine kot TJ, od tega štiri Slovenke in ena Francozinja. Za profesorice je bil pripravljen intervju, ki dopolnjuje anketo za dijake in študente tako, da osvetli problem še z zornega kota učitelja – odgovori bodo povzeti v naslednjem poglavju. Vprašanja, ki so bila zastavljena, so sledeča:

- 1) Mislite, da odrasli res občutijo manj strahu pred TJ kot adolescenti in da je tiste, ki TJ bolje obvladajo, manj strah komunicirati v njem kot začetnike?
- 2) Kaj menite, da je glavni vzrok za pojav strahu pri TJ pri učencih? Ali se preveč obremenjujemo z napakami? Ali je to plod formalnega izobraževanja TJ pri nas, ki naj bi bilo preveč osredotočeno na napake in na slovnico?
- 3) (Vprašanje za francosko učiteljico francoščine kot TJ): kako vi kot materna govorka francoščine vidite problem strahu pred TJ pri učencih v Sloveniji? Se na splošno zelo bojimo francoščine?
- 4) Ste v svoji karieri srečevali veliko učencev francoščine kot TJ, ki jih je bilo strah učenja TJ? Kateri menite, da so tipični znaki strahu pri TJ, ki se pojavljajo pri posameznikih?
- 5) Kakšne preventivne in korektivne ukrepe uporabljate pri svojih urah, da bi čim bolj zmanjšali oz. se izognili strahu pred TJ pri svojih učencih?
- 6) Kakšen bi bil po vaše idealen odnos med učencem in učiteljem?

(Pavlin 2017: 41–47)

5 RAZISKAVA: SPLOŠNA DISKUSIJA

Glede na odgovore na vprašalnik imajo dijaki v prvem letniku najmanj problemov s samopodobo in posledično seveda tudi s strahom pred TJ. Nasprotno pa so s tega vidika najbolj problematični dijaki četrtil letnikov in dodiplomski študenti. Ustno sporočanje se je v skladu s pričakovanji izkazalo za najzahtevnejšo jezikovno vrlino, ki pri učencih povzroča največ strahu pred francoščino. Pokazatelji strahu pred TJ, ki se največkrat pojavljajo, so tresenje rok, nenadno pozabljanje besed, pravil itd., intenzivnejše bitje srca in splošna nervoza ter razdražljivost. Profesorice, sodelujoče v raziskavi, prav tako naštevajo omenjene znake in dodajajo tudi nenavadne geste, smeh, ki ga ni mogoče ustaviti,

skrivanje učencev za drugimi, ko je potrebno odgovarjati, nekateri pa celo trdijo, da ne vedo odgovora na vprašanje, čeprav ga v resnici vedo.

Strah pred napakami je še en dejavnik, ki je prisoten pri večini anketirancev. Ti se bojijo delati napake in jih jezi, če učitelj ne razloži popravkov. Profesorice, vključene v raziskavo, menijo, da je ta odnos posledica poučevanja TJ v slovenskem šolskem sistemu, ki je preveč osredotočen na obliko in na napake, kar se pojavlja predvsem na gimnazijah zaradi mature. Na maturi namreč slovnična pravilnost in oblika prinašata veliko več točk kot eksperimentiranje z jezikom, dobre ideje v esejih ipd. Učni načrt v šoli pa je seveda narejen tako, da učence pripelje do zastavljenega cilja – v gimnazijah je glavni cilj, da dijaki po štirih letih uspešno opravijo maturo, zato vsebina učnega načrta ni presenetljiva.

Tako učenci kot profesorice poudarjajo, da je pri urah premalo poudarka na ustnem izražanju, vendar je stanje tako najbrž tudi zaradi majhnega števila točk, ki ga prinese ustni del mature. Profesorice se strinjajo, da obstaja pri Slovencih nekakšen »jezikovni perfekcionizem«, ki ga iz odnosa do materinščine prenašamo tudi na odnos do TJ in s tem postaja pravzaprav že kar kulturna značilnost večjezičnih Slovencev. Zato je potrebno pri učencih delati na tem, da se iz napak ne dela drame oz. da ne delamo iz muhe slona.

Učenci TJ se, ne glede na starost, bojijo ocenjevanja, pred »običajnimi« učnimi urami, pri katerih ne bodo ocenjeni, pa niso posebej živčni. Pri njih je prisotnega tudi nekaj strahu pred tem, da ne bodo razumeli učitelja, vendar pa je pri učencih še bolj skrb vzbujajoča misel na to, da se ne bi razumeli na ulici z nekom, ki je materni govorec določenega TJ.

Da bi se izognili vsem omenjenim oblikam in vzrokom strahu pred TJ, intervjuvane profesorice skušajo v razredu ustvariti pozitivno vzdušje, učence skušajo spodbujati h govoru in jih pripraviti, da se bodo čim manj obremenjevali z napakami. Sproščeno vzdušje v razredu pa mora po njihovem mnenju izhajati iz medsebojnega spoštovanja med učenci in učiteljem ter iz strokovnosti učitelja in ne iz strahu oz. strahospoštovanja.

6 RAZISKAVA: DISKUSIJA PO STAROSTNIH SKUPINAH

6.1 Dijaki prvega letnika

Dijaki prvega letnika gimnazije, ki se učijo francosko, so glede na rezultate raziskave med najmanj problematični z vidika strahu pred TJ. Z izpolnjenimi vprašalniki so pokazali, da je njihova motivacija zelo visoka, da ne kažejo oz. kažejo zelo malo vidnih znakov strahu, imajo pa tudi visoko samozavest. Na splošno jih ni sram pred drugimi govoriti v TJ in ni jih strah, da bi se zaradi neznanja TJ drugi norčevali iz njih. Dijaki prvih letnikov se najbolj bojijo, da ne bi razumeli profesorja, zelo verjetno zaradi njihovega znanja jezika, ki je na začetku še na relativno nizkem nivoju. Velika večina slovenskih dijakov prvih letnikov nima še nobenih izkušenj z učenjem francoščine kot TJ, zato si morajo sami ustvariti lastne poglede na jezik. Njihovo znanje jezika jih sploh ne ovira, prav nasprotno, veliko

si upajo in radi eksperimentirajo z jezikom. Visoka motivacija je prav gotovo logična, saj so si francoščino kot drugi TJ v gimnaziji izbrali sami, zaradi lastnega zanimanja. Intervjuvane profesorice pa dodajajo, da je pri mlajših učencih opaziti znatno več inherentnega zanimanja za vse vrste novih področij – mlajši kot so učenci, bolj so po naravi radovedni in z večjim zanosom se lotevajo novih izzivov, kot je npr. tudi učenje TJ.

6.2 Dijaki četrtega letnika

Dijaki četrtega letnika so ena od dveh starostnih skupin, ki najbolj občuti strah pred TJ. Njihov največji problem je nizka motivacija. Naravno je, da bodo nekateri dijaki tekom štirih let šolanja v gimnaziji izgubili interes za drugi TJ bodisi zato, ker so spoznali, da jim izbrani TJ ni tako všeč, kot so sprva mislili bodisi zato, ker se jim zdi težji, kot so predvidevali in jih ob obilici pravil in vedno novih zapletenih jezikovnih strukturah frustrira. Tako se jim dogaja, da se vsakič, ko se z veliko vložene truda in časa končno naučijo pravilne rabe neke jezikovne strukture, pojavi nova, še zapletenejša. Eden od možnih vzrokov za upad motivacije je ta, da je med dijaki četrtil letnikov komaj kaj takšnih, ki si francoščino kot (drugi) TJ izberejo kot maturitetni predmet. Čeprav francoščine na maturi ne bodo imeli, pa tudi ostali dijaki z učenjem tega TJ nadaljujejo in so tudi zanje ure francoščine obvezne. To pa je v slovenskih gimnazijah posebnost, saj za dijake, ki si niso izbrali kemije, fizike, biologije ipd. kot maturitetni predmet, ure omenjenih predmetov za četrti letnik niso predvidene. Za dijake, ki francoščine na maturi niso izbrali, torej ni nič presenetljivega, da jim motivacija upade in je njihov edini cilj pri pouku francoščine ta, da imajo na koncu šolskega leta zaključeno oceno, ki jim ne bo preveč kazila povprečja. To pomanjkanje notranje motivacije opažajo tudi intervjuvane profesorice. Prav zaradi te razlike v motivaciji in s tem v odnosu do predmeta in jezika pa se razlika v znanju pri omenjenih skupinah samo še povečuje in tako samopodoba in samozavest dijakov, ki za učenje niso posebej motivirani, še naprej pada. Tako je prav zato pri njih strah pred TJ intenzivnejši.

6.3 Študenti dodiplomskega študija

Študenti dodiplomskega študija so druga starostna skupina, ki se je izkazala za zelo problematično. Po eni strani so sicer rezultati nekoliko presenetljivi, saj večina vprašanih študira prav francoščino in bi potemtakem morali jezik že precej obvladati in biti tudi zelo motivirani za nadaljnje učenje. Po drugi strani pa je pri dodiplomskih študentih potrebno vzroke za takšno stanje iskati izven okvirov študija TJ. Med njimi je veliko študentov prvega letnika, ki so prvič odšli živeti od doma in se v novem okolju srečujejo z novim načinom življenja ter so obkroženi z novimi ljudmi. Tudi način dela je na fakulteti precej drugačen kot na gimnaziji, sistem ocenjevanja je povsem nov, to pa vse močno

vpliva tako na vse, kar ima pri študentih zveze z izobraževanjem kot tudi na njihovo splošno stanje duha. Tisti, ki ne študirajo francoščine, pa so jo zelo verjetno že nekoliko pozabili (če je redno ne uporabljajo) in so zato veliko manj prepričani vase, kot ko so se jo še redno učili. Kategoriji, s katerima imajo dodiplomski študentje najmanj težav, sta koncentracija in interes za učenje TJ. Če pa se osredotočimo na bolj negativne ugotovitve, lahko vidimo, da so pri njih med znaki strahu pred TJ najbolj prisotni fiziološki znaki (tresenje rok, potenje, hitrejše bitje srca) ter psihološki znaki (nenadno pozabljanje in stres). Zelo veliko dodiplomskih študentov ima občutek, da profesorji prežijo na njihove napake, da bi jih čimprej popravili. Tudi zato se na predavanjih in vajah pogosto počutijo živčne in pod pritiskom. Vzroke za to problematiko gre pri dodiplomskih študentih, posebej študentih prvega letnika, iskati v novem okolju, ljudeh in sistemu dela. Nenadne spremembe takega obsega so pri omenjeni starostni skupini glavni povzročitelji stresa. Poleg vsega tega pa o študentih skorajda ni mogoče več razpravljati kot o adolescentih, ampak gre v njihovem primeru za mlade odrasle, kar pomeni, da imajo že a priori v splošnem več težav s samopodobo kot mlajši učenci TJ in da je pri njih bolj izrazit t. i. *language monitor* (Krashen 1982). Pri študentih prve stopnje gre torej za neko splošno anksioznost oz. negotovost zaradi prehoda v novo življenjsko obdobje, ki se odraža tudi pri študiju (TJ) in ki se kaže med drugim tudi kot strah pred TJ. Motivacija dodiplomskih študentov za učenje načeloma ni vprašljiva, je pa zato veliko bolj problematična njihova samopodoba.

6.4 Študenti podiplomskega študija

Študenti druge stopnje, ki predstavljajo zadnjo starostno skupino v tej raziskavi, so popolno nasprotje študentov prve stopnje. Za razliko od njih nimajo skoraj nikakršnih težav s strahom pred TJ: njihovo znanje TJ je na zelo visokem nivoju, prav tako so samozavestni in nimajo težav s samopodobo. Pri njih se pojavlja samo en element strahu pred TJ: strah pred napakami. Za to pa obstaja enostavna in čisto logična razlaga, več znanja kot ima nek govorec TJ, manj je zanj sprejemljivo, da dela napake in hkrati se svojih napak tudi toliko bolj zaveda. To videnje potrjujejo tako študentje kot profesorice. To pa ne vpliva na motivacijo za učenje, saj so magistrski študenti visoko motivirani in imajo do učenja TJ zelo pozitiven odnos, na kar kaže dejstvo, da jih je velika večina na vprašalniku označila, da si želijo več ur TJ na teden.

7 KAKO SE TOREJ BORITI PROTI STRAHU PRED TJ?

7.1 Ukrepi učitelja

Ukrepe proti strahu pred TJ delimo na dve veliki skupini: tiste, ki jih izvaja učenec, in tiste, ki jih izvaja učitelj. Slednji naj ne pozabi, da je njegova vloga v razredu, da učencem

pomaga pri učenju TJ v okolju, ki je prirejeno njihovim potrebam (prav tam). Učencem naj posreduje jezikovni *input*, ki je primeren njihovemu znanju, prav tako naj jim v razredu poustvarja primeren, karseda avtentičen kontekst za rabo TJ. Zato je nujno potrebno, da se učitelj nenehno izobražuje in sledi trenutnim trendom učenja in poučevanja TJ (Young 1990 v Young 1991: 432). Učiteljev karakter je seveda ključnega pomena za dobro vzdušje v razredu: idealen učitelj naj bi bil prijateljski in s smislom za humor, vendar hkrati strog in zahteven. Učence naj spodbuja k prostemu govoru in k eksperimentiranju z jezikom. Price (1991 v Young 1991: 432) pravi, da bi veliko učencev imelo manj težav s strahom pred TJ, če bi učitelja videli kot svojega prijatelja, ki je v razredu zato, da jim pomaga pri učenju TJ in ne kot neko avtoriteto, katere prvobitni namen je priganjati učence k delu (prav tam). Pomembno je tudi zblížati učence med sabo in med njimi vzpostaviti dobre odnose, saj se tako ne bodo počutili pod nenehnim drobnogledom sošolcev in ne bodo tekmovalni eden do drugega (Phillips 1991; Dörnyei 2001 v Ortega 2007: 118). Krashen idr. (1992 v Young 1991: 433) predlagajo vključevanje aktivnosti, ki so tako zanimive za učence, da se ob njih niti ne bodo zavedali, da se trudijo in da se učijo TJ, npr. igre vlog, igre in aktivnosti CLIL (Young 1991: 433). Ključno je tudi prilagajanje zahtevnosti aktivnosti znanju učencev in podajanje jasnih, nedvoumnih navodil, ki jih učitelj po potrebi ponovi (Lucas 1984; Price 1991; Young 1991; Ortega 2002 v Ortega 2007: 118). Kar pa se tiče strahu pred ocenjevanjem, naj učitelj prepozna, katerih tipov nalog se učenci najbolj bojijo, jih podrobneje razloži in večkrat vključi v ponavljanja snovi, preverjanja ipd. V ocenjevanjih znanja pa naj bodo vedno le tipi nalog, ki jih učenci že poznajo in so jih že reševali (Madsen idr. 1991 v Young 1991: 434).

7.2 Ukrepi učencev

Tudi učenci lahko sami storijo marsikaj v boju proti strahu pred TJ. Young (1991: 431) predlaga več različnih strategij za zmanjšanje strahu pred TJ pri učencih TJ. Tako navaja npr. t. i. »graf anksioznosti«, s katerim posameznik ocenjuje intenziteto strahu in kako se ta spreminja od ure do ure; tovrsten graf je lahko zelo uporabno izhodišče za diskusijo v razredu ter primerjanje med vrstniki. Namen takega pripomočka je predvsem, da z njim učenci osvestijo, da strah nanje vpliva in da pridejo do zaključka, da se spleča proti njemu kaj ukreniti. Young za spremljanje strahu pred TJ priporoča tudi pisanje dnevnika (prav tam), saj je o lastnih občutjih navadno lažje razmišljati, ko jih zapišemo na papir. Če pa je strah pri učencih velik in močno moti učenje TJ, Young (prav tam) priporoča prirejanje delavnic na to temo, kjer si lahko učenci s podobnimi problemi izmenjajo občutke, izkušnje in strategije. Ena od dokazano uspešnih strategij je npr., da učenci ugotovijo svoj učni stil in se učijo upoštevajoč tega (Mihaljević Djigunović 2002: 115). Predvsem pa je pomembno (in tu je potreben tudi učitelj), da se pri učencih spremeni lažno prepričanje oz. dojemanje TJ kot znakovnega koda, v katerem je absolutno potrebno poznati pomen

vsake najmanjše enote, da lahko govorec razume celoten odstavek oz. celotno besedilo. Šele ko bodo učenci spoznali, da je pomen besedila mogoče razbrati iz konteksta in ne samo iz pomena vsake besede posebej, bodo ti učenci bolj odprti za učenje TJ in bodo z njim imeli znatno manj preglavic (prav tam; Horwitz idr. 1986: 130).

8 ZAKLJUČEK

V zaključku gre na prvem mestu omeniti določene omejitve te raziskave – najbolj očitna je velikost skupin. Celoten vzorec res znaša 152 vprašanih, vendar nekatere skupine štejejo samo npr. 15 članov. To je sicer dovolj za grob prikaz trendov v učenju in poučevanju francoščine kot TJ v Sloveniji, še zdaleč pa ni dovolj, da bi lahko študijo jemali kot popolnoma veljavno. Prav tako sta v raziskavi manjkali vsaj dve starostni skupini: osnovnošolski učenci ter odrasli, ki niso več vključeni v formalno izobraževanje, torej tečajniki ipd. Nekaj restrikcij obstaja tudi glede vprašalnika samega, ki je zavoljo boljše preglednosti in lažjega zbiranja ter analiziranja rezultatov zaprtega tipa – če bi bilo vključenih vsaj nekaj vprašanj odprtega tipa, bi odgovori nanje zagotovo ponudili še bolj podroben vpogled v obravnavano problematiko.

Četudi študija ima določene pomanjkljivosti, je pripeljala do določenih povsem pertinentnih zaključkov. Rezultati jasno kažejo, da je strah pred TJ močno prisoten pri pouku francoščine kot TJ v Sloveniji, najbolj pri dijakih četrtega letnika in pri dodiplomskih študentih. Najpogostejša vzroka za strah pred TJ sta strah pred napakami in ustno izražanje v TJ (slednje se tudi sklada z ugotovitvami dosedanjih raziskav), torej bi bilo treba pri pouku francoščine spremeniti pojmovanje napak in jih prikazati v bolj pozitivni luči kot nujen sestavni del procesa učenja TJ ter dati več poudarka na aktivnostih ustnega izražanja.

Raziskava se je izkazala za zanimivo predvsem zato, ker se rezultati ne ujemajo z nekaterimi drugimi študijami, ki trdijo, da je strah pred TJ najbolj prisoten pri začetnikih. Prav tako je odrasle TJ bolj strah kot mladostnike in ne obratno. Bi pa raziskavo v bodoče veljalo še poglobiti, npr. s primerjanjem rezultatov znotraj starostnih skupin in ne le med njimi, da bi ugotovili npr. vpliv okolja na strah pri TJ pri enako starih učencih. Zanimivo bi bilo tudi primerjati motivacijo maturantov, ki so si kot maturitetni predmet izbrali francoščino ter maturantov, ki si je niso izbrali. Nasploh pomanjkanje študij strahu pred TJ v Sloveniji odpira možnosti za nadaljnje raziskovanje. Strah je eno izmed primarnih človekovih čustev in kot takega ga ni v nobenem kontekstu moč povsem nevtralizirati. Z boljšim poznavanjem strahu pred TJ pa lahko omenjeni psihološki pojav močno omilimo do te mere, da učenci praktično nimajo več težav z ustnim izražanjem tako v šolskem okolju kot v vsakdanjem življenju. Francoščina je jezik, ki povezuje na stotine milijonov govorcev po svetu in velika škoda bi bila, da bi bodoče generacije učencev francoščine obupale nad učenjem tega TJ zaradi strahu.

BIBLIOGRAFIJA

- CENCIČ, Mojca/Mojca ŽEFRAN (2013) Tesnoba pri pouku angleškega jezika. *Annals*, 23 (2): 355-364.
- ČOK, Lucija/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO/Janez SKELA (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- FRANK, Meta (2014) Teorija komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja. *Vestnik za tuje jezike*, VI (1): 143-162.
- GARDNER, Robert C. (2004) *Attitude/Motivation Test Battery: International Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario, Canada.
- HORWITZ, Elaine K./Michael B. HORWITZ/Joann COPE (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2): 125-132.
- ISJFR ZRC SAZU. Fran/SSKJ. 19. avgust 2017. <http://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>
- KRASHEN, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2002) *Strah od stranoga jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena (2012) Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *CEPS Journal*, 2 (3): 55-74.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena/Vladimir LEGAC (2008) Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*, LIII: 327-347.
- ORTEGA, Ana María (2007) Language Anxiety and Self-Esteem. F. Rubio (ur.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- PATERNOST, Katarina (2013) Primerjava motivacije in poteka pouka pri poučevanju francoščine otrok in odraslih. *Vestnik za tuje jezike*, V (1-2): 261-274.
- PAVLIN, Luka (2017) *L'anxiété langagière dans la classe de FLE en Slovénie. Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- REBOLJ Vojko. »Anksioznost«. *eZdravje*. 17. avgust 2017. <http://www.ezdravje.com/dusevno-zdravje/anksioznost/?s=vse>
- ROBERT Paul/Alain REY/Josette REY-DEBOVE. *Le Petit Robert 2014*. Paris: Le Robert, 2013.

- RUBIO, Fernando (2007) *Self-Esteem and Foreign Language Learning: an Introduction*. Fernando Rubio (ur.), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2008) *Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost?* Janez SKELA (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Založba tangram, 2008.
- TAGLIANTE, Christine (1994) *La classe de langue: techniques de classe*. Paris : CLE International.
- WILKINSON, Jane (2011) *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique pour l'obtention du grade de Maître des arts (M.A.). Québec : Faculté des lettres, Université Laval, Département de langues, linguistique et traduction.
- YOUNG, Dolly J. (1991) *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* *The Modern Language Journal*, 75 (4): 426-439.
- ŽEFRAN, Mojca (2015) *Students' Attitudes towards Their EFL Lessons and Teachers: Their Retrospective Study*. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8 (1-2): 167-180.

POVZETEK

Strah pred TJ je eden od najbolj vplivnih psiholoških dejavnikov pri učenju TJ in je glede na pomembnost precej slabo raziskan, četudi bi njegovo boljše razumevanje nedvomno pripomoglo k bolj prilagojenemu in učinkovitemu učenju TJ. Strah pred TJ se spreminja z govorčevo starostjo in nivojem znanja. Z zbiranjem in analizo 152 vprašalnikov ter s štirimi intervjuji profesorice francoščine kot TJ na dveh slovenskih gimnazijah in na Filozofski fakulteti UL so bili določeni najpogostejši vzroki za pojav strahu pred TJ ter skupino učencev glede na starost in znanje, ki ima z njim največ težav. Rezultati so zelo jasni: pojav je med učenci francoščine v slovenskem šolskem sistemu zelo pogost. Med dijaki prvih letnikov, maturanti, študenti dodiplomskega študija in študenti podiplomskega študija, so se maturanti in študenti dodiplomskega študija izkazali za najbolj problematične. Te ugotovitve spodbujajo razmislek o tem, kako olajšati oz. odpraviti preučevani pojav pri slovenskih učencih francoščine kot TJ.

Ključne besede: tuji jezik, strah pred tujim jezikom, francoščina kot tuji jezik, Slovenija, ustno sporočanje, jezikovne zmožnosti.

ABSTRACT

Language anxiety in classes of French as a foreign language in Slovenia

Language anxiety is one of the most influential psychological factors in the learning process of FLs. A better understanding of this phenomenon, which varies with age and level of knowledge, would be extremely important for a more personalised and effective learning process. Having analysed 152 questionnaires and having conducted four interviews with teachers of French as a FL, I tried to determine the main causes of language anxiety and which age groups it affects the most. The results are clear: language anxiety is widespread in classes of French as a FL in Slovenia. Additionally, 4th-year students of grammar school and undergraduate students are most affected. These conclusions should be the starting point for helping the affected learners to try and make the language learning process a thoroughly enjoyable activity.

Key words: foreign language, language anxiety, French as a foreign language, Slovenia, oral production, language skills.

RÉSUMÉ

L'anxiété langagière dans la classe de FLE en Slovénie

L'anxiété langagière est l'un des facteurs psychologiques les plus proéminents dans l'apprentissage de LEs et une meilleure compréhension d'elle serait extrêmement importante pour un apprentissage plus efficace et conforme aux apprenants. L'anxiété langagière varie avec l'âge et les compétences du locuteur. En recueillant et en analysant les réponses au questionnaire de 152 apprenants de FLE et en effectuant quatre interviews avec des enseignantes de FLE, j'ai essayé de déterminer les causes de l'anxiété langagière et les groupes d'apprenants le moins et le plus influencés. Les résultats sont évidents: l'anxiété langagière est très répandue dans la classe de FLE en Slovénie. Parmi les groupes de participants (les lycéens en première année, les bacheliers, les étudiants en licence et les étudiants en master), les bacheliers et les étudiants en licence sont les plus touchés. Ces constatations permettront de pouvoir remédier à ce phénomène pour rendre l'apprentissage de FLE une expérience positive.

Mots-clés: langue étrangère, anxiété langagière, FLE, Slovénie, expression orale, compétences linguistiques.

Amina Ukmar
aminaukmar@gmail.com

UDK 811.131.1'243:338.48
DOI: 10.4312/vestnik.9.235-253



ITALIJANŠČINA KOT TUJI JEZIK NA PODROČJU GOSTINSKO-TURISTIČNE STROKE – PREUČITEV USTREZNOSTI BESEDIL IN NALOG V UČNIH GRADIVIH TER PREDLOGI

1 UVOD: UVODNE MISLI O UČITELJU TUJEGA JEZIKA STROKE KOT SNOVALCU UČNIH GRADIV

Poučevanje in učenje tujih jezikov stroke (odslej: TJS) danes pomeni strokovno jezikovno izobraževanje in vključuje učenje tujih jezikov bodisi za izvajanje določenega poklica, torej učenje tujega jezika za posebne strokovne namene (*angl. Languages for Specific Professional Purposes*), bodisi učenje tujih jezikov stroke za posebne študijske namene (*angl. Languages for Specific Academic Purposes*). Pri TJS gre po definiciji Hutchinsona in Wattersa (1987) za pristop k poučevanju jezika, pri katerem vse odločitve v zvezi z vsebino in metodami temeljijo na razlogih za učenje. Pouk TJS je torej vedno načrtovan tako, da zadovoljuje specifične potrebe učencev, da se poslužuje metodologij in dejavnosti, ki so prisotne v strokah, s katerimi je povezan, in da se osredinja na tiste jezikovne spretnosti in prvine, diskurz in žanr, ki so ustrezni za izvajanje teh dejavnosti (cf. Dudley-Evans in St John, 1998).

Dudley-Evans in St John (1998) ugotavljata tudi, da ima učitelj TJS več vlog, ki se med seboj ne izključujejo. V vlogi učitelja ni vedno tisti, ki o stroki oziroma nosilni vsebini največ ve, vsekakor pa je tisti, ki delo pri pouku organizira in je strokovnjak za jezikovno področje, torej dejansko vsebino. V vlogi načrtovalca pouka in pripravljavca gradiv mora velikokrat najprej izdelati učne priprave za pouk, ki so v skladu s potrebami udeležencev oziroma učnim načrtom. Ravno tako mora pripraviti ustrezna gradiva, kar v praksi pomeni, da mora v vrsti različnih virov najti ustrezna gradiva in jih prilagoditi ali celo napisati nova in jih nato sproti evalvirati. Učitelj je tudi raziskovalec, ki mora biti na tekočem z najnovejšimi spoznanji na področjih analize potreb, zvrsti in diskurza, evalvacije, priprave študijskih gradiv in metodologije poučevanja (Djurić, Godnič-Vičič in Jurković, 2008).

Tudi West (1998) ugotavlja, da poučevanje TJS temelji na avtentičnih gradivih in raziskovanju ter poudarja tiste jezikovne elemente, ki ustrezajo namenu učenja. Ključnega in temeljnega pomena za kakovostno poučevanje TJS so torej učna gradiva. Dudley-Evans in St Johns (1998) celo menita, da gre pri tujih jezikih stroke za področje, ki je utemeljeno predvsem na učnih gradivih in metodah poučevanja. Zaradi specifičnosti

posameznih strok, kontekstov učenja in poučevanja ter posledično specifičnih potreb učencev pa je na nekaterih področjih premalo tržno razpoložljivih gradiv, ki bi bila dovolj ustrezna (ali jih sploh ni), zato se učitelji večinoma odločajo za to, da gradiva za svoje študente pripravijo sami ali jih znatno priredijo (Hutchinson in Waters, 1987).

Svetlin-Gvardjančič (2008) poudarja, da mora učitelj TJS, kot prenašalec znanja, ki je osredotočen na usmerjanje in nadzor učnega procesa, z izbiro oziroma pripravo ustreznih gradiv zagotoviti razmere za pouk, ki je usmerjen k ciljni skupini, in da s posredovanjem strateškega in proceduralnega znanja učence pripravlja na avtonomno učenje in na rabo jezika v poznejšem poklicu. Tudi Jarc in Zorko (2013) izpostavljata, da mora učitelj TJS raziskati, kakšne so učenčeve ciljne potrebe glede na zahteve okolja, kjer bo jezik uporabljal. Na podlagi teh potreb lahko pripravi program oziroma samostojno oblikuje ustrezno študijsko gradivo. Pečnik (2001) ugotavlja tudi, da bi bilo potrebno posvetiti večjo pozornost snovanju učbenikov, pri čemer bi bilo potrebno upoštevati mnenja vseh udeležencev v procesu poučevanja TJS, torej učiteljev, avtorjev in dijakov.

Učitelj TJS, ki je tudi avtor učnega gradiva, mora znati iz več zornih kotov pretehtati, kako študijska gradiva zasnovati, prilagoditi, prikrojiti, da bodo vsebovala ustrezno strokovno vsebino in terminologijo in torej zadovoljila specifične jezikovne potrebe določene ciljne skupine. Pomemben namen gradiva naj bi bil tudi, da na jasn način prikaže in razloži tudi uporabne slovnične strukture in ponudi ustrezne slovnične naloge, ki bodo vsebovale ali se navezovala na strokovno izrazje. Poleg nazornega podajanja snovi v splošnem, naj bi študentom s pomočjo nalog in dejavnosti "produktivnega" tipa pomagal uriti pri ustnem sporazumevanju, značilnem za situacije in priložnosti, v katerih se bodo (študentje) poklicno znašli.

Dejstvo torej je, da je učbenik, kot navaja Skela (1993) še vedno »najpomembnejše učno sredstvo tujejezikovnega poučevanja in učenja. Če učbeniki danes bolj kot kdajkoli prej določajo zgradbo in potek organiziranega oziroma institucionaliziranega tujejezikovnega pouka in učenja, je seveda pomembno vprašanje, po katerih oziroma kakšnih kriterijih bi jih morali ocenjevati, vrednotiti, proučevati, prirejati in tudi ustvarjati«. V okviru možnih področij analize učbenikov obstajata dve najširši področji obravnave, in sicer: *vsebinsko področje*, ki se nanaša na to, kaj je v gradivu (tj. jezikovna in nejezikovna vsebina) in *učno področje*, ki se ukvarja s tem, kako se vsebinsko področje obravnava oziroma posreduje (prim. Skela, 2008).

2 VIDIKI IN VPRAŠANJA ZA ANALIZO OBSTOJEČIH STROKOVNIH UČNIH GRADIV ZA PODROČJE GOSTINSTVA IN TURIZMA

V prispevku se bomo osredotočili tako na *vsebinsko področje*, torej na analizo jezikovne vsebine, kot na učno področje (na metodološko glotodidaktično vsebino): tipologijo nalog oziroma na strukturo dejavnosti za razvijanje učenčeve govorne zmožnosti v

razpoložljivih strokovnih učbeniških gradivih, ki so nastali v slovenskem prostoru v preteklih sedmih letih (v pričujočem prispevku jih poimenujemo kot učbenik A¹, učbenik B² in učbenik C³). Pripravili so jih slovenski učitelji italijanščine kot TJS ter namenili študentom višješolskega strokovnega programa *Gostinstvo in turizem*, ki si izberejo predmet *Italijanščina kot tretji tuji jezik* in ki še nimajo ne splošnega ne strokovnega predznanja jezika. Višješolski študentje s pomočjo učnega gradiva razvijajo jezik na različnih področjih jezikovnih spretnosti: v italijanščini uriyo bralno in slušno razumevanje, ter ustno in pisno sporazumevanje, vse ob temah strokovnega področja. Glede na predvidene vsebine učnega načrta naj bi študenti dosegli raven znanja A1 in obenem povečan obseg razumevanja ter tvorjenja strokovnih besedil s področja gostinstva in turizma.

V prispevku se bomo primarno spraševali, a) v kolikšni meri in s pomočjo kakšnih nalog in dejavnosti za urjenje lahko učenec razvija komunikacijsko spretnost govornega sporazumevanja, ki mu bo služilo pri opravljanju svojega poklica, in b) v kolikšni meri so primerne naloge za razvijanje te sporazumevalne veščine prisotne (odslej jih poimenujemo ‚produktivne naloge‘, torej take ob katerih poteka urjenje uporabe TJS), predvsem pa kakšne so po vsebini: v kolikšni meri učenca usmerjajo in pripravljajo na samostojno komuniciranje v različnih, bolj ali manj zahtevnih, poklicnih situacijah ali okoliščinah.

V našem primeru gre za vlogo receptorja v nastanitvenih obratih, vlogo natakarja v baru ali v restavraciji in ostalih gostinskih obratih, vlogo zaposlenega na blagajni v raznih kulturnih in turističnih ustanovah (npr. muzejih, gradovih itd.). Pod drobnogled smo vzeli učne enote oziroma teme, ki se nam zdijo za bodoče zaposlene v turizmu in gostinstvu na ravni A1 najbolj pomembne, in sicer: *primi contatti* (slov. prvi stiki s strankami na recepciji, v baru ali v restavraciji, na blagajni, pri prodaji vstopnic itd.); *al bar e al ristorante* (slov. v baru in v restavraciji); *alla reception* (slov. na recepciji).

V članku se bomo nadalje osredotočili tudi na sama besedila in naloge za razvijanje bralnega razumevanje: raziskali bomo, v kolikšni meri so v učbenikih prisotna avtentična gradiva in avtentične naloge, ter koliko je vsebina besedil uporabna in koristna za študente gostinstva in turizma. Poleg tega v prispevku obravnavamo, v kolikšni meri je strokovna terminologija integrirana v razlago, predstavitev in utrjevanje najpomembnejših slovnčnih struktur ravni A1, ki so (lahko) osnova za (kasnejše) tvorjenje strokovne konverzacije. V naši analizi ugotavljamo torej danosti obstoječih učnih gradiv za gostinstvo in turizem ter predlagamo nekaj sprememb oziroma ustrezne dopolnitve, kjer zaznavamo vsebinske ali metodološke primanjkljaje.

1 Maričić, Maja (2009) *Strokovna terminologija v italijanskem jeziku*. Ljubljana: Zavod IRC. ISBN 978-961-6820-18-9, 182 strani, prosto dostopno na: <http://www.impletum.zavod-irc.si/sl/gradiva/>

2 Maričić, Maja (2010) *Strokovna terminologija v tujem jeziku 3 – italijanski jezik*. Učbenik sicer v letu 2011 ni bil sprejet in potrjen preko projekta Impletum, čeprav je šlo za drugi, v velikem delu prenovljeni učbenik, vendar istim avtorjem zaradi prevelikega odziva niso omogočili objave v okviru projekta. Trenutno (oktober, 2017) je učbenik v postopku druge potrditve. V zadnjem letu je bil zaradi objektivnih razlogov v nekaterih učnih enotah prenovljen, vendar ne v tistih, ki so predmet naše analize.

3 Gomzi Praprotnik, Silvana (2011) *Strokovna terminologija v italijanskem jeziku III*. Ljubljana: Zavod IRC. ISBN 978-961-6857-75-8, 186 strani, prosto dostopno na: <http://www.impletum.zavod-irc.si/sl/gradiva/>

2.1 Tipologija učbeniških gradiv

V grobem lahko delimo učbenike na *tradicionalne* in *komunikacijske učbenike* (Grant, 1987). *Tradicionalni učbeniki* skušajo učence pripraviti do tega, da bi se učili jezika kot sistema. Bolj kot komunikacijske funkcije jezika poudarjajo pomen jezikovnih oblik, vzorcev, slovničnih struktur; temeljijo na pisnih nalogah, ki poudarjajo pomen jezikovne pravilnosti; dokaj ozko sledijo predvsem slovnično osredinjenemu učnemu načrtu in tovrstnemu končnemu preverjanju pridobljenega znanja. Tisti, ki jih pri učenju uporabljajo, se solidno seznanijo s slovnico (jezikovnim sistemom), vendar se pogosto niso sposobni v jeziku tudi sporazumevati.

Komunikacijski učbeniki poudarjajo pomen komunikacijskih funkcij jezika – torej vsega tistega znanja, ki je potrebno, da ljudje jezik uporabljajo – in torej ne le jezikovnih oblik. Skušajo, kolikor je to mogoče, zadovoljiti potrebe in interese učečih se, poudarjajo sporazumevalne veščine, učenje pa temelji na aktivnostih. Bistveno večji poudarek je na poslušanju in govorjenju kot na pisanju in branju (Rižnar, 2008), bolj eksplicitno so razloženi cilji jezikovnega učenja in poučevanja, poudarjajo pomen uravnoteženosti med tekočnostjo in pravilnostjo izražanja v TJ ter se, ne nazadnje, zavedajo pomena besedil, ki morajo odražati avtentičen jezik iz vsakdanjega življenja.

Analizirana tri študijska gradiva (A, B in C) so učbeniki z elementi delovnega zvezka, namenjeni so enaki ciljni skupini, ter obravnavajo podobne tematike, ki se večinoma pojavljajo v vseh treh analiziranih učbenikih. Dva od treh analiziranih učbenikov (učbenik A in B) sta zasnovana z upoštevanjem komunikacijskega pristopa in sta namenjena predvsem učenju sporazumevalnih vzorcev in strokovne terminologije, slovnica služi kot podpora na poti do teh ciljev. Vaje vključujejo naloge za bralno razumevanje, naloge za govorno in pisno sporazumevanje (npr. igra vlog), pa tudi predstavitev relevantnih slovničnih struktur s shematičnimi prikazi in vajami.

Eden izmed analiziranih učbenikov (učbenik C) je nekoliko bolj tradicionalen (po Grantu 1987), saj daje slovnici precej večji pomen kot ostala dva učbenika: slovnica ima v večini učnih enot prednost pred učenjem komunikacijskih vzorcev in strokovnega besedišča, poleg tega vsebuje več vaj za razvijanje bralnega razumevanja in v nekoliko manjšem obsegu naloge za razvijanje govornega in pisnega sporazumevanja (Maričič, 2011; Mertelj, 2011a; Stanič, 2012).

2.2 Spoznavanje in urjenje rabe ustaljenih izrazov za strokovno sporazumevanje

Prva enota, ki smo jo analizirali, je uvodna enota, ki je v vseh treh učbenikih namenjena tematiki prvih stikov (učbenik A: *Presentarsi*, učbenik B: *Primi contatti*, učbenik C: *Primi contatti*). Učenci doživijo prvi stik z jezikom v govorni in bralni obliki, zato je pomembno, da gradiva ustaljene izraze za lažje sporazumevanje (pozdravi, vljudnostni

izrazi, uporabne predstavitvene fraze, želje), vključujejo od prvih enot dalje in na ta način spodbudijo učence k aktivni rabi jezika že od začetka učnega procesa, poskrbijo torej tudi za njihovo utrjevanje.

Ustaljeni izrazi za začetno interakcijo so v vseh treh učbenikih predstavljeni ob situacijskih dialogih in s pomočjo nalog za razvijanje bralnega razumevanja. V učbenikih A in C je situacija nedoločljiva (oz. splošna), v učbeniku B se situacijski dialog dogaja na recepciji hotela. V nobenem od treh učbenikov pa ni na voljo nobene naloge, kjer bi lahko učenci vadili formalne in neformalne pozdrave ob snidenju in odhodu, vljudnostne fraze pri seznanjanju oziroma predstavljanju, vljudnostne nagovore ob sprejemanju gostov, obiskovalcev itd.

Ker bi moralo biti poučevanje in učenje v gostinsko turistični stroki usmerjeno k uporabi znanja in k realnim situacijam, bi bilo smiselno, da ustaljene izraze in osnovne značilne govorne fraze za navezovanje stikov učencem predstavimo preko dialoga, ki ga umestimo v ustrezen strokovni kontekst, na primer kot pogovor na recepciji hotela (ob prihodu v hotel in ob odhodu iz hotela), pogovor v baru ali restavraciji, pogovor v informacijskem centru ali na blagajni pred vhomom v kulturno turistične ustanove.

Učbenik C ne vsebuje nobene „produktivne“ naloge, ob kateri bi učenci uporabili sporazumevalne vzorce, ki so jih spoznali do te mere, da jih razumejo. Učbenik A pa vsebuje dve taki nalogi, vendar sta umeščeni v splošne, vsakdanje situacije, ne pa v poklicno specifične (Primer naloge iz učbenika A: *Tvorite podobne dialoge, kot so prikazani na začetku enote. Zdaj zaigrajte razgovor: ste na zabavi, kjer ne poznate veliko ljudi. Predstavite se in spoznavajte ljudi okoli sebe.*)

Samo v učbeniku B so prisotne produktivne naloge, in sicer gre za igre vlog, kjer lahko učenci urijo konverzacijo ob sprejemu gosta v hotel ali kateri drugi nastanitveni objekt (Primer naloge iz učbenika B: *Formate dei dialoghi (lavorando in coppia). Chiedete il nome, la provenienza e l'età.: sig. Paolo Frecci (Milano, 35), sig.ra Anna Mauro (Napoli, 42), Giancarlo (Padova, 18), Franco (Livorno, 21) itd.*

Predlagamo, da učencem s pomočjo vzorčnih dialogov v prej navedenih turistično gostinskih situacijah predstavimo možnosti vzpostavitve prve interakcije z uporabo ustaljenih izrazov, npr. *Leggete i tre dialoghi seguenti e osservate le espressioni dell'ospite e del receptionist, le espressioni dell'ospite e del cameriere, le espressioni dell'ospite e dell'addetto alla biglietteria. Trovate nel dialogo precedente le espressioni seguenti.*

Z ostalimi frazami, pozdravi in željami lahko učence seznanimo tako, da povežejo izraz v italijanščini z izrazom v slovenščini, nalogam za razumevanje besedil naj sledijo „produktivne“ naloge, v katerih učenci uporabljajo jezik, in sicer igre vlog, ko učenci v parih ali v skupini med seboj ustno tvorijo dialoge v različnih vlogah (prej si pripravijo pisne oporne točke, prevajajo dialoge iz slovenščine v italijanščino, nato pa s pomočjo fotografije, ki jim je dana, simulirajo pogovor v različnih situacijah na recepciji, v baru, v restavraciji, na blagajni vstopnic kulturnih znamenitosti), npr. *Osservate le foto e cercate di immaginare la situazione. Simulate (oralmente) il dialogo alla reception, in*

biglietteria, al bar/al ristorante. Per agevolare la vostra produzione orale, potete tradurre le frasi dei dialoghi dallo sloveno in italiano.

Učenci tako 'odigrajo' vlogo receptorja in gosta, natararja in gosta, prodajalca vstopnic in gosta, na ta način se lahko (na)učijo splošne in specifične ustaljene izraze, ki so zelo uporabni tako v vsakdanjih situacijah, predvsem pa na področju njihove stroke. Ko se učenci naučijo pozdravov in najosnovnejših ostalih izrazov, jih seznanimo še z najpogostejšimi vprašalnicami oziroma vprašanji, ki naj bi jih učenci znali uporabljati na delovnem mestu, predvsem ob sprejemu gostov na recepciji (vprašanja po imenu, starosti, izvoru, dokumentih, telefonski številki, naslovu, datumu rojstva, skratka o podatkih, ki jih zaposleni na recepciji potrebuje za vpis v evidenco prisotnosti v nastanitvenem obratu). Take naloge naj bi se glasile, npr. *Usando i dati seguenti e con l'aiuto dei dialoghi precedenti, fate dei dialoghi in coppia scambiando i ruoli del receptionist/ del cameriere/ della guida turistica/ del massaggiatore e del cliente. Simulate quindi i dialoghi alla reception, in biglietteria, al bar / al ristorante, nel centro benessere.*

2.3 Osredotočenost na učenca in njegove konkretne poklicne potrebe

Strokovno ustrezen učbenik TJS naj bi pokrival teme, ki so relevantne za študente, ki naj bi poleg osnovnega splošnega znanja pridobili oziroma nadgradili osnovno znanje na področju jezika stroke. Prva pomembna značilnost oziroma prednost strokovno ustreznega učbenika ali učnega materiala je osredinjenost na učenca in njegove konkretne jezikovne potrebe, ki se povezujejo z opravljanjem poklica. Snov oziroma učne vsebine naj bi bile izbrane glede na dejansko sporazumevalno potrebo v praksi (tj. na delovnem mestu), situacije in položaji morajo biti torej interdisciplinarni, realni, življenjski, tako da je takoj očitna uporaba jezikovne snovi v resničnem poklicnem življenju.

Vsi trije preučeni učbeniki vsebujejo lekcije z gostinsko tematiko (npr. »*Bere e mangiare qualcosa*«, »*Al bar*«, »*Prendere qualcosa al bar*«, »*Al ristorante*«). V vseh treh učbenikih so prisotne tudi „produktivne“ naloge, v največji meri igre vlog, kjer učenci tvorijo npr. dialoge v baru s pomočjo seznama besediščnih iztočnic (npr. na fotografijah ali na seznamu ali na kopiji cenika ipd.). Gre za dialoge med samimi gosti ter med gostom in natararjem: prve naj bi turistični delavec predvsem dobro razumel, v drugem primeru pa tudi aktivno govorno in vsebinsko sodeloval.

Toda večina situacijskih dialogov (predvsem v učbeniku C) je v prvem delu učne enote sestavljenih tako, da učenci sporazumevalne večšine in vzorce vadijo predvsem v vlogi gosta. Glede na to, da gre za študente gostinstva, turizma in velnesa (torej za strokovno terminologijo v tujem jeziku stroke, ki jo bodo učenci potrebovali pri svojem delu), se dialogi in predvsem naloge premalo osredotočajo na vlogo turističnega delavca, ki je za študente in njihov (sedanji ali bodoči) poklic bistvenega pomena.

V učbenikih A in B je na koncu lekcije, ki obravnava dejavnosti in storitve v baru 'produktivna' naloga, ob kateri naj bi učenci ponovili snov, ki naj bi jo usvojili ali se je naučili v predhodnih delih učne enote. Učenci morajo izraze, stavke in vprašanja prevajati iz slovenščine v italijanščino in obratno, toda tudi v primeru učbenikov A in B gre večinoma za vidik gosta (Primeri naloge iz učbenikov A in B: *Traducete le frasi: Dire di volere mangiare, Chiedere com'è il cibo, Ordinare da bere, Ordinare da mangiare, Chiedere il conto, Chiedere quanto costa qualcosa*). Med številnimi tovrstnimi utrjevanji govornih dejanj gosta sta podana samo dva primera vprašanj, ki jih zastavi npr. natakar (Primeri iz učbenikov A in B: *Dober dan, želite?, Dober dan, prosim?*). Seveda je pomembno, da se učenec TJS tudi sam nauči naročiti pijačo in hrano, da zna vprašati za račun, ipd., saj s tem bolje razume zahteve, želje, preference gosta v baru, relevantno in poklicno nujno pa je, da se nanje pravilno jezikovno odzove, ne le, da se ustrezno obnaša.

Torej že v prvih učnih enotah učenec TJS na področju gostinstva in turizma ni ustrezno voden, saj se mora (po učnem načrtu in katalogu znanj strokovne terminologije v tujem jeziku) naučiti goste ob prihodu ustrezno pozdraviti, jih sprejeti, od gostov dobiti naročilo, torej njihova naročila razumeti, jih postreči, jim med postrežbo izkazati naklonjenost, ustrežljivost, na prošnje gostov primerno odgovoriti, se odzvati, pripraviti račun in jim ga prinesiti, z ustreznimi izrazi od njih zahtevati plačilo, se zahvaliti in jih ob odhodu pozdraviti. Učenec v vlogi natakara mora znati tudi naštetih pijačo in hrano, ki jo ima lokal v ponudbi, česa nima v ponudbi, česa ni več na razpolago, v tujem jeziku mora znati svetovati, če pride do nevesčnosti, se mora znati tudi ustrezno opravičiti. Vsa ta poklicna dejanja terjajo uporabo ustreznega jezika, pa naj je ta še tako rudimentaren.

Tudi v lekcijah, ki zadevajo storitve in ponudbe v restavraciji, so 'produktivne' oz. komunikacijske naloge v vseh treh učbenikih zastavljene tako, da učenci večinoma vadijo uporabne stavke, fraze, prošnje, vprašanja, ki jih v restavraciji postavljajo gostje (Primeri naloge iz učbenikov A in B, reklamacije: *Zrezek je pretrd., Juha je mrzla., Solata ni sveža., Meso je premalo kuhano., Žlica je umazana. Prt ni čist. ipd.*), kar je sporno iz vidika, da gre za učbenik TJS. V učbenikih A in B vsako enoto zaključuje 'produktivna naloga', in sicer učni prevodi povedi iz slovenščine v italijanščino, ki učenca neposredno usmerjajo k ponovitvi pomembnih govornih dejanj za posamične sporazumevalne funkcije, toda tudi na koncu učnih enot so dani primeri stavkov, fraz, vprašanj in prošenj, ki jih v restavraciji uporabljajo in izrekajo gostje, ne pa tudi turistični delavci oz. je teh bistveno manj: učenec ima v učbenikih A in B na razpolago le nekaj primerov, kjer lahko v vlogi natakara v restavraciji sprejme naročilo in poda gostom priporočila, in sicer: *Kaj želite za predjed?, Priporočam vam meso na ražnju., Danes imamo postrv na žaru.*

Naloge učnih prevodov so sicer izredno dobra vaja, saj so v učnih prevodih vključeni vsi pomembni učni cilji, ki naj bi jih učenci po vsaki predelani enoti znali uporabljati za komunikacijo v tujem jeziku stroke, toda pomanjkljiva je njihova vsebina, oz. neproporcionalno visoki deleži govornih dejanj gostov. Ustreznejše bi bilo, da imajo učenci na razpolago (več) možnosti prevajanja in memoriranja konkretnih in pogostih

povedi in fraz, ki so del poklicnega (tujega) jezika turističnega delavca pri delu s strankami. Naši predlogi se glasijo: *Traduci le frasi e le espressioni che usa il cameriere dallo sloveno in italiano. Come accogliere i clienti al bar/al ristorante. Come prendere un'ordinazione al bar/al ristorante. Come spiegare, elencare, dare consigli, reagire e rispondere alle domande degli ospiti. Come fare e portare il conto e salutare gli ospiti al bar/al ristorante.*

Ker gre za študente, ki bodo stregli hrano in pijačo v restavracijah, gostilnah, hotelih ipd., bi bilo torej koristno, da imajo v učbenikih podanih veliko več priložnosti za urjenje razumevanja in konverzacije z italijanskimi gosti, saj bodo morali obvladati cel niz govornih dejanj v TJS: goste ob prihodu v restavracijo (hotel) ustrezno (tudi jezikovno) sprejeti (jih pozdraviti, poskrbeti za njihovo garderobo), jih z ustreznimi frazami posesti ob želeno, rezervirano ali prosto mizo, jim s pravnimi izrazi ponuditi jedilnik in vinsko karto, sprejeti in njihova naročila razumeti, jim svetovati določene jedi (hišne specialitete, hišne sladice, hišna vina, dnevne menije, tipične lokalne jedi), naštetiti in razložiti, za katere in kakšne jedi gre, med obrokom na prošnje gostov z ustreznimi stavki odreagirati, na koncu povprašati, če so jim bile jedi všeč, prinesiti račun in jim ga z ustreznimi besedami podati, se na pritožbe gostov ustrezno odzvati, se opravičiti, jim ob odhodu podati garderobo, jih pozdraviti in izraziti željo po ponovnem snidenju.

Iz besedil, nalog in dejavnosti, ki jih ponujajo preučevani trije učbeniki, učenec ne more črpati v zadostni meri priložnosti, da vadi oz. se (na)uči komuniciranja, ki ga zahteva gostinsko turistična stroka. Besedila, zlasti pa aktivnosti in vaje za uporabo jezika, morajo biti oblikovani s stališča predstavnika stroke, torej turističnega delavca (receptorja, natakarja, maserja, turističnega ponudnika itd.), ne pa zgolj iz vidika uporabnika storitev ali blaga (turista, stranke, gosta, obiskovalca itd.). Turistični delavci morajo razviti primerno raven razumevanja jezika svojih strank, tj. uporabnikov njihovih storitev, sicer sporazumevanje ne more potekati, toda enako ključno je urjenje uporabe TJS z značilnimi govornimi dejanji turističnih delavcev.

2.4 Avtentičnost gradiva in nalog

Učno gradivo mora temeljiti na poučevanju tujega strokovnega jezika na receptivni in na produktivni ravni in na usvajanju strokovnega izrazja ob obravnavi avtentičnih besedil in nalog (Jarc in Zorko, 2013). V vseh treh analiziranih učnih gradivih je na voljo vsaj ena lekcija, posvečena hotelu oziroma sprejemu gostov na recepciji. Vsi trije učbeniki vsebujejo primere „receptivnih“ nalog, kjer učenci v danih dialogih ali besedilih iz italijanščine v slovenščino prevajajo izraze in fraze, v italijanščini odgovarjajo na vprašanja, ki se nanašajo na dialog ali z navedenimi izrazi izpolnjujejo manjkajoče besede v sorodnem besedilu (Primeri nalog iz učbenikov A, B in C: *Trovate le espressioni italiane corrispondenti alle slovene nei dialoghi di sopra. / Leggete la conferma della prenotazione e la composizione*

della lettera. / Leggete il dialogo e trovate le risposte alle seguenti domande. / Completate le conversazioni telefoniche tra il receptionist (R) e il cliente (C). itd.)

Prav tako vsi trije učbeniki vsebujejo primerne 'produktivne' naloge (primeri nalog iz učbenikov A, B in C): *Scrivete una prenotazione telefonica. Lo studente A è ospite, lo studente B è ricezionista (2 adulti, 1 bambino, camera matrimoniale, lettino aggiunto, due settimane, 1/7 – 15/7,*

ali: Ora scrivete voi una lettera di prenotazione e una di conferma. ali: Scegliete 4 alberghi sloveni di diverse categorie (anche pensioni familiari, agriturismi ecc.) che conoscete e preparate una descrizione scritta aiutandovi con i testi a pagina precedente e il lessico alla pagina seguente.

ali: Scegliete un albergo sloveno che conoscete e preparate una descrizione orale efficace di circa 10 minuti, per una fiera turistica.)

Vendar kljub prisotnosti ustreznih besedil in nalog menimo, da je v vseh treh študijskih gradivih premalo avtentičnega gradiva, kot npr. učne dejavnosti ob originalnih turističnih brošurah, prospektih, ponudbah počitniški objektov in ostalih turističnih storitev na spletnih straneh in drugod. Preko izvornih besedil lahko namreč učenci spoznajo ne le terminologijo, ki jo bodo uporabljali pri promociji, oglaševanju, ponudbi nastanitvenega objekta, v katerem so ali bodo zaposleni, pač pa celoten strokovni in jezikovni kontekst, zato je integriranje avtentičnega turističnega materiala v učbenike za turistično gostinsko stroko bistvenega pomena.

Večina avtorjev pod pojmom *avtentično gradivo* razume neobdelana besedila, katerih avtorji so rojstni govorniki in so namenjena drugim rojstnim govornikom v komunikacijske namene: gre torej za gradiva, ustvarjena v realnih življenjskih situacijah in ne za potrebe učenja jezika (Cuq, 2003; Cuq in Gruca, 2002; Grellet, 1981; v Lah, 2010). Za naše predloge smo za bralno razumevanje in spoznavanje strokovnega izrazja uporabili primer popolnoma avtentičnega gradiva (iz italijanskega turističnega tržišča) in nekaj avtentičnih prevedenih besedil (gre za pristna slovenska promocijska, predstavitevna besedila, ki so prevedena v italijanski jezik in namenjena italijanskim gostom). Med naše predloge smo vključili izvorna besedila o hostlu (*Hostel Barovc, Kranjska Gora*), o dveh hotelih (*City Hotel, Ljubljana; Hotel Mirage, Rim*) in o počitniški hiši (*Hiša Neža, Kranjska Gora*), ki so prosto dostopna na spletu. Gre za promocijske opise nastanitvenih struktur, ponudbe brezplačnih in plačljivih storitev, opis krajev, kjer se objekti nahajajo, opis aktivnosti, ki jih gostje lahko opravljajo v kraju in njegovi okolici.

S pomočjo originalnih besedil smo sestavili naloge, kjer učenci vadijo bralno razumevanje, v besedilih iščejo ustrezne slovenske izraze, ki se ujemajo z italijanskimi, v italijanščini odgovarjajo na vprašanja, ki se nanašajo na dane tekste in se na ta način seznanjajo, učijo in nadgrajujejo uporabno strokovno besedišče. Naši predlogi se glasijo, npr. *Leggete i testi originali dell'ostello Hostel Barovc, Kranjska Gora, dell'albergo City Hotel Ljubljana, dell'Hotel Mirage, Roma, della casa appartamenti Hiša Neža, Kranjska Gora e trovate le espressioni richieste e rispondete alle domande.*

Kot že rečeno, je v vseh treh učbenikih kar nekaj ustreznih 'produktivnih' nalog (prevajanje iz slovenščine v italijanščino, odgovarjanje na vprašanja v italijanščini, igre vlog). Vseeno se nam zdijo „produktivne“ naloge premalo avtentične. Pri vključevanju avtentičnih nalog in gradiva v učno situacijo moramo najprej premisliti, s kakšnim namenom in katere avtentične oblike nalog vključujemo. Newby (2000) opredeli avtentičnost naloge kot možnost avtentičnega obnašanja (*ang. authenticity of behaviour*), kar se nanaša na učenčevo uporabo TJS v dejavnostih in ob nalogah, ki so jim izpostavljeni. Po Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (2001, 2011) gre za naloge, ki so vsekakor bližje »tujejezikovnim pravilom« in so oddaljene od slovničnih vaj, saj razvijajo komunikacijo ob nalogi, ki simulira značilno govorno sporazumevanje kot dela poklica, najpogosteje kot igra vlog in/ali dialogiranje s sporočilnimi vrzelmi. Ob takšnih nalogah učenci v razredu vadijo sporazumevanje v vsakdanjem življenju oz. TJS uporabljajo, da »rešijo« neko svojo potrebo po informaciji ali storitvi. Jezik v avtentičnih nalogah je za učence smiseln, cilji dejavnosti pa jasno zastavljeni (Dagarin-Fojkar, 2008), naš predlog se glasi, npr. *Preglej naslednje ponudbe na internetu in rezerviraj nastanitev v Rimu, ki bi ustrezala potrebam tebe in tvojih dveh prijatelev, ko greste tja za 4 dni na enogastro-nomski sejem.*

Vedno bolj oziroma prevladujoče ne-avtentična postaja v vseh treh učbenikih tudi igra vlog, ki predpostavlja rezervacijo sobe prek telefonskega klica. Danes tujci oziroma turisti večinoma izvedejo rezervacijo preko spletnih turističnih portalov za rezervacije (npr. *Booking.com, I feel Slovenia, Visit Ljubljana, Trivago.si, Travel.Over.Net, Lonely Planet, Trip Advisor, Hostelworld, Hostelling International*, itd.), preko obrazca na spletni strani samega nastanitvenega objekta, preko e-maila in le zelo redko preko telefona.

Dogaja se sicer tudi, da se turisti na recepcijah slovenskih hotelov pojavijo brez predhodne rezervacije, zato je zelo pomembno, da znajo učenci, ob prihodu takih gostov preveriti in ponuditi razpoložljive sobe glede na njihove potrebe in zahteve, da znajo podati gostom še vse ostale potrebne informacije (npr. cena nočitve, turistične takse), da jih znajo seznaniti s ponudbami, s popusti ali brezplačnimi nastanitvami, npr. za otroke do določene starosti. V kolikor ni na voljo ustreznih sob, se morajo znati bodoči receptorji opravičiti in turiste s tem seznaniti. Naši predlogi zato vsebujejo 'produktivne' naloge – igre vlog, kjer gre za simuliranje raznih tovrstnih situacij, npr. *Dei turisti italiani sono alla ricerca di un alloggio e si recano nella vostra struttura per sapere quali tipologie di camere sono disponibili. Verificate la disponibilità delle camere tenendo conto del numero di persone e delle loro esigenze fornendo loro tutte le informazioni relative al prezzo della camera, al costo della tassa di soggiorno, alle eventuali riduzioni e offerte di soggiorno gratuite per i bambini. Fate dei dialoghi simulando entrambe le seguenti situazioni: 1) le camere sono disponibili; 2) tutte le camere sono occupate. Esempio 1: Dei turisti italiani stanno cercando un alloggio per quattro notti in un albergo a Ljubljana. Sono in due. Due adulti. Esempio 2: Dei turisti italiani stanno cercando un alloggio per una settimana in un albergo a Kranjska Gora. Sono in sei. Due famiglie, ciascuna con un*

bambino di 4 e 6 anni. Bambini fino ai 4 anni soggiornano gratis. Esempio 3: Dei turisti italiani stanno cercando un alloggio per tre notti in un ostello a Ljubljana. Sono in sette. Sette giovani ragazzi.

Učenec mora znati ob tem tudi ustrezno opisati sobe in kopalnice, ki jih gostom ponuja (kakšne so sobe, kam so obrnjene, kaj soba ponuja, kakšne so kopalnice, kaj ponujajo itd.). Šele na podlagi teh podatkov se lahko turisti odločijo, ali bodo nastanitev sprejeli ali ne. Tudi na tem mestu naši predlogi vključujejo naloge razumevanja vzorčnih dialogov, ki jim sledijo produktivne naloge, v obliki iger vlog, dialogov med zaposlenimi na recepciji in italijanskimi turisti, npr. *Dei turisti italiani entrano nella vostra struttura e chiedono informazioni sulle caratteristiche delle camere e dei bagni. Simulate dialoghi descrivendo le camere e i bagni della vostra struttura alberghiera. Alla reception in un albergo. Alla reception in una pensione. Alla reception in un ostello. Alla reception in un albergo familiare. Esempio 1: Gli ospiti del vostro albergo vogliono una camera spaziosa e tranquilla con balcone, che da sul parco. Vogliono la TV e la radio in camera. Vogliono sapere com'è il bagno e di che cosa dispone. Esempio 2: Gli ospiti del vostro albergo vogliono una camera moderna e silenziosa, che da sull'interno. Vogliono il servizio in camera e un tavolo in camera. Vogliono avere una vasca da bagno e un asciugacapelli.*

Kot že navedeno, se najbolj pogosto v turističnih nastanitvenih objektih na recepciji pojavijo gostje, ki so sobo že vnaprej rezervirali. Tudi v takih primerih morajo znati bodoči receptorji gosta ob prihodu primerno (ne le vsebinsko, tudi jezikovno) sprejeti (pozdraviti in izraziti dobrodošlico), si priskrbeti vse potrebne podatke (vprašati po imenu, na katero imajo rezervacijo, po osebнем dokumentu, po podatkih kreditne kartice, ki jih potrebujejo kot garancijo glede plačila rezervacije) in mu ponuditi informacije in usluge (številka sobe in nadstropja, podati ključe, informacije o restavraciji hotela glede obrokov, glede njihove samopostrežnosti, brezplačnosti, doplačevanja).

Njegove (tudi jezikovne) naloge presegajo prostor recepcije, saj podaja tudi informacije glede znamenitosti, dogodkov in praktičnih zadev v mestu in okolici npr. zemljevid mesta, katalogi, brošure itd. Nenazadnje morajo bodoči receptorji znati gostu zaželeli prijetno bivanje, predvsem zadnji dan bivanja v hotelu pa se mu primerno (jezikovno) zahvaliti, zaželeli srečno pot in povabiti k ponovnem bivanju pri njih. Vse navedene sporazumevalne funkcije naj bi vsebovala besedila za jezikovni vnos v učnih enotah, sledile naj bi mu naloge, ki naj bi zagotovile učencem jezikovni ‚prevzem‘ (angl. intake), predvsem naj bi to bile različice iger vlog, npr. *Preparate degli appunti scritti e fate dei dialoghi orali simulando varie situazioni: tra il receptionist e gli ospiti di un albergo, una pensione, un ostello, un albergo familiare. Esempio 1: un signore che soggiorna in albergo per lavoro, prenotazione di una camera singola per 2 notti a nome Simone Valle, la camera 14, al secondo piano, le sue richieste, domande: la connessione internet in tutta la struttura, l'orario della colazione a buffet.*, in ostale naloge učnega prevajanja, kjer učenci utrjujejo ustaljene fraze tako, da jih prevajajo iz slovenščine v italijanščino, npr. *Traducete le espressioni del receptionist dallo sloveno in italiano: Come accogliere*

l'ospite/il cliente al suo arrivo alla reception di una struttura alberghiera: Come rispondere agli ospiti alle loro richieste durante la permanenza in una struttura ricettiva: Come salutare gli ospiti/i clienti alla partenza dalla reception:./ Scegli l'espressione adeguata e traduci le frasi dallo sloveno in italiano.

Analiza je pokazala, da je v učbenikih A in B preveč poudarka na vlogi, ki jo imajo *gostje* počitniških objektov, namesto da bi bile vsaj v enaki meri na voljo naloge za »receptorjeva« govorna dejanja, v učbeniku C pa je takih produktivnih nalog (ki poudarjajo vlogo receptorja: spraševanje gostov, reakcije na njihova vprašanja, prošnje in zahteve) bistveno več.

2.5 Reklamacije in pritožbe

Zadnji sklop naše preučitve učbenikov je tema, ki jo obravnavajo vsi trije učbeniki: pritožbe v nastanitvenih obratih. Učbenika A in B na to temo nudita sicer tri naloge receptivnega tipa (razumevanje jezikovnega vnosa) in eno 'produktivno' nalogo, a tudi v tem sklopu prevladuje vloga gostov, ki se pritožujejo (Primeri iz učbenikov A in B: *Traducete le frasi dallo sloveno in italiano: V sobi je pokvarjena televizija., Luč se ne prižge., Jogi je pretrd., Okno se ne odpre.*), premalo je poudarka na vlogi receptorja, ki pritožbe sprejme in se nanje odziva (razen v dveh primerih učbenikov A in B, npr. *Certo. Mi dica.*) V učbeniku C je glede tega sklopa celo samo naloga bralnega razumevanja, brez vsakršne igre vlog ali učnih prevodov.

V realnih situacijah se dejansko mnogokrat zgodi, da gostom kaj ne ustreza, ali pa da gre za okvaro (aparata, ogrevanja itd.) ali nevšečnost, ki se dejansko pripeti med bivanjem v hotelu – vse to lahko privede do reklamacij ali pritožb na recepciji. Ker gre za ugled nastanitvenega objekta in obenem za zadovoljstvo strank hotela, je v interesu vseh vpletenih izjemno pomembno, kako odreagira receptor.

Učenec se mora torej naučiti, da se ustrezno, prijazno, profesionalno na pritožbe gostov odzove, tako vsebinsko (resnost, hitro urgiranje, zagotovila gostu) *kot jezikovno*, torej mora znati ustrezna jezikovna sredstva. Vse to se tudi v tem primeru učenec nauči preko pripravljavanja in izvajanja iger vlog, od pritožbe preko telefona do osebnih pritožb na recepciji. Nalogam razumevanja "pritožbenih" govornih dejanj gostov morajo slediti 'produktivne' naloge, ki zahtevajo od učenca (kot bodočega zaposlenega na recepciji) predvsem izvajanje ustreznih ustnih odgovorov, ki jih mora ob pritožbi (znati) podati. Naši predlogi so, npr. *Rispondi e reagisci adeguatamente ai reclami degli ospiti nella vostra struttura ricettiva. Esempio: Ospite: Scusi, signore, abbiamo un problema. L'aria condizionata nella nostra camera non si accende. Receptionist:*

2.6 Umeščenost, razlaga in urjenje slovnčnih struktur

V vseh treh analiziranih učnih gradivih je del vsake ali večine lekcij namenjen predstavitvi in utrjevanju slovnčnih struktur, ki so en od sestavnih delov sporazumevanja pri obravnavanih tematskih sklopih. V enem izmed treh učbenikov (učbenik C) imamo vtis, da je njegov glavni namen v precejšnji meri zgrešen, saj gre predvsem za učenje slovnice: v skoraj vseh lekcijah avtor hitro preide na predstavitev in vaje za urjenje slovnčnih oblik, razvijanje sporazumevanja v tujem jeziku stroke pa se zdi temu cilju podrejeno. V ostalih dveh učbenikih (učbenika A in B), ki sta v večji meri zasnovana v skladu s komunikacijskim pristopom, pa učenje in poučevanje ne temelji na slovnici, je pa ta kljub temu stalno in v ustrezni meri eksplicitno in sistematično obravnavana: ob shemah je predstavljena in razložena, precej je tudi nalog za urjenje in utrjevanje. Slovnčni elementi so v omenjenih dveh učbenikih predstavljeni glede na kontekst, v katerem se nahajajo v učni enoti.

Slovnica je v analiziranih študijskih gradivih z obravnavano tematiko sicer resda povezana, a zelo pogosto je ta povezanost zelo ohlapna oz. ni povezave z gostinsko in turistično stroko. Ker vemo, da morajo ustrezna strokovna učna gradiva upoštevati načela komunikacijskega pristopa, slovnica tudi pri poučevanju/učenju tujega jezika stroke ne sme biti vodilo, pač pa naj bi bila podrejena strokovnim besedilom in obravnavanju strokovne terminologije: učne vsebine naj samo spremlja in dopolnjuje in jih ne določa. Prav s tem konceptom naj igra svojo (pomembno) vlogo pri poučevanju in učenju tujega jezika stroke, pri čemer naj študenti preko razlage in urjenja slovnice obenem utrjujejo tudi strokovno terminologijo, saj tako sproti utrjujejo in nadgrajujejo veliko besedišča s področja turizma, gostinstva in velnesa.

Pomembno je torej, da se jezikovne strukture sicer poučuje eksplicitno, z razlago slovnčnih pravil in z utrjevanjem nove strukture. Na ta način učbeniki učence navajajo na abstraktnije učenje jezika in na zahtevnejše miselne operacije (Dagarin-Fojkar, 2008). Urjenje pa naj bi potekalo ob vajah, ki se vsebinsko navezujejo na strokovno besedišče. Slovnčne naloge, ki vsebujejo izrazje stroke, s katerimi utrjujemo določeno jezikovno strukturo in hkrati implicitno tudi strokovno besedišče, spodbujajo pravilno rabo jezika, prispevajo pa tudi k tekočnosti glede strokovnega jezika, saj se utrjuje terminologija. Tako s strokovno in obenem slovnčno primernimi nalogami učence posredno dodatno navajamo na sporazumevalne vzorce, ki jih bodo uporabljali v svojem poklicu.

Večina slovnčnih nalog v vseh treh preučeni učbenikih temelji predvsem na *splošni* pisni rabi jezika in primere črpa iz tržno dostopnih učbeniških gradiv splošnega jezika, mi pa predlagamo, da bi bile predstavitev, razlaga in urjenje najpogostejših slovnčnih struktur za gostinsko-turistične poklice čim bolj usklajene s strokovnim področjem, da bi torej čim bolj upoštevale poklicne potrebe učencev. Slovnčne naloge naj v ospredje postavljajo slovnico strokovnega govorjenja, kar temelji na predpostavki, da bo večina učenceve vsakodnevne poklicne komunikacije potekala s pomočjo govora. Tako npr. naj bi pri razlagi abecede vključili izraze, ki so v turizmu in gostinstvu najbolj pogosti in ki

jih bodo učenci v praksi dejansko lahko uporabljali, v vseh treh učbenikih pa so navedena imena italijanskih mest, torej namesto »*A come Ancona, B come Bologna, C come Como,*« itd. predlagamo »*A come ALLOGGIO, B come BAGAGLIO, C come CONTO, D come DOCUMENTO*« itd.

Tudi spoznavanje in utrjevanje členov, spola in števila pridevnikov in samostalnikov poteka ob nalogah, ki vsebujejo splošni jezik, npr. 1) namesto ___ *ragazza è bionda*, predlagamo npr. ___ *prenotazione di una camera si può fare per e-mail.*, 2) namesto *Mio padre è molto alt* __, predlagamo: *Le camere sono singol* __.

Podobno naj bi postopali pri utrjevanju spregatve glagolov *biti, imeti, imenovati se*, npr. namesto »*Marco ___ un amico.*« predlagamo »*Scusi, signore, ___ la carta d'identità?*«.

Že pri samem uvajanju pravih, nepravilnih in povratnih glagolov v sedanjiku strokovne vsebine v preučenihih treh učbenikih niso vključene oz. v zelo okrnjeni obliki v enem od njih. Večinoma so se avtorji odločili za glagole iz splošnega jezika, ki so sicer uporabni v vsakdanjem življenju, toda najpogostejših glagolov, ki bi jih bodoči študenti rabili pri svojem poklicu, ni. Predlagamo, da namesto glagola *AVARE* ali *LAVORARE*, avtorji uporabijo sintagmo *PRENOTARE una camera*, namesto *TEMERE* ali *LEGGERE* predlagamo *PRENDERE una cappuccino*, namesto *SENTIRE* ali *DORMIRE*, predlagamo *OFFRIRE cene vegetariane*, namesto *FINIRE*, predlagamo *CAPIRE la lingua italiana*. Ravno tako pri vajah z vstavljanjem ustreznih glagolskih oblik, namesto npr. *Maria (restituire)_____ il libro.*, predlagamo *L'ospite (restituire)_____ le chiavi della camera*.

Tudi svojilni zaimki in pridevniki, s katerimi goste v nastanitvenih in gostinskih objektih večkrat nagovarjamo, so v analiziranih učbenikih obravnavani v lekciji s tematiko *La famiglia e il lavoro (Družina in delo)*, ki je preveč splošne narave in za potrebe stroke precej nekoristna, zato namesto primerov kot je npr. »*Questo è il ___ gatto.*« predlagamo »*Scusi, signora, mi dia la ___ carta di identità!*«.

3 ZAKLJUČKI

Učna gradiva so eden izmed temeljnih pripomočkov in gradnikov vsakega pouka tujih jezikov stroke, ki služijo predvsem temu, da ob njih študenti razvijajo strokovna in jezikovna znanja in dosejajo učne cilje (Mertelj, 2011b). V ospredju je na učenca in njegove poklicne potrebe osredinjen pristop. Izbiro učnih nalog, vaj in dejavnosti, ki jih vključimo v gradivo in učni proces, določa strokovno področje. V gradivo, ki je namenjeno bodočim zaposlenim v gostinstvu in turizmu, ki bodo s tujimi oziroma italijanskimi gosti v stiku predvsem govorno, je nujno integrirati čim več vsebinsko ustreznih besedil za jezikovni vnos, ki naj jih spremljajo naloge za razumevanje in tvorjenje strokovnega tujega jezika. Razvijajo naj komunikacijske kompetence, torej govorno razumevanje in

sporazumevanje, kar pomeni čim več dejavnosti in učnih tehnik kot so igre vlog, simulirani dialogi v možnih gostinsko-turističnih situacijah in položajih.

Bistvena funkcija učnega gradiva za poučevanje in učenje tujega jezika gostinsko-turistične stroke je, da s pomočjo učnih vaj, nalog in dejavnosti spodbuja in razvija predvsem produktivno znanje učencev oziroma njihovo sposobnost, da neko misel ustno izrazijo. Raziskava je pokazala, da se učna gradiva, ki smo jih analizirali, večinoma opirajo na komunikacijski pristop in da torej večinoma spodbujajo učence, da se ustno izražajo, hkrati pa ugotovili tudi, da učne dejavnosti v gradivih poudarjajo razvoj govorne komunikacije predvsem gostov ali strank, ne pa tudi zaposlenih v gostinstvu in turizmu.

Delež nalog v analiziranih gradivih, ob katerih učenci urijo uporabo sporazumevalnih vzorcev in jezikovnih struktur za razvoj ustnega sporočanja, ki je osredinjen na položaj in vlogo zaposlenega v turizmu in gostinstvu, je vsekakor prenizek. Pomembno bi torej bilo, da bi avtorji učnih gradiv na tem področju namenili več pozornosti ustrežnejšemu razmerju, torej tudi sporočanjškemu položaju zaposlenega v turistično-gostinski stroki (torej gostitelja) in ne primarno tistega, ki turistično-gostinske možnosti koristi (torej gosta).

V prispevku smo predlagali, da bi s pomočjo produktivnih nalog, ki temeljijo npr. na učnem prevajanju (iz materinščine v tuji jezik) najbolj pogostih in uporabnih povedi ali odgovorov in reakcij na vprašanja gostov, obiskovalcev in turistov v tipičnih turistično gostinskih situacijah, ter s pogosto uporabo iger vlog in simulacij učencu nudili pregled in urjenje uporabe bistvenih komunikacijskih vzorcev. Na ta način se bi preizkušal glede sposobnosti razumevanja prošelj svojih strank in se učil uporabljati strokovno značilne stavčne in sporazumevalne vzorce pri (postopoma vedno bolj) samostojnem tvorjenju ustne komunikacije.

V drugem delu raziskave smo ugotovili, da bi lahko v učbenike umestili več avtentičnega gradiva za urjenje receptivnih zmožnosti (bralnega razumevanja). Avtentična promocijska besedila nastanitvenih objektov so (lahko) izjemno dobre iztočnice za spoznavanje, razumevanje, urjenje in kasneje samostojno rabo ključnega strokovnega besedišča. Glede na to, da gre v našem primeru za slovenske študente gostinstva in turizma, se avtentična besedila, ki smo jih vključili med naše predloge in ki smo jih uporabili za receptivne dejavnosti, navezujejo na turistično ponudbo nastanitvenih obratov v Sloveniji (hotela, hostla, počitniške hiše) in v Italiji (hotela). S pomočjo pristnih besedil lahko učenci spoznavajo bogat besedni zaklad v strokovnem kontekstu. Med nalogami, ki naj bi preverjale in razvijale receptivno znanje učencev, torej njihovega razumevanje tujega jezika stroke, najdemo naloge, kjer učenci opazujejo, prepoznavajo in razvrščajo, izbirajo in povezujejo, pretvarjajo ali dopolnjujejo povedi, pa tudi prevajajo iz tujega jezika v materinščino (Mertelj, 2003; Stanič, 2013).

Uporabno učno gradivo za poučevanje tujega jezika stroke mora biti komunikacijsko zasnovano, slovnične strukture pa ne tiste, ki določajo zaporedje, zasnovano in/ali dinamiko učnih enot. Kljub temu naj bi tako gradivo omogočalo tudi urjenje slovničnih struktur, vendar samo tistih, ki so za doseganje strokovnega znanja jezika na določeni ravni potrebne in koristne. V naši raziskavi nas je delno zanimala količina ali prisotnost

slovnice v učnih gradivih, delno pa tudi besedišče v vajah in nalogah za utrjevanje za stroko najpomembnejših slovničnih struktur. Slovnica in naloge za njeno urjenje v učbenikih, ki so namenjeni poučevanju določene stroke, naj bi bile preudarno in premišljeno zasnovane in umeščene v ustrezen strokovni kontekst.

Slovnice je potrebno dosledno in smiselno povezati z njihovo uporabo v komunikaciji, slovnična pravilnost je pomembna do te mere, da pomaga pri razvijanju komunikacijske tekočnosti pri uporabi jezika, za to pa je vsebina slovničnih nalog bistvena. Ker smo ugotovili, da vsebujejo vaje v vseh treh učbenikih predvsem splošni jezik, smo predlagali, da se v urjenje slovnice integrirajo vsebine, ki so neposredni del realnih poklicnih izkušenj in situacij v gostinsko-turističnih dejavnostih.

LITERATURA IN VIRI:

- BASTURKMEN, Helen (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New Zealand: University of Auckland.
- ČEPON, Slavica (2008) Učbeniki za poslovno angleščino – načini iskanja najboljšega. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- DAGARIN-FOJKAR, Mateja (2008) Analiza učbenikov pri pouku angleškega jezika v drugem triletju osnovne šole. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- DJURIĆ, Melita/Šarolta GODNIČ-VIČIČ/Violeta JURKOVIĆ (2008) Status učitelja tuje jezika stroke v slovenskem visokem šolstvu. M. Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurković in V. Zorko (ur.) *Zbornik posveta ob 10. obletnici delovanja Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika (Inter Alia 1)*. Ljubljana: SDUTSJ.
- DJURIĆ, Melita/Šarolta GODNIČ-VIČIČ/Violeta JURKOVIĆ (2008) Tuji jeziki stroke v slovenskem visokem šolstvu: poimenovanje, ravni, obseg, cilji in učna gradiva. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- DUDLEY-EVANS, Tony/Maggie Jo ST JOHN (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GRANT, Neville (1987) *Making the most of your textbook*. Harlow: Longman.
- HUTCHINSON, Tom/Alan WATERS (1987) *English for Specific Purpose: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JARC, Mojca/Vida ZORKO (2013) Razvoj potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov in vloga učitelja pri oblikovanju tujejezikovno kompetentnega diplomanta. *Teorija in praksa*, 50 (2).

- JORDAN, R. R. (1997) *English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAH, Meta (2010) Avtentična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike*, 2 (1-2). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- MARIČIĆ, Maja (2011) Snovanje učbenika za italijanščino kot tuji jezik stroke na ravni A1 – koncept, vsebine, pristop (višješolski študijski program Gostinstvo in turizem). M. Brkan, S. Čepon, V. Jurković in D. Mertelj (ur.), *Izzivi jezika stroke v 21. stoletju: Zbornik konference Slovenskega društva učiteljev tujega jezika stroke (Inter Alia 2)*. Ljubljana: SDUTJS.
- MERTELJ, Darja (2003) Naloge za urjenje slovničnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika. *Vestnik*, 37 (1-2).
- MERTELJ, Darja (2011a) Terminologia professionale in italiano / Strokovna terminologija v italijanskem jeziku. Gradivo za 1. in/ali 2. letnik višješolskega programa Gostinstvo in turizem. Š. Godnič-Vičič (ur.), *Genres and Languages for Specific Purposes. Scripta Manent*, 6, (1-2), Ljubljana: SDUTJS.
- MERTELJ, Darja (2011b) Učni načrti, ravni znanja tujega jezika stroke in gradiva v višješolskih strokovnih programih. M. Brkan, S. Čepon, V. Jurković in D. Mertelj (ur.), *Izzivi jezika stroke v 21. stoletju: Zbornik konference Slovenskega društva učiteljev tujega jezika stroke (Inter Alia 2)*. Ljubljana: SDUTJS.
- NEWBY, David (2000) Authenticity. Fenner, A., D. Newby (ur.), 2000. *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Strasbourg: Council of Europe.
- PEČNIK, Gordana (2001) Srednješolska učbenika za poučevanje angleščine kot jezika stroke ter njuna evalvacija. *Vestnik*, 35 (1-2).
- RIŽNAR, Igor (2008). Učna gradiva pri poslovni angleščini v slovenskem terciarnem izobraževanju. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- RUÍZ-GARRIDO, M. F./ J. C. PALMER-SILVEIRA/I. FORTANET-GÓMEZ (2010) Current trends in English for professional and academic purposes. M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gómez (ur.), *English for professional and academic purposes* (1-8). Amsterdam & New York: Rodopi.
- SKELA, Janez (1993) Evalvacija učbenikov tujega jezika. *Vestnik*, 27 (1-2).
- SKELA, Janez (2008) Vrednotenje učbenikov angleškega jezika z vidika kognitivne teorije učenja. V: J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR (2011): učenje, poučevanje, ocenjevanje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fi-admin/mizs.gov.si/pageuploads/SEJO_komplet_za_splet.pdf

- STANIČ, Daša (2012) Strokovna terminologija v italijanskem jeziku III – učbenika za višješolski študijski program Gostinstvo in turizem. *Vestnik za tuje jezike*, 4 (1-2). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- STANIČ, Daša (2013) Receptivno in produktivno znanje tujega in drugega jezika – analiza nalog na tekmovanju iz italijanščine 2013. *Vestnik za tuje jezike*, 5 (1-2). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- SVETLIN-GVARDJANČIČ, Polona (2008) Učitelj tujega jezika stroke. Metka Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurković in V. Zorko (ur.) *Zbornik posveta ob 10. obletnici delovanja Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika (Inter Alia 1)*. Ljubljana: SDUTSJ.
- WEST, R. (1998). *ESP – State of the Art*. Dostopno na: <http://www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm>.

POVZETEK

V prispevku analiziramo jezikovne vsebine in tipologijo nalog oziroma dejavnosti za razvijanje učenčeve (ustne) komunikacijske spretnosti v razpoložljivih strokovnih učbeniških gradivih za gostinstvo in turizem, ki so nastali v slovenskem prostoru v zadnjih nekaj letih.

Sprašujemo se, v kolikšni meri in s pomočjo kakšnih nalog in dejavnosti lahko učenec razvija ustno sporazumevanje, predvsem pa, kakšna je njihova vsebina. Preučujemo tudi, kolikšna je prisotnost avtentičnega gradiva in nalog za urjenje produktivnih in receptivnih zmožnosti, ter v kolikšni meri je v gradivih strokovna terminologija integrirana v razlago s primeri in v utrjevanje najpomembnejših slovničnih struktur. Zanima nas torej, v kolikšni meri naloge v gradivih učenca usmerjajo in pripravljajo na samostojno komuniciranje v različnih poklicnih situacijah.

V raziskavi ugotavljamo, da so analizirana učna gradiva večinoma osnovana na komunikacijskem pristopu in da učence spodbujajo k ustnemu izražanju, hkrati pa ugotavljamo tudi, da je delež nalog, ob katerih učenci vadijo uporabo sporazumevalnih vzorcev in jezikovnih struktur v kontekstu zaposlenega v gostinsko turistični stroki, prenizek. Zato predlagamo, da se v učnih gradivih posveti več pozornosti sporočanjским položajem zaposlenega v turistično-gostinski stroki in ne predvsem gostu oz. uporabniku turistično-gostinskih storitev. Ugotavljamo tudi, da bi se v učbenike moralo umestiti več avtentičnega gradiva, saj je najboljše izhodišče za spoznavanje, razumevanje in urjenje samostojne rabe ključne strokovne terminologije. Nenazadnje: tudi slovnične vaje vsebujejo predvsem splošni jezik, namesto da bi v urjenje slovnice vključili vsebine, ki so dejansko povezane z gostinsko in turistično stroko.

Ključne besede: italijanščina, tuji jezik stroke, gostinstvo in turizem, učna gradiva, govorno sporazumevanje, avtentična gradiva in naloge, tipologija nalog

ABSTRACT

Teaching Italian as a Foreign LSP in the Field of Tourism – Tasks Types in Textbooks and Some Proposals

The article analyses the linguistic content and typology of exercises or activities designed to develop students' (verbal) communication skills in the available textbooks for Hospitality and Tourism published in Slovenia in the recent years.

The presented research aimed at establishing to what extent and with the help of what type of exercises and activities a student can develop oral communication and, in particular, to analyse the content of these exercises. The study is focused on the presence of authentic materials and tasks intended for practicing productive and receptive skills in the selected textbooks as well as on the extent to which the professional terminology is integrated in the interpretation together with the examples. Last but not least, focus is placed on the consolidation of the most important grammatical structures. Of special interest, therefore, is the extent to which the student is guided and prepared for independent communication in various professional situations with the help of textbook exercises.

The study revealed that the analysed learning material is mainly based on the communicative approach and that the students are encouraged to use oral expression. However, the share of exercises with which the students practice using the communicative patterns and language structures in the context of catering and tourism is too low. Our proposal is, therefore, that the teaching content should focus more on the communicative situations in which the professionals of tourism and hospitality find themselves, and should not primarily be oriented towards the guests or the users of tourism and hospitality services. In addition, the textbooks should contain more authentic material, since this is the best starting point for learning, understanding, and practising independent use of key professional terminology. Furthermore, even the grammatical exercises mostly include general language rather than the language and content that is intrinsically linked with catering and tourism.

Key words: Italian, foreign language for specific purposes, catering and tourism, study material, oral communication, authentic materials and exercises, task typology.

Daša StaničFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
dasa.stanic@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'271.1:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.9.255-285



ANALISI DEGLI ERRORI NELLA PRODUZIONE SCRITTA DEGLI STUDENTI DI ITALIANO COME LS A LIVELLO UNIVERSITARIO

1 INTRODUZIONE

Il presente contributo si propone di analizzare gli errori nella produzione scritta degli studenti del secondo anno del corso di Laurea Triennale in Lingua e letteratura italiana¹ della Facoltà di Lettere e Filosofia di Lubiana con lo scopo di individuare e descrivere gli errori più frequenti e di stabilire, qualora possibile, le loro cause. In una seconda fase, i risultati dell'analisi verranno usati per progettare e valutare l'insegnamento e i corsi *Italijanske lektorske vaje 1* e *Italijanske lektorske vaje 2*.

Per chi decide di studiare l'italiano alla facoltà e diventare quindi esperto nel campo, l'obiettivo nei primi tre anni di studio è quello di raggiungere almeno il livello B2 stabilito dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002) ossia avvicinarsi il più possibile ai due livelli più alti (C1 e C2) di competenza linguistica. Inoltre, è imprescindibile, specialmente in un contesto di studio universitario, che gli studenti sviluppino, oltre a una buona competenza linguistica e comunicativa, anche una buona competenza metalinguistica. Per tutti questi motivi sono inclusi nel piano di studi del corso di *Lingua e letteratura italiana*, nei primi due anni, oltre ai corsi *Italijanske lektorske vaje 1* e *2*² (in italiano *Esercitazioni di lingua italiana 1* e *2*), corsi approfonditi di morfologia e sintassi italiana e di analisi contrastiva, durante i quali gli studenti studiano in dettaglio le regole morfosintattiche³ dell'italiano standard e le differenze tra

1 Il corso di Lingua e letteratura italiana è un corso a doppio titolo. Molti dei nostri studenti studiano, oltre all'italiano, un'altra lingua straniera. Le combinazioni più frequenti sono con lo spagnolo, l'inglese, il francese, il tedesco, ma anche con il cinese e il giapponese. Inoltre, molti studenti frequentano letterati di varie lingue straniere come corsi a scelta.

2 *Italijanske lektorske vaje 1, 2 e 3* sono corsi il cui fine è praticare le quattro abilità linguistiche (leggere, ascoltare, parlare e scrivere) e conoscere alcuni aspetti culturali dell'Italia.

3 Durante le lezioni, che si basano su alcune delle grammatiche italiane (*Grammatica italiana* di Dardano e Trifone (2003), *Grammatica italiana* di Serianni (2010), ecc.), le regole dell'italiano vengono esposte e spiegate agli studenti in modo lineare e deduttivo, cioè vengono presentate le regole, le sottoregole, le eccezioni e viene illustrato l'uso. La spiegazione è seguita da esercizi, spesso di tipo ricettivo o ricettivo-produttivo (cf. Mertelj, 2003) il cui scopo è consolidare le conoscenze delle forme grammaticali e il loro significato. Generalmente non ne viene richiesto un libero uso in contesti comunicativi.

l'italiano e lo sloveno (lingua madre o L1 per la maggioranza degli studenti). I corsi sono seguiti da esami in cui si valuta l'applicazione pratica e la conoscenza teorica. Non raramente è possibile notare che, anche dopo aver frequentato tutti questi corsi, gli studenti fanno ancora molti errori nella produzione scritta e orale, spesso non raggiungendo gli obiettivi prestabiliti.

A nostro parere un insegnamento che si proponga di essere efficace non può e non deve in alcun modo trascurare gli errori degli apprendenti, poiché per il raggiungimento di un livello superiore di competenza linguistica, nel contesto dell'apprendimento di una LS in ambito universitario, sono indispensabili la consapevolezza dei propri errori e la riflessione linguistica su di essi da parte dell'apprendente, guidata da un insegnante che conosca gli errori tipici dei propri studenti.

2 L'ERRORE NELL'APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO DI UNA LS

Che gli apprendenti commettano, nel processo di apprendimento di una LS, sia errori nella comprensione che nella produzione è inevitabile visto che l'apprendimento di una lingua straniera è un processo graduale e individuale. Non è, quindi, possibile aspettarsi che le strutture "appaiano" nell'interlingua dell'apprendente da subito, una dopo l'altra, come pienamente sviluppate e senza errori (Larsen-Freeman 2001: 255). Gli errori nella comprensione sono stati studiati meno che quelli nella produzione proprio perché sarebbe molto più difficile scoprirne le cause (cf. Ellis 1994: 86). È comunque vero che anche nella produzione, sia orale che scritta, non è facile né scoprire le cause di un errore né individuare l'errore in un primo momento. È noto che spesso perfino i parlanti madrelingua hanno problemi a stabilire se una forma sia sbagliata oppure no (Lennon, 1991: 181-182, Cattana e Nesci 2004: 36).

2.1 L'errore nei diversi metodi di insegnamento della LS

Russell (2009) nel suo articolo menziona *la lunga e controversa storia* della concezione e della correzione degli errori nel campo della didattica delle LS. Spesso il modo di concepire e trattare gli errori dipende soprattutto dai concetti, principi e metodi sui quali l'insegnante basa il proprio insegnamento. I metodi dell'insegnamento/apprendimento di una LS che nella storia si sono susseguiti sono molto diversi tra di loro, tanto che alcuni si prefiggono addirittura degli obiettivi diametralmente opposti. Di conseguenza differiscono anche le varie concezioni degli errori e della loro correzione. Per lungo tempo l'errore è stato considerato nella glottodidattica delle LS il "prodotto" di un apprendimento imperfetto o inappropriato, una devianza dalla norma e sicuramente un elemento da correggere e da eradicare nel processo di apprendimento. Lo scopo principale del

metodo grammaticale-traduttivo era appunto la correttezza grammaticale a scapito di altri obiettivi possibili nell'apprendimento di una LS. Negli anni Settanta del XX secolo l'atteggiamento verso l'errore cambia come diretta conseguenza di un modo diverso di concepire l'insegnamento/apprendimento di una LS. L'errore assume così per la prima volta una connotazione positiva e diventa, da elemento da evitare, un elemento da sfruttare per l'apprendimento/insegnamento di una LS.

Nell'*analisi contrastiva* il confronto della LS con la L1 ci permette di indentificare e prevedere - e pertanto di evitare - le difficoltà (e quindi anche gli errori) che un apprendente incontra durante il processo di apprendimento. Secondo i contrastivisti vale il seguente principio: più la L1 e la LS sono diverse, più errori si verificheranno nell'apprendimento della LS, poiché è proprio la L1 la fonte di tutti gli errori che l'apprendente commette nella LS (cf. Gass e Selinker 2008: 96). L'errore viene considerato un elemento decisamente negativo che va prevenuto e, quando individuato, deve essere subito corretto. L'atteggiamento contrastivista ha un peso importante nella glottodidattica, ma si è rivelato non privo di limitazioni. Cattana e Nesci (2004: 29), infatti, affermano che l'analisi contrastiva dimostra una certa validità a livello fonetico, ma non a livello morfosintattico e morfologico. Inoltre, essa è in grado di prevedere solo alcuni errori degli apprendenti mentre non riesce a stabilire le cause per molte altre tipologie di errori (D'Annunzio e Serragiotto 2007).

La concezione dell'errore nell'apprendimento/insegnamento di una LS è cambiata radicalmente anche grazie all'articolo *The significance of learners' errors* di Corder, pubblicato nel 1967. In quel periodo non cambia solo il modo di concepire l'errore ma anche il modo di vedere l'insegnamento/apprendimento delle LS: si passa dal comportamentismo, in cui l'apprendente deve acquisire corrette abitudini linguistiche, al cognitivismo, che mette al centro del processo di apprendimento un apprendente attivo che secondo Corder (1967: 166) nel processo di apprendimento di una LS costruisce in varie fasi di apprendimento vari *sistemi linguistici transitori* (chiamati di seguito da Corder *dialetti idiosincratici*, 1981: 14) servendosi delle stesse strategie di apprendimento che usa durante l'apprendimento della L1. Si tratta di sistemi non ancora perfetti⁴, ma definiti, sistematici, regolari e dunque con una logica interna. Selinker (1972) introduce il termine *interlingua* con cui si riferisce ad un concetto quasi analogo al *sistema linguistico transitorio* di Corder. L'apprendente, un partecipante attivo nel processo di apprendimento, fa delle generalizzazioni sulla lingua che sta imparando e costruisce, in un determinato momento dell'apprendimento, un sistema linguistico provvisorio a seguito delle ipotesi che fa sulla lingua. Anche l'errore, in un sistema del genere, deve necessariamente essere sistematico e regolare, dato che si manifesta quando lo studente cerca di imporre le proprie regolarità alla lingua a cui viene esposto in base ai mezzi

4 L'apprendente non ha ancora a disposizione tutti i mezzi di una LS ma solo quelli che ha studiato e interiorizzato fino a quel momento.

che conosce (Gass e Selinker 2008, 102). L'apprendente non è in grado di identificare e (auto)correggere gli errori sistematici (dovuti a una mancata competenza) dato che li percepisce, in relazione alla sua competenza transitoria, come forme corrette e non come errori. L'errore diventa così l'indice del sistema transitorio, ed è uno degli elementi che ci permettono di ricostruire la competenza linguistica di un apprendente in un dato momento dell'apprendimento. Analizzando gli errori il valutatore può stabilire quanto l'apprendente si sia avvicinato all'obiettivo, cioè al livello della competenza linguistica da raggiungere, e che cosa deve ancora studiare. Per lo studente, invece, l'errore rappresenta l'opportunità per imparare, siccome gli permette di sperimentare e valutare le proprie ipotesi sulla lingua. Nel *metodo comunicativo*, il cui obiettivo principale è l'acquisizione della competenza comunicativa, la lingua viene vista principalmente come strumento di comunicazione e di azione sociale. Il suo aspetto pragmatico (capire le intenzioni, usare la lingua adeguata alle situazioni e agli scopi) prevale su quello formale, ovvero i due aspetti diventano equilibrati quanto mai prima. Gli errori non sono al centro dell'attenzione, e quando vengono analizzati ciò avviene considerando il contesto comunicativo. Possono, comunque, rappresentare un valido aiuto e sostegno nell'apprendimento/insegnamento di una LS ed è auspicabile che gli apprendenti sviluppino degli strumenti per diventare consci dei propri errori ed essere capaci a validare la propria competenza linguistica anche in base agli errori che commettono (Cattana e Nesci 2004: 30). Esistono anche approcci in cui la correzione degli errori viene vista come dannosa. Si tratta degli *approcci umanistico-affettivi* presentati e denominati da Pawlak (2014: 9) come *zero grammar option*, che iniziano ad affermarsi negli anni Settanta e Ottanta del XX secolo. Questi approcci mettono al centro dell'apprendimento di una LS l'aspetto affettivo, visto che è proprio il fattore affettivo quello che può sia agevolare notevolmente sia compromettere in modo decisivo il processo di apprendimento. Krashen (1982: 74) è del parere che gli errori siano inevitabili, e che la correzione degli errori come "*tipica reazione dell'insegnante*" sia un serio sbaglio e molto dannosa in quanto influisce negativamente sul filtro affettivo dell'apprendente. Secondo Krashen (riportato anche in Russell 2009: 22) avranno molto più successo nell'apprendimento gli studenti altamente motivati, sicuri di sé e meno ansiosi. Anche nel *QCER* (2002: 189 e 199) viene dedicato agli errori un capitolo in cui vengono definiti i tipi di errori (cf. par. 2.2) e di seguito vengono esposti alcuni modi in cui è possibile agire di fronte ad essi e le loro possibili interpretazioni. Secondo il *QCER* (2002: 199) l'osservazione e l'analisi degli errori possono essere utili per progettare l'insegnamento e i corsi, per elaborare materiali e per valutare l'insegnamento e l'apprendimento di una LS.

A questo punto va menzionato un altro fenomeno constatato negli ultimi decenni, in particolare nell'ambito delle strategie di apprendimento: gli studenti, qualora sottoposti alla correzione, cercheranno di evitare gli errori anche usando costrutti per loro "facili" (più semplici dal punto di vista morfosintattico e stilistico) anche se tali costrutti, in effetti, non rispecchiano la loro reale competenza linguistica generale.

2.2 La definizione e l'identificazione dell'errore

Nell'ambito della glottodidattica è molto diffusa la definizione dell'errore di Lennon (1991: 182) che mette al centro il parlante madrelingua come quello che decide se una forma o una combinazione di forme sia corretta oppure no e definisce l'errore come:

“...a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speakers counterparts.”

Molte definizioni dell'errore includono come criterio proprio il confronto con il parlante madrelingua, benché anche la “norma del parlante madrelingua” abbia le proprie debolezze. Spesso, infatti, esistono diverse varianti di una lingua, i dialetti e molti altri fattori che influenzano il modo di parlare di ogni singola persona in contesti diversi (cf. Pawlak 2014: 4-5). Serianni (2006: 33) ne menziona alcuni:

“Tra i due poli “giusto”/“sbagliato” si situa una zona grigia, in cui il parlante nativo può avere dubbi e incertezze, dipendenti da vari fattori: la sua cultura e il conseguente grado di sicurezza linguistica che ne scaturisce; la sensibilità per fatti di lingua e l'aspirazione al prestigio sociolinguistico; il contesto in cui agisce (le preoccupazioni normative saranno minime nell'ambiente familiare o nei “gruppi di pari”, massime in condizioni formali, per esempio interagendo con un esaminatore o con un superiore gerarchico).”

L'errore dal punto di vista dell'interlingua è una delle componenti imprescindibili dell'apprendimento di una LS ed è infatti la prova dell'interlingua (sistema provvisorio non ancora perfetto), come lo è anche la fossilizzazione (Selinker 1972: 215).

Quando parliamo di errori è necessario fare una distinzione tra i diversi tipi di errori, o meglio la distinzione tra l'errore e lo sbaglio. Se *l'errore*, dovuto all'interlingua, è sistematico e l'apprendente non è in grado di correggerlo, lo *sbaglio*, al contrario, è momentaneo, non sistematico e l'apprendente è capace di correggerlo da solo. È possibile trovare una simile distinzione anche nel QCER (2002: 189-190) in cui gli tutti gli errori che gli apprendenti fanno vengono divisi in *errori* e *sbagli*. I primi, dovuti all'interlingua, sono definiti come errori di apprendimento e i secondi, quelli che si verificano quando l'apprendente non riesce ad attivare le proprie competenze nel modo dovuto, come errori di produzione. *L'errore* (e non *lo sbaglio*), qualora non venga corretto attraverso la correzione esterna nel processo di apprendimento, può fossilizzarsi (cf. Long 2003:513; Mezzadri 2015: 271) e stabilizzarsi nella lingua dell'apprendente indipendentemente dalla quantità di lingua a cui viene esposto (cf. Selinker 1972: 229). La non correzione degli errori è comunque solo uno dei molti fattori che portano alla fossilizzazione (Long 2003: 513).

Quindi, per identificare l'errore si deve tenere conto di diversi fattori; fatto che rende spesso il processo faticoso. Di conseguenza, è logico che sia i parlanti madrelingua che i professori di lingua mostrino spesso variabilità nell'identificazione degli errori. Nel contesto dell'insegnamento/apprendimento di una LS emergono, oltre ai fattori già menzionati sopra, altri elementi che vanno considerati: la concezione dell'errore da parte dell'insegnante, l'atteggiamento dell'insegnante verso gli errori, la sua competenza linguistica, lo scopo dell'attività che devono svolgere gli studenti, ecc. Inoltre, è più difficile identificare gli errori nella lingua parlata, e la difficoltà aumenta con l'aumentare del grado di informalità (Lennon, 1991).

Cattana e Nesci (2004: 38) offrono cinque criteri in base ai quali è possibile identificare un errore:

- a) **Il criterio della correttezza**, secondo il quale ogni deviazione dal sistema di regole deve essere considerata inaccettabile e quindi un errore. Il criterio della correttezza è strettamente legato alla definizione della norma e al rapporto tra la norma e l'uso, rapporto molto complesso in italiano a causa dell'esistenza di molte varianti e di molti dialetti.
- b) **Il criterio dell'appropriatezza** è quello che valuta la capacità dell'apprendente di usare la varietà di lingua adeguata alle circostanze, agli interlocutori o all'intenzione comunicativa. Un parlante non madrelingua, qualora voglia diventare parte attiva in una comunità diversa dalla sua, deve necessariamente sviluppare, oltre alla competenza grammaticale, quella comunicativa, cioè quella composta da più tipi di competenze: linguistiche, socioculturali e pragmatiche (QCER 2002: 133-134)⁵.
- c) **Il criterio della comprensibilità** definisce come errore tutto quello che ostacola o rende impossibile la comunicazione. Un enunciato, anche nel caso in cui contenga più errori grammaticali o lessicali, può essere comunque comprensibile e quindi definito come "corretto" secondo questo criterio. Si distinguono, in base al criterio della comprensibilità, gli errori globali e gli errori locali. I primi influiscono sull'organizzazione globale del testo e rendono il messaggio difficilmente comprensibile o incomprensibile, i secondi invece non ostacolano la comprensione. Vengono classificati in questo secondo gruppo alcuni errori nella flessione, l'omissione di elementi non portatori di significato, ecc.
- d) **Il criterio della soggettività** nel valutare l'errore. È noto che ogni insegnante giudica una forma o un enunciato come accettabile o inaccettabile (corretto o sbagliato) in base ad una "norma soggettiva".
- e) **Il criterio della flessibilità** permette all'insegnante di decidere in base a vari fattori (il contesto comunicativo, i bisogni linguistici degli apprendenti, il livello di apprendimento, la personalità dell'apprendente, il tipo di attività, ecc.) se tollerare un errore oppure correggerlo.

5 La situazione linguistica italiana, tanto complessa, influenza anche il criterio dell'appropriatezza. La lingua, dunque, non va adattata solo a diverse situazioni comunicative ma anche alla regione geografica, alla condizione sociale dei parlanti e al mezzo di comunicazione usato (Cattana e Nesci 2004: 46 e 47).

Per identificare e valutare gli errori spesso è necessario combinare i criteri sopra descritti (eccetto in un'analisi focalizzata su uno degli aspetti). La correttezza grammaticale non serve a nulla se lo studente non sviluppa anche la competenza comunicativa. Da solo, il criterio della comprensibilità non basta se alcuni errori che si ripetono (pur non ostacolando la comprensibilità) si fossilizzano e si fissano nella lingua dell'apprendente e, a lungo termine, possono compromettere in modo significativo il suo passaggio verso un livello più alto di competenza linguistica. In un'attività comunicativa orale, probabilmente, si darà, più importanza all'appropriatezza e alla comprensibilità che alla correttezza; quest'ultima sarà invece più importante in un compito scritto.

2.3 Le cause degli errori

Parlando delle cause degli errori Taylor (1986: 159) sottolinea l'importanza di un approccio che vada oltre le cause psicologiche. Secondo lui le cause si dividono in quattro gruppi: cause psicolinguistiche (la natura della LS e i problemi degli apprendenti nella produzione della LS), cause sociolinguistiche (l'incapacità di adattare la lingua al contesto sociale), cause epistemiche (mancata conoscenza del mondo) e cause legate alla struttura del discorso (problemi nell'organizzare informazioni in un testo coerente). Inoltre, è necessario sottolineare che alla base di un errore ci possono essere più cause.

Le cause psicolinguistiche, quelle maggiormente studiate e prese in esame in questo contributo, si dividono in cause interlinguistiche (gli errori sono causati da un transfer negativo/dall'interferenza con la L1 o altre LS che l'apprendente conosce o studia) e in cause intralinguistiche (gli errori sono dovuti a un incompleto apprendimento delle regole della LS e/o alla ipergeneralizzazione di queste regole, ecc.).

Cattana e Nesci (2004: 81 e 82) menzionano varie cause di errori in una LS, precisando che spesso è difficile risalire alla vera causa di un determinato errore (e soprattutto individuarne una sola). Gli errori sono dovuti:

- alla lingua madre;
- ad un'altra lingua straniera conosciuta, specialmente nel caso in cui la L1 dell'apprendente è molto diversa dalla LS, mentre l'altra LS che conosce è, invece, affine;
- alla lingua da apprendere da cui provengono errori di ipergeneralizzazione, errori di semplificazione, errori di regolarizzazione, errori di commistione delle strutture, ecc., che sono legati a vari stadi dell'interlingua individuale;
- alle strategie di comunicazione e di apprendimento;
- ad altre cause (tra cui i fattori personali, il metodo di insegnamento, il luogo in cui si studia, la cultura di origine, ecc.).

2.4 Correzione degli errori

Sebbene la correzione degli errori abbia anche degli svantaggi (può essere fonte di frustrazione, insicurezza e uno degli ostacoli per la spontaneità nell'uso della lingua target) non dobbiamo sottovalutare il fatto che gli errori possono strutturarsi in un'abitudine negativa: se l'apprendente continua a ripeterli e non viene corretto è probabile che si fossilizzino (cf. Long 2003:513; Mezzadri 2015: 271). Pertanto, la correzione è uno dei fattori che impedisce la fossilizzazione degli errori e permette all'apprendente di raggiungere i più alti livelli di competenza linguistica in una LS. Inoltre, essa rende possibile, la riflessione linguistica che consente allo studente di verificare le ipotesi formulate sulla lingua, ma solo nel caso in cui abbia ricevuto un feedback correttivo appropriato. La correzione è quindi necessaria, e un apprendente che abbia serie intenzioni di migliorare la sua competenza nella lingua target si aspetta che essa venga fatta dal suo insegnante. Ciononostante, va ribadito che la correzione deve essere adattata al tipo di attività, all'apprendente e al suo livello. Molti studi (riportati in Pawlak 2014: 73) che hanno voluto dimostrare l'(in)efficienza della correzione della produzione orale e scritta hanno confermato che la correzione ha effetti positivi nel processo di apprendimento di una LS. Hartshorn e Evans, così come altri autori (riportati in Hartshorn e Evans 2015: 12-14 e 28) hanno dimostrato che la correzione di compiti scritti può migliorare l'accuratezza linguistica degli apprendenti, mentre non influisce su altri aspetti come la fluenza o scioltezza nell'esprimersi, la complessità del discorso dell'apprendente, ecc).

Si deve però essere consapevoli anche delle limitazioni della correzione degli errori: l'analisi degli errori da sola non ci mostra necessariamente quello che l'apprendente ha appreso. Al contrario, ci porta a focalizzare l'attenzione su ciò che non ha appreso, un atteggiamento molto diffuso tra insegnanti e apprendenti che per questi ultimi non è particolarmente motivante. Pertanto gli apprendenti, avendo paura di commettere errori, evitano strutture difficili e consegnano compiti che magari sono privi di errori, ma che non rispecchiano la loro vera competenza linguistica.

Nella nostra situazione, cioè in un contesto di studio universitario di una LS, è impossibile concepire l'apprendimento senza un'appropriata correzione degli errori e senza una dettagliata riflessione linguistica e grammaticale. Un apprendimento che si concentri solo sul significato, come dimostrato da vari autori (cf. Pawlak, 2014: 9), non è sufficiente per raggiungere alti livelli di competenza in una LS.

3 ANALISI DI COMPITI SCRITTI

3.1 La metodologia, lo scopo e le ipotesi

Per l'analisi è stato costruito un learner corpus di 100 compiti scritti⁶ degli apprendenti, studenti slovenofoni del secondo anno del corso in Laurea Triennale di *Lingua e letteratura italiana* che hanno frequentato il corso *Italijanske lektorske vaje 2*⁷ (in italiano: *Esercitazioni di lingua italiana 2*). Nel corpus sono stati inclusi testi di varie tipologie, tra cui temi espositivi, temi argomentativi, testi narrativi, riassunti, recensioni e testi scritti su testi modello. È parso utile includere tipologie diverse di testi, poiché ogni tipologia esige, almeno in parte, l'uso di mezzi linguistici diversi. Questo ci ha quindi permesso di trovare un numero più diversificato di errori. Anche se per obiettivi didattici si è optato per una correzione mista di correzione rilevativa e di correzione classificatoria⁸ come aiuto/sostegno per l'autocorrezione⁹ da parte degli studenti, per la presente analisi i compiti sono stati corretti una seconda volta e analizzati seguendo il metodo di analisi degli errori proposto da Ellis e descritto in Saville-Troike (2006: 39-40):

- costruzione del corpus,
- identificazione dell'errore,
- descrizione dell'errore¹⁰,
- spiegazione dell'errore,
- valutazione dell'errore¹¹.

È stata eseguita un'accurata analisi dei compiti scritti al fine di presentare e spiegare i più tipici e frequenti errori degli apprendenti slovenofoni in italiano e di poter sfruttare detta analisi per progettare il futuro insegnamento e apprendimento dell'italiano come LS nella nostra facoltà, e in modo particolare per progettare (e valutare) i corsi *Italijanske*

6 I compiti sono stati raccolti negli anni accademici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017.

7 Il corso è previsto dal piano di studi al secondo anno degli studi di Lingua e letteratura italiana nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana ed è pensato per gli studenti che hanno già raggiunto il livello B2 del *QCER* (2002), ma in realtà vi partecipano studenti, il cui livello va dall'A2+/B1 verso il C1 (rarissimi gli studenti di livello C1). La situazione è dovuta al fatto che molti dei nostri studenti negli ultimi anni iniziano gli studi come principianti assoluti o al livello A1. Si tratta di un corso pratico il cui fine è praticare le quattro abilità linguistiche (leggere, ascoltare, parlare e scrivere) e conoscere alcuni aspetti culturali dell'Italia. Per il corso si usa il libro di testo *Nuovo Contatto C1* più alcuni altri materiali, preparati dal docente.

8 La funzione della correzione rilevativa è di contrassegnare gli errori senza però dare all'apprendente altre indicazioni. La correzione classificatoria è più dettagliata, ma comunque vengono date allo studente solo informazioni sul tipo di errore (Cattana e Nesci 2004:) e non la forma/variante corretta.

9 Ogni studente deve correggere il compito seguendo i segni (le correzioni) del docente. La decisione di usare un sistema di segni aiuta e motiva gli studenti dato che li aiuta a pensare agli errori e correggerli da soli se ne sono capaci (Harmer 2004, in Pawlak 2014: 145).

10 La descrizione è stata fatta in base alle strategie superficiali di confronto dell'enunciato prodotto dall'apprendente con l'enunciato di un parlante madrelingua, tra cui: la scelta di un elemento non previsto dal sistema, l'omissione cioè l'assenza di un elemento, l'aggiunta di un elemento, la malformazione di un elemento e l'ordine improprio degli elementi (Cattana e Nesci 2004:72-75).

11 L'ultima parte è stata esclusa poiché non rientra nella tematica del presente contributo.

lektorske vaje 1 e 2. Solo con un'analisi approfondita degli errori nella produzione (scritta e orale) sarà possibile preparare le lezioni in modo da dare più spazio alle strutture grammaticali, sintattiche e lessicali che sono fonte di maggiori problemi. In questo modo sarà possibile offrire agli studenti un sostegno per affrontare gli errori sistematici non ancora fossilizzati. Infine, una tale analisi ci permetterà di scoprire le interferenze della L1 e di alcune altre LS e forse altre cause degli errori che gli studenti commettono nell'italiano come LS.

Si ipotizza che, pur avendo studiato in dettaglio le regole più importanti della morfologia e della sintassi, molti studenti non sono ancora in grado di applicarle/ usarle correttamente nella produzione scritta¹². Si ipotizza, inoltre, che la maggioranza degli errori che gli studenti commettono possono essere riconducibili a tre fonti:

- alla L1 (quindi allo sloveno),
- ad altre lingue che i nostri discenti studiano o conoscono¹³,
- alla lingua da apprendere (in questo caso l'italiano) cioè agli aspetti particolari di questa lingua che possono essere molto complessi.

3.2 Risultati e discussione

A causa dell'ampiezza dell'argomento trattato verranno presentati solamente gli errori più frequenti in base alla categoria linguistica (includendo i più frequenti errori sia morfologici che sintattici), seguiti alla fine anche dagli errori lessicali. Ogni errore sarà illustrato con esempi presi dal nostro corpus¹⁴. A volte viene presentato anche il numero di errori di un certo tipo non tanto per essere interpretato in modo assoluto ma per dare un'impressione quantitativa sull'estensione del problema, e per scoprire le differenze tra alcuni errori (come per esempio l'aggiunta errata dell'articolo determinativo confrontata con l'aggiunta errata dell'articolo indeterminativo— cf. par. 3.2.2) e come un dato aggiuntivo con cui illustrare e sostenere l'interpretazione.

3.2.1 Ortografia

Nei cento temi analizzati sono stati trovati 154 errori di ortografia, tra cui i più frequenti sono: l'omissione dell'accento grafico (74 errori), la semplificazione delle consonanti geminate (34 errori) e le parole scritte in modo sbagliato (22 errori). Va subito precisato

12 È possibile ipotizzare la stessa cosa per la produzione orale, che però non è oggetto del presente contributo.

13 L'interferenza si può verificare sia tra lingue molto diverse sia tra lingue affini. Le ultime, proprio per la loro somiglianza, spesso rappresentano una difficoltà persino maggiore per l'apprendente e diventano una secondaria fonte di errori nella LS, anche se, paradossalmente, specialmente ai livelli elementari, le somiglianze agevolano l'apprendimento e la comunicazione.

14 Per mancanza di spazio non verranno trascritte sempre frasi intere ma il contesto sufficiente per capire l'errore. Anche se in alcuni esempi è possibile trovare più errori, saranno segnati e analizzati solo quelli di nostro interesse nel dato contesto.

che il numero di errori non rispecchia la situazione reale, visto che la maggioranza degli studenti consegna i temi scritti al computer e usa correttori automatici¹⁵. Fatto che viene confermato proprio dalla presenza di errori che un correttore automatico non è in grado di segnalare. Uno degli esempi tipici sono i monosillabici su cui bisogna segnare l'accento grafico per non confonderli con gli omografi (cf. Serianni, 2010: 56 – 57). Tra le 74 omissioni di accento grafico ben 18 volte vengono scambiate la congiunzione *e* e la voce del verbo essere *è* (esempi 1 – 5) e sei volte il pronome tonico *sé* e il pronome atono o la congiunzione *se* (esempi 6 e 7). Gli studenti, nella maggior parte di questi casi, omettono l'accento grafico.

(1) **e entrata* (2) **e molto arrabbiata* (3) **e molto complicato* (4) **è proprio questo è in fascino*, (5) **e una narrazione* (6) *con *seporta* (7) *sicura di *se*

Un altro tipo di errore molto frequente e sistematico per alcuni studenti è l'omissione dell'accento grafico sui polisillabici tronchi su cui l'accento grafico deve essere segnato (cf. Serianni, 2010: 56 – 57). L'errore si verifica spesso anche quando si tratta di parole di uso frequente come *così*, *perché*, *però*, *ecc.* (8 – 10).

(8) **citta* (9) **difficolta*, (10) **eta*

Per gli apprendenti slovenofoni è molto tipica la semplificazione delle consonanti geminate (11 – 13), errore che si presenta ancora più ricorrente quando gli studenti non usano il correttore ortografico. Solo poche volte vengono invece raddoppiate consonanti che non dovrebbero esserlo, quasi sicuramente a causa dell'iper-correzione (13 – 14). Nell'esempio (13) ci sono addirittura due errori in una sola parola.

(11) **descrito* (12) **opure* (13) **socializzare* (14) **gommito*

Sono stati scoperti anche alcuni casi di sostituzione dell'apostrofo con l'accento (15), errore osservato esclusivamente nell'espressione *un po'*. È un errore fatto da pochi studenti ma per quelli sembra essere sistematico.

(15) *un*pò delusa*

Va menzionata a questo punto anche la punteggiatura, che andrebbe analizzata più in dettaglio; per mancanza di spazio, tuttavia, ci limitiamo a dare solo alcune osservazioni generali.

¹⁵ Gli studenti possono consegnare i lavori scritti a mano o al computer. Quando scrivono al computer gli viene consigliato di non usare il correttore automatico per la prima versione.

I nostri studenti usano nella stragrande maggioranza dei casi solamente tre segni interpuntivi: il punto, la virgola e la parentesi. Raramente appare il punto interrogativo (fatto dovuto probabilmente alla tipologia dei testi assegnati). Gli altri segni sono usati raramente e quasi sempre in modo sbagliato. Questo fenomeno è facilmente spiegabile come conseguenza del fatto che gli studenti non abbiano ancora trattato in modo sistematico e dettagliato le funzioni e gli usi dei segni interpuntivi. Li usano, pertanto, aiutandosi con la L1, il che risulta spesso sbagliato poiché le regole d'uso della punteggiatura sono diverse nelle due lingue e molto più rigide in sloveno che in italiano. Uno dei tipici errori (che si presenta come sistematico) è l'uso della virgola dopo alcune congiunzioni e pronomi relativi che introducono frasi dipendenti, casi in cui in sloveno è obbligatoria la virgola, in italiano invece di regola non viene usata. Gli esempi più caratteristici sono senza dubbio le completive introdotte dalla congiunzione *che* (16) e le relative limitative introdotte dal pronome relativo *che* (17).

(16) *Ma nessuno sa*, che sotto la terra c'è uno "gnomo"...* (17) *Molti studenti*, che sono alle prese con le pressioni da superare,...*

3.2.2 Articolo

Nel nostro corpus sono stati trovati 397 errori di forma ed errori nell'uso dell'articolo. Abbiamo incluso in questa parte anche le preposizioni articolate, limitandoci tuttavia a prendere in considerazione soltanto i casi di quelle preposizioni articolate in cui è l'articolo la parte sbagliata della preposizione articolata. Già Raymóndez Fernández e Santiago Alonso (2004: 17) con l'analisi degli errori in spagnolo hanno scoperto che l'uso dell'articolo è uno dei problemi più comuni e diffusi per gli apprendenti slovenofoni, dato che in sloveno l'articolo non esiste e l'(in)determinatezza viene espressa da meccanismi linguistici diversi da quelli dello spagnolo. L'articolo si è rivelato uno dei problemi principali anche per gli apprendenti slovenofoni del francese (cf. Žugelj 2005: 101; Lah 2006: 32) e dell'italiano (come dimostrano i risultati nel presente contributo).

Tra gli errori più frequenti nell'uso dell'articolo determinativo (AD), dell'articolo indeterminativo (AI) e dell'articolo partitivo (AP) dei nostri studenti sono:

- l'omissione dell'articolo (117 errori);
- la sostituzione dell'AI o dell'AP con l'AD (93 errori). Sono stati, invece, identificati pochissimi errori di sostituzione "in direzione opposta";
- l'aggiunta errata dell'AD nei casi in cui non serve (68 errori). Poche volte, invece, viene aggiunto l'AI;
- la forma sbagliata dell'articolo (51 errori);
- gli errori d'uso dell'articolo con gli aggettivi possessivi e dimostrativi (40 errori).

Le tre forme che si sono dimostrate come le più problematiche sono: l'AD *l'*, l'AD *gli* e l'AI *un'* (18 – 24). Pare che i nostri studenti non abbiano ancora interiorizzato alcune

regole dell'uso delle forme degli articoli. Usano, infatti, soltanto un limitato numero di forme che estendono anche a quelle più "problematiche", semplificando così un sistema abbastanza complesso: usano così *la* o *il* al posto di *l'*, *i* al posto di *gli* e *un* al posto di *un'*. Serianni (2010: 163) menziona dei cambiamenti nell'uso dell'elisione di *la* e *una*. Anche se l'elisione sia della prima che della seconda forma è raccomandabile, spesso troviamo, specialmente nella stampa, esempi di mancata elisione. L'elisione di *lo* davanti a vocale (quindi per il maschile), invece, è da considerarsi obbligatoria. Negli esempi che seguono ci sono, quindi, delle forme che alcuni potrebbero valutare come corrette (18 e 20), ma siccome tutte le grammatiche che usiamo riportano e consigliano l'elisione, abbiamo deciso di seguire nella correzione proprio queste regole¹⁶.

(18) **la opzione* (19) **il armadio* (20) *occuparsi *della organizzazione* (21) *un ora prima *del esame*

(22) **un ossessione* (23) **una esperienza* (24) **i annunci* (25) *uno *dei artisti* (26) *gran parte *dei studenti*

Il più frequente errore nell'uso dell'articolo degli apprendenti slovenofoni è l'omissione dell'articolo (27 –31), anche nei casi in cui dovrebbe far parte della preposizione articolata (32 – 35)¹⁷.

(27) *che ha fatto *? cosa molto grande* (28) *ruba delle cose da mangiare e anche *? forno giocattolo* (29) *sono *? veri e propri manipolatori* (30) *...aiutarli a prendere *? decisioni* (31) *nessuno ha *? diritto di togliercelo* (32) *arriva a*? suo posto* (33) *dipende solo da*? persona* (34) *interessata a*? psicologia* (35) *l'essenza di*? amicizia*

Come si può evincere dagli esempi, si tratta di casi molto evidenti, nei quali un parlante madrelingua o un apprendente a un livello alto di competenza linguistica avrebbe messo l'articolo. È uno degli errori tipici che possiamo in parte attribuire alla L1, poiché lo sloveno è una lingua in cui l'articolo come parte del discorso non esiste. Trenkić (2009: 5), che ha studiato lo stesso fenomeno, cioè l'omissione dell'articolo nell'inglese LS, è del parere che questo elemento venga omissso in molti casi perché sembra non essere necessario per l'aspetto comunicativo (il messaggio viene trasmesso comunque) ed è, quindi, dal punto di vista pragmatico, superfluo. La ragione per l'omissione dell'articolo va cercata anche nel fatto che la funzione primaria dell'articolo non sarebbe quella di esprimere (in)determinatezza, ma di facilitare l'elaborazione della grammatica segnalando il gruppo nominale (ibid. 6). Nel caso dello sloveno, in cui

16 Gli studenti sono a conoscenza di questa decisione.

17 Il punto interrogativo negli esempi viene usato in sostituzione dell'elemento omissso.

l'articolo non esiste, l'(in)determinatezza del nome viene interpretata dal contesto (cf. Premrl, 2016).

Ci sono molti errori di sostituzione di un tipo di articolo con l'altro. È stato scoperto un sovrauso dell'AD a scapito dell'AI e dell'AP (36 – 39). Pochissimi sono gli esempi di sostituzione errata dell'AD con l'AI o l'AP.

(36) *comincia a comprare *le cose* (37) *ha *gli occhi bellissimi* (38) *hanno *i motivi*
(39) *il fatto che una persona si ponga ossia abbia *i obiettivi*

Frequentemente i nostri studenti aggiungono l'articolo dove nella lingua target non si usa. Spesso è così, forse, a causa della regolarizzazione: gli studenti, infatti, sono consapevoli del fatto che in italiano devono usare l'articolo davanti a un nome, ma non hanno interiorizzato, e quindi non usano nella loro produzione linguistica, quelle regole che si riferiscono ai casi in cui l'articolo di regola viene omissivo. Analizzando gli esempi diventa chiaro che l'aggiunta dell'articolo avviene spesso proprio nelle unità fraseologiche¹⁸, quindi in alcune espressioni prefabbricate che frequentemente non accettano modificazioni o inserimenti (40 – 42); per questa ragione l'apprendente le deve imparare (per le unità fraseologiche cf. par. 3.2.5 e 3.2.7).

(40) *fare *lo sport* (41) *grazie *al Dio* (42) *Guido li trattava con *un estrema attenzione.*

Gli aggettivi dimostrativi e l'articolo determinativo si escludono a vicenda. Ma gli studenti, che tendono a regolarizzare la lingua, applicano la regola generale; aggiungono quindi l'AD davanti all'aggettivo (dimostrativo) (43 e 44).

(43) **al questo punto* (44) **diverso dal quello vero*

Un altro errore sistematico sembra l'uso sbagliato dell'articolo con gli aggettivi possessivi (APos). In Italiano, per regola generale, davanti agli APos si usa l'articolo. Gli errori in questo caso sono due: l'omissione dell'articolo, che più che per il transfer negativo dalla L1 è causata da altre lingue (in questo caso spagnolo, francese e forse inglese, lingue in cui non si mette l'articolo davanti agli APos), dato che quasi tutti gli errori sono stati fatti da studenti che studiano o francese o spagnolo, ma non da altri studenti (45 e 46). Inoltre, gli studenti hanno molti problemi con le poche eccezioni legate all'uso dell'APos, ovvero con i casi in cui l'APos precede un nome di parentela. In alcuni casi, difatti, l'articolo andrebbe omissivo, ma gli studenti lo aggiungono, applicando un'altra volta la regola generale (47 e 48).

18 Nel nostro caso si tratta di collocazioni e locuzioni.

(45) **era *? suo ragazzo* (46) *per *? nostro studio* (47) *la storia *del suo figlio* (48) **La sua madre già da bambina...*

3.2.3 Nome

Nel corpus sono stati trovati per questa categoria 51 errori.

Alcuni studenti dimostrano di avere non pochi problemi nel determinare il genere dei nomi, errore verificatosi specialmente nei casi in cui il genere di un sostantivo in italiano e in sloveno non coincidono. Sono questi i casi in cui, spesso, gli apprendenti si aiutano con la L1 e attribuiscono ai sostantivi italiani il genere che questi hanno in sloveno. Si noti che negli esempi (52) e (55) lo studente ha adattato anche la desinenza dei due nomi (si tratta di una malformazione).

(49) **una gruppo* (50) **il mio opinione* (51) **i parti, il parte* (52) **il ricetta* (53) **un riunione* (54) **questo ragioni* (55) **un risposto giusto*

Sono state trovate anche altre malformazioni di nomi maschili che terminano in *-a* (56–57)

(56) **il sistema* (57) **il problema*

Inoltre, spesso gli studenti sbagliano il genere del nome perché trattano le eccezioni conformemente alla regola generale, che in questo caso è “i nomi femminili terminano in *-a* e i nomi maschili in *-o*” (Serianni 2010: 116 e 117).

(58) **sul radio* (59) è **una tema complessa* (60) *per *i nostri star*

Nell'esempio (60) è chiaro che la regola “sono inoltre quasi tutti maschili i nomi, perlopiù di origine straniera, terminanti in consonante” (Serianni 2010: 110) è stata interiorizzata. Comunque, anche questa regola ha delle eccezioni di genere femminile come *la star*.

Infine, gli studenti spesso usano la forma sbagliata del plurale. Nei tre casi esposti (61 – 63) la forma è sbagliata per vari motivi: la regolarizzazione (61), l'interferenza della desinenza della preposizione articolata e il fatto che la *-e* è una delle desinenze possibili per il plurale in italiano. Non è stato possibile trovare la causa linguistica alla base dell'errore (63).

(61) *i*roboti* (62) *sulle *rete sociali* (63) *gli *esame*

3.2.4 Aggettivo

Sono stati trovati 80 errori nella forma e nell'uso dell'aggettivo, di cui saranno menzionati, di seguito, quelli legati agli aggettivi qualificativi e agli aggettivi possessivi, poiché si sono dimostrati i più frequenti e sistematici.

Per quanto riguarda l'aggettivo qualificativo sono più frequenti gli errori di accordo dell'aggettivo qualificativo con il nome, per i quali a volte è difficile stabilire le cause linguistiche. Negli esempi (64, 67 e 68) gli errori sono probabilmente attribuibili alle desinenze dei nomi e degli aggettivi che compaiono nello stesso sintagma. L'apprendente usa erroneamente per l'aggettivo la stessa desinenza che per il nome (64 e 68) o la stessa desinenza di un altro aggettivo presente nel sintagma (67).

(64) *caratteristiche *difficile da* (65) *ossessione *morboso* (66) *occhi *marrone* (67) *sentimento forte e *profonde* (68) **tanti decorazioni*

Un altro problema ricorrente degli apprendenti slovenofoni è la posizione sbagliata dell'aggettivo qualificativo. Serianni (2010: 200) spiega che “*la posizione non marcata dell'aggettivo qualificativo è dopo il nome cui si riferisce*”. Se invece l'aggettivo precede il nome “*indica una maggiore soggettività di giudizio in chi parla o scrive*”. Lo spostamento dell'aggettivo in alcuni casi comporta un radicale cambiamento di significato¹⁹. In sloveno, la posizione dell'aggettivo qualificativo in funzione di attributo è sempre prima del nome. Crediamo che sia proprio la differenza tra le due lingue a spingere gli studenti ad usare spesso l'aggettivo qualificativo prima del nome anche nei casi in cui in italiano andrebbe messo dopo (69–72).

(69) *è presente in molti *importanti paesi* (70) *le *famose persone* (71) *hanno una *migliore capacità* (72) *la lingua *unica*

Inoltre, gli apprendenti spesso confondono alcuni aggettivi qualificativi con avverbi di modo, errore che appare particolarmente ricorrente per le seguenti coppie: *buono vs. bene, cattivo vs. male, migliore vs. meglio, peggiore vs. peggio* ecc.

(73) *questo *male esempio* (74) *è molto *bene per* (75) *qualsiasi pubblicità anche se *male* (76) *creare un *meglio mondo*

Per quello che riguarda gli aggettivi possessivi, oltre agli errori legati all'uso dell'articolo con gli aggettivi possessivi (cf. 45–48), si è rivelata molto frequente la sostituzione dell'aggettivo possessivo *loro* con *suo/sua*. Sono per lo più gli studenti di spagnolo a fare questo tipo di errore siccome in spagnolo l'aggettivo possessivo *su* si usa sia per la

¹⁹ Per altre regole sulla posizione dell'aggettivo in italiano cf. Serianni (2010: 199–205).

terza persona singolare che per la terza persona plurale. In italiano, invece, esistono due forme diverse, *suo* per il singolare e *loro* per il plurale.

(77) *non avevano problemi perché i *suoi genitori* (78) *i giovani e le *sue vacanze*
(79) *i giovani si prendono cura dei *suoi profili*

3.2.5 Pronome

Sono stati trovati circa 180 errori legati alle forme e agli usi sbagliati di diversi tipi di pronomi.

L'errore sistematico e molto frequente, legato all'uso dei pronomi personali atoni, è la sostituzione dei pronomi diretti (PD) con i pronomi indiretti (PI) e la sostituzione dei PI con i PD²⁰, di cui di seguito presentiamo alcuni esempi:

- a) la sostituzione del PI con il PD con i seguenti verbi: *interessare, chiedere, dare, dire, regalare, ordinare*. Sono stati fatti particolarmente molti errori con i primi due verbi menzionati. Quasi in tutti i casi si tratta di verbi che possono reggere sia il complemento oggetto che il complemento di termine, quindi possiamo usare con questi verbi sia i PD che i PI. L'uso dell'uno o dell'altro dipende dal contesto.

(80) *l'intervistatore *la chiede di* (81) *il regalo non *lo interessa* (82) **lo ha dato una moneta* (83) **li disse di smetterla*

- b) la sostituzione del PD con il PI, specialmente con i seguenti verbi: *aiutare, conoscere, domandare, disturbare, ordinare, portare, unire, fare, ...*. Sebbene alcuni di questi verbi ammettano tutte e due le funzioni, ci sono nella lista anche verbi che ammettono solo il complemento oggetto (in grassetto).

(84) *nessuno *gli **conosce*** (85) **gli **invidio*** (86) *si accorge che qualcuno *gli sta **seguendo*** (87) *nessuno *gli **disturba*** (88) *ha deciso di ***aiutargli*** (89) *conoscenze che possono ***aiutargli***

È possibile attribuire con certezza l'uso sbagliato del PI atono con il verbo *aiutare* (88 – 89) alla L1. In sloveno, infatti, il verbo *aiutare* non ha la stessa reggenza che in italiano e gli apprendenti sistematicamente usano questo verbo con i PI o la preposizione seguita da un nome. Negli altri casi la reggenza nella L1 e nella LS è la stessa quindi è difficile stabilire la causa degli errori.

20 In tutti i casi si tratta di pronomi diretti nella 3ª persona singolare e plurale. Nella 1ª e nella 2ª persona i pronomi diretti e indiretti atoni hanno delle forme uguali quindi è stato impossibile determinare se gli apprendenti abbiano capito se sono in funzione di un complemento oggetto o di un complemento di termine.

Al contrario della frequenza con cui si manifestano gli errori nell'uso dei PD e dei PI è stato possibile scoprire pochissimi (solamente due) errori legati ai pronomi combinati. Questo dato sorprendente non dipende dal fatto che gli studenti sappiano usare bene i pronomi combinati²¹ ma dal fatto che evitino di usarli proprio per paura di sbagliare. Invece di riprendere un sostantivo con un pronome lo ripetono o usano qualche altro mezzo per farlo, come per esempio i dimostrativi *questo* e *quello*. Un'ulteriore causa della bassa frequenza dei pronomi combinati potrebbe essere la tipologia dei testi.

In alcuni casi gli studenti omettono il pronome credendo che non sia necessario. Quando, per esempio, in una frase abbiamo la dislocazione dell'oggetto diretto a sinistra, questo deve essere ripreso mediante un pronome atono. In costrutti del genere gli studenti fanno errori sistematici (90 – 92). Da una parte la causa è sicuramente l'ordine atipico della struttura sintattica e dall'altra il fatto che nella L1 un pronome in casi analoghi non viene usato poiché superfluo²².

(90) *L'ultimo viaggio *? ho fatto il fine di settembre (91) le cose che ci interessano *? leggiamo volentieri (92) questo *? sentiamo ogni giorno*

A volte invece di riprendere il nome con il pronome gli studenti lo omettono, come negli esempi (93 – 95), oppure ripetono il nome una seconda volta (96).

(93) *Se si promette qualcosa e poi non *? si realizza (94) gli lascia il suo numero perché lui possa avvertire*? quando finisce (95) mi ha chiesto cosa fosse successo e *? ho spiegato che (96) Il cane cerca di attirare l'attenzione del **ragazzo**. Trova una palla e la porta **al ragazzo**.*

Come ultimo errore legato all'uso dei pronomi, deve essere menzionata l'omissione del pronome dimostrativo *quello* in combinazione con *tutto* nell'espressione *tutto quello + dipendete relativa*. Nella maggioranza dei casi, per l'interferenza dello sloveno (L1), gli apprendenti omettono il dimostrativo *quello*, elemento necessario in italiano, ma spesso omesso in sloveno (97 – 99). Inoltre, è frequente la sostituzione del dimostrativo *questo* con *quello* (100).

(97) *ha già detto tutto*? che si può (98) tutto *? che faceva (99) tutto *? che fanno (100) parlano di *questo che gli succede*

21 Durante le lezioni è possibile osservare un mancato uso dei pronomi combinati. Quando, però, gli studenti li usano fanno molti sbagli. Inoltre, si sentono confusi e frustrati se obbligati ad usarli.

22 In alcuni casi la struttura sintattica in L1 cambia del tutto.

3.2.6 Preposizione

Tra gli elementi della lingua italiana la preposizione è, probabilmente, uno dei più difficili da apprendere, proprio per le enormi differenze tra lo sloveno e l'italiano. Mentre lo sloveno ha i casi ed esprime alcuni rapporti sintattici attraverso la declinazione, in italiano, una lingua in cui il caso morfologico non esiste, si esprimono gli stessi rapporti con le preposizioni. Proprio per questa ragione una preposizione in italiano ha più funzioni di una preposizione in sloveno. Widlak (in Sosnowski 2010: 148), che ha messo a confronto un testo italiano e la sua traduzione in polacco (lingua slava come lo sloveno), ha scoperto che oltre la metà delle preposizioni italiane nella traduzione viene espressa attraverso la declinazione. Nel nostro corpus sono stati trovati 228 usi sbagliati di preposizione.

Uno degli errori più frequenti è l'aggiunta errata delle preposizioni *di* o *a* nelle espressioni impersonali composte da *essere* + *aggettivo/avverbio*, seguite da un *infinito* (101 – 105). Gli apprendenti tendono ad aggiungere la preposizione tra l'aggettivo e la dipendente soggettiva implicita, caso in cui l'italiano non richiede la preposizione (cf. Serriani 2010: 566). In sloveno in questi casi al posto dell'aggettivo o dell'avverbio si trova *prislovni povedkovnik* che è seguito nella maggioranza dei casi da un infinito (Žele 2009: 67). Pertanto gli errori non possono essere spiegati con l'interferenza della L1. Questo errore è, forse, attribuibile al fatto che in italiano molte dipendenti implicite con l'infinito vengano introdotte proprio da una preposizione, anche se, come si vedrà più tardi, spesso gli apprendenti slovenofoni proprio in questi casi (cioè prima delle implicite) omettono la preposizione.

(101) *è difficile *a promuovere* (102) *non è sempre facile *a rispondere* (103) *è importante *di scegliere* (104) *penso che sia meglio *di lavorare* (105) *è necessario *di seguire*

Molti sono anche gli errori di reggenza di preposizioni con il verbo come elemento reggente. Di questa problematica viene fatta menzione e spiegate le cause nell'Enciclopedia dell'italiano Treccani (2010):

“La selezione di una preposizione da parte di un elemento reggente è per lo più un fatto formale, arbitrario o dovuto a fenomeni storici. In effetti, costituisce uno degli aspetti più complicati dell'apprendimento di una lingua, sia da parte dei bambini che da parte degli stranieri.”

Proprio per quest'arbitrarietà²³, caratteristica della LS che studiano, forse ci sono tanti errori di sostituzione di una preposizione con un'altra. Analizzando gli esempi del

23 Negli schemi di reggenza è comunque possibile trovare anche delle regolarità. La stessa preposizione può occorrere in reggenze semanticamente o sintatticamente simili. Inoltre, lo stesso elemento reggente può reggere più preposizioni.

nostro corpus non è stato possibile stabilire delle regolarità; ci sono, tuttavia, dei verbi con cui gli errori sono più frequenti (106–110).

(106) *ho cominciato *di insegnare* (107) *telefoni iniziano *di suonare* (108) *abbiamo imparato *di leggere* (109) *pensare *su questo argomento* (110) *pensiamo *di qualcosa di scandaloso*

Un altro errore verificatosi con frequenza è l'omissione della preposizione davanti alle implicite oggettive (111 – 115). Spesso gli apprendenti commettono questi errori per l'interferenza della L1, in cui il verbo nella forma personale viene seguito direttamente da un infinito o, in alcuni casi, da una dipendente esplicita.

(111) *ho finalmente iniziato *? correre* (112) *comincia *? comprare* (113) *gli aveva permesso *? vedere* (114) *ho tentato *? parlare con la signora* (115) *utili per aiutarmi *? capire*

Nei compiti scritti degli studenti che studiano/conoscono lo spagnolo sono stati trovati molti esempi di errore in cui per l'interferenza con questa lingua il complemento oggetto viene introdotto dalla preposizione *a*, preposizione che in italiano introduce il complemento di termine (e alcuni altri complementi, ma mai il complemento oggetto). In spagnolo, infatti, la preposizione *a* può introdurre un complemento oggetto nel caso in cui questa funzione sia svolta da un nome di persona o animale o un sostantivo animato (116 – 120). Per l'esempio (120) è possibile sia l'interferenza dello sloveno (dativo) sia dello spagnolo (*agradecer a alguien*).

(116) *aspettando *a Scarlet* (117) *incolpa *ai genitori* (118) *sa torturare *ai spettatori* (119) *un ragazzo sta aspettando *a una ragazza* (120) *ringrazia *ai genitori*

Va aggiunta un'altra osservazione interessante, ossia la sostituzione della preposizione *da* con *di* da parte degli studenti di spagnolo e di francese. In queste due lingue la preposizione *da* non esiste, quindi rappresenta per gli apprendenti dell'italiano un elemento nuovo e aggiuntivo che, per l'interferenza delle altre lingue straniere che conoscono, semplificano usando la preposizione *di* al posto di *da* (121 – 123).

(121) **di dove vieni* (122) *possiamo imparare *di loro* (123) *riceve un messaggio *di qualcuno*

Sono stati trovati altri errori nell'uso delle preposizioni riconducibili all'interferenza della L1 o di un'altra LS che gli apprendenti studiano/conoscono.

(124) *si è innamorata *in questo cappotto* - sloveno (125) *aiutare *alle persone in difficoltà* – sloveno (126) *l'intelligenza l'ha presa *dopo il padre* – sloveno (127) *se non sono insieme *con qualcuno* – sloveno (128) *possiamo ringraziare *alla TV* – sloveno (129) **di un modo più semplice* – spagnolo (130) *vanno *di vacanza* – spagnolo

Le preposizioni sono, oltre all'articolo (cf. par. 3.2.2), un altro elemento delle unità fraseologiche (UF)²⁴ che spesso sono fonte di errore. Gli apprendenti creano UF inesistenti, sostituendo o omettendo la preposizione.

(131) *molte cose *? comune (avere in comune)* (132) **da questo modo (in questo modo)* (133) *in mezzo *di nulla (in mezzo al nulla)*

3.2.7 Avverbio

Sono stati trovati 41 errori nell'uso dell'avverbio, tra cui vanno messi in rilievo per la loro frequenza i seguenti:

- a) l'uso dell'aggettivo al posto dell'avverbio. Anche se in italiano è possibile usare l'aggettivo in funzione avverbiale questo uso non sempre è accettabile come negli esempi (134 e 135) (cf. anche par. 3.2.4).

(134) *non poteva iniziare più *sfortunato* (135) *per fare la spesa più *comodo*

- b) la maggioranza degli errori nell'uso dell'avverbio è legata alla sua posizione. Secondo Serianni (2010: 513) le regole generali sono: l'avverbio va messo normalmente prima dell'aggettivo e dopo il verbo a cui si riferisce. Se, invece, si riferisce a un'intera frase, è mobile.²⁵ Gli studenti slovenofoni commettono errori di collocazione di avverbi, per lo più quelli che modificano il verbo. Gli studenti optano in questi casi per il transfer dalla L1, quindi decidono la posizione a seconda della sintassi slovena (136 – 141).

(136) **sempre ha alzato il dito* (137) **sempre decido* (138) *cosa si può fare per *veramente mantenere* (139) *è questo *davvero succede* (140) *si *piano piano allarga* (141) *che *urgentemente abbiamo bisogno*

24 Le UF verranno analizzate più dettagliatamente parlando degli errori lessicali (cf. par. 3.2.8).

25 Per altre regole, dettagli ed eccezioni cf. Serianni (2010: 513-514)

3.2.8 Verbo

Poiché il sistema verbale italiano è molto complesso di per sé, e specialmente in comparazione con lo sloveno, va messo in risalto da principio che non sarà possibile enumerare e spiegare tutti gli errori degli apprendenti slovenofoni. Verranno esposti soltanto i più frequenti nel nostro corpus. Inoltre, questo tema è stato trattato più in dettaglio già da altri studiosi sloveni (ad esempio Miklič 1992; Miklič in Ožbot 2007; Premrl 2010). Bisogna sottolineare inoltre che i compiti scritti da cui è composto il nostro corpus non si sono dimostrati un buon campione per analizzare l'uso di tutte le forme verbali per vari motivi. Gli apprendenti posti davanti al compito di scrivere una composizione scritta di regola semplificano oltremodo un sistema verbale così complesso come quello italiano: sovrausano il presente (anche per raccontare il passato), semplificano la sintassi del periodo (cf. Mertelj 2005), usano pochissimo le dipendenti implicite, ecc. Le strategie menzionate influiscono notevolmente sugli errori trovati nel corpus e presentati in questo contributo. In aggiunta, benché composto da 100 compiti scritti, il nostro corpus sembra troppo limitato (sia per il numero di testi sia per la tipologia dei testi) per analizzare alcuni fenomeni molto complessi, tra cui sicuramente l'uso delle forme verbali in italiano.

L'analisi del verbo nel nostro corpus ci ha comunque permesso di individuare alcune tipologie di errori da considerare, per la loro frequenza e natura, sistematici. L'uso degli ausiliari nei tempi verbali composti sembra essere uno di questi. Si tratta di un errore per il quale è quasi impossibile stabilire una causa unica: da una parte abbiamo il transfer dallo sloveno che, per analogia sintattica, favorisce la scelta dell'ausiliare *essere* (unico ausiliare per le forme verbali composte in sloveno), dall'altra c'è la complessità dell'uso degli ausiliari in italiano. Inoltre, gli studenti di spagnolo riducono spesso l'uso degli ausiliari ad *avere*, dato che lo spagnolo conosce soltanto un verbo ausiliare (*haber*). Sono stati commessi molti errori anche nei cosiddetti casi "semplici", quelli in cui è possibile decidere per uno dei verbi ausiliari in base a una regola chiara, come per esempio l'uso dell'ausiliare *avere* con i verbi transitivi (142 – 145) e l'uso dell'ausiliare *essere* con i verbi riflessivi (147 – 148). Anche i verbi che possono essere coniugati con entrambi gli ausiliari rappresentano un problema per gli apprendenti slovenofoni (146, 148 – 149).

(142) *con questa dichiarazione *è mostrato* (143) *mia moglie mi *è lasciata* (144) *che *sono ottenute un gran successo* (145) *come se *fosseincontrato* (146) *si *ha avvicinato* (147) *non si *hanno trasformati* (148) *non *ha migliorato* (149) **aveva cresciuto* (150) **ha riuscita*

Un altro errore tipico degli apprendenti slovenofoni, presente sia nella produzione scritta sia in quella orale, e verificatosi anche nel nostro corpus, è l'aggiunta del pronome riflessivo a verbi che in italiano non sono mai riflessivi, mentre lo sono invece in sloveno.

(151) **si è cominciato* (152) **cosa si succede* (153) **si è litigato* (154) **come si finirà*

Dalla nostra analisi emergono, e sono stati ulteriormente confermati, alcuni problemi degli apprendenti slovenofoni scoperti, elencati e descritti anche dagli autori menzionati sopra (Miklič 1992; Miklič e Ožbot 2007; Premrl 2010). Miklič e Ožbot (2007: 67-70) sottolineano che le difficoltà nell'uso delle forme verbali da parte degli apprendenti slovenofoni sorgono sia da un numero diverso di forme verbali a disposizione nelle due lingue, sia dai principi (l'espressione della temporalità relativa, dell'aspettualità e della modalità) in base ai quali vengono scelte le forme verbali nelle due lingue. Con la nostra analisi delle composizioni scritte è stato constatato che gli errori più frequenti nell'uso delle forme verbali sono: la scelta sbagliata tra il perfetto e l'imperfetto, la sostituzione errata del congiuntivo con l'indicativo e gli errori nell'uso del trapassato prossimo, che si presentano sia come uso del passato prossimo al posto del trapassato prossimo sia come sovrauso del trapassato prossimo, esteso ai contesti in cui non dovrebbe essere usato.

Analizzando il corpus dei compiti scritti degli apprendenti è stato possibile notare un'alta frequenza di errori per la sostituzione del passato prossimo con l'imperfetto (155 – 157) e dell'imperfetto con il passato prossimo (158 – 160).

(155) **Guardava il cassiere e *nascondeva alcune cose nella borsa.* (156) **Correva nella macchina e cercava di fuggire.* (157) **Manteneva uno sguardo molto nervoso e arrabbiato finché siamo arrivati a Roma.* (158) *Il cane ha riuscito a chiudersi nella scatola mentre *ha giocato a palla e così ha fatto ridere il ragazzo.* (159) *Quando ero piccola non *ho capito perché mia madre e tutti gli altri correvano.* (160) *Un ragazzo di diciotto anni era bersaglio delle ragazze che *hanno pensato che lui era bello, e ogni volta che vedevano il ragazzo *hanno usato la frase "Damn, Daniel!".*

Il secondo tipo di errori per frequenza sono gli errori di sostituzione del congiuntivo con l'indicativo (161 – 163). Il fatto che in sloveno il congiuntivo non esista ostacola notevolmente l'apprendimento su come e quando decidere di usare questo modo in italiano, una decisione influenzata indubbiamente da molti fattori che gli apprendenti devono prendere in considerazione. Un caso di ipercorrezione nei confronti della scelta tra l'indicativo e il congiuntivo sono le sostituzioni dell'indicativo con il congiuntivo, anche se poche nel nostro corpus: gli studenti usano spesso il congiuntivo con l'avverbio *forse* e dopo l'espressione *secondo me* (164 – 165).

(161) *...come se non *abbiamo imparato nulla.* (162) *La medaglia olimpica è l'onore più alto che uno sportivo *può ricevere.* (163) *Penso che *vogliono essere famosi.* (164) *secondo me *debba guardare* (165) *forse *sia meglio fare*

A proposito dell'uso del trapassato, Premrl (2010: 172) menziona le differenze nell'esprimere l'anteriorità nel passato in italiano e in sloveno. La nostra analisi conferma la sostituzione del trapassato prossimo con il passato prossimo (166 – 169). Si è verificata

anche una frequente ipercorrezione: gli apprendenti usano il trapassato prossimo anche nei casi in cui non deve essere usato, sostituendo quasi sempre con questa forma verbale un passato prossimo (170 – 171). Dato che gli studenti non vengono solamente esposti a questa forma verbale, ma viene anche studiata e ne prendono coscienza durante le lezioni, cercano di usarla, benché spesso in contesti inadeguati.

(166) *Era triste perché *ha litigato con la sua ragazza.* (167) *Non *ho notato prima, ma proprio era vuoto.* (168) *Mi ha detto che suo marito *è morto poco tempo fa.* (169) *Non ha detto niente perché sapeva che non *è arrivata in tempo e come sempre aspettava che io scuoterò la testa e continueremo a parlare da dove *ci siamo fermate la scorsa volta.* (170) *La situazione non è poi così grave come *l'avevi descritta.* (171) *Nel cortometraggio seguiamo la storia di una moneta dopo che l'*avevano buttato nella fontana.*

3.2.9 Errori di lessico

Gli errori di lessico dei nostri apprendenti sono tra i più frequenti. Nel corpus ne abbiamo individuati circa 360. Sono molto diversi tra loro e attribuibili a varie cause. Il nostro obiettivo è di presentarne alcuni: i più sistematici e quelli a cui è possibile attribuire una chiara interferenza della L1 e/o di altre lingue che gli apprendenti studiano.

Una prima osservazione generale sarebbe che gli studenti nei lavori scritti frequentemente semplificano il lessico usando termini generici (172 – 177), come per esempio *cosa, questa cosa, questo, quello* o un verbo generico, al posto di termini più specifici che possono esprimere meglio un determinato concetto. A volte l'uso di un termine generico è addirittura un errore. Si tratta di una tendenza che andrebbe gradualmente migliorata o invertita (con un feedback appropriato e anche con l'uso di dizionari) verso i livelli più alti della competenza linguistica.

(172) **dare nuove esperienze* (173) **questo farà i compratori felici* (meglio: rendere)
 (174) **ha usato il nuovo rossetto.* (175) **ha fatto i contatti.* (176) *la fama *fatta con i soldi* (177) *...come una persona può diventare famosa senza un talento o *cosa speciale...*

Ci sono alcune coppie di parole (tra cui i verbi e i nomi sono i più frequenti) che causano non pochi problemi agli apprendenti slovenofoni poiché spesso due parole/espressioni vengono confuse e di conseguenza scambiate nella produzione scritta. Sono stati individuati errori sistematici per le seguenti coppie di parole²⁶:

26 Durante le lezioni e negli altri compiti si sono mostrati anche altri errori simili: gli studenti confondono anche sapere/rendersi conto, trovare/incontrare, ecc.

CONOSCERE/SAPERE

(178) ...tutti *conosciamo che lo show (179) quelli che non *sanno la propria storia

PRESENTARE/RAPPRESENTARE

(180) il Capodanno *presenta il momento più opportuno per... (181) (parlando della pubblicità) ci *rappresenta prodotti, posti da visitare, servizi... (182) quello (cose) che le pubblicità ci *rappresentano non è vero (183) la storia *presenta il sapere, il presente la comprensione e l'avvenire la pianificazione.

IMPARARE/INSEGNARE

(184) se non altro gli ho *imparato ad usare il telefonino (185) a me, la vita ha deciso di *imparare alcune cose (186) gli *impara ad apprezzare

A proposito dell'ultima coppia va precisato che questi due verbi sono particolarmente difficili da distinguere per i nostri studenti. Anche se nei compiti scritti abbiamo trovato solamente la sostituzione di *insegnare* con *imparare*, è stato possibile osservare in classe e in altri compiti che spesso sostituiscono anche *imparare* con *insegnare*. Pare che lo sloveno con la coppia di parole (*na*)učiti (ital. *insegnare qlco. a qlcu.*) vs. (*na*)učiti se (ital. *imparare qlco.*) rappresenti un ostacolo notevole. Forse in aggiunta a un feedback sotto forma di spiegazione grammaticale in luce contrastiva, come mezzo adeguato per affrontare tali problemi si potrebbero proporre dei compiti regolari di traduzione pedagogica.

A volte, gli studenti usano una parola o un'espressione esistente in un contesto inappropriato. Se nell'esempio (190) lo studente non sa che *imbarcarsi* può essere usato solo con nave o aereo (quindi non in tutti i contesti che significano "salire su un mezzo di trasporto"), nell'esempio (191) lo studente usa, sotto l'influenza dello sloveno, un plurale esistente in italiano che però non è adatto al contesto. Nell'esempio (192) è l'inglese a interferire nella scelta della parola, che sarebbe appropriata in inglese ma non lo è in italiano. In italiano, infatti, *carattere* non può sostituire *personaggio*.

(187) *sebbene la funzione delle pubblicità sia quello di *dimostrare qualcosa in modo migliore (invece di mostrare)* (188) **tirano la gente alle spese spesso inutili (invece di attirano)* (189) **Davanti il periodo degli esami (invece di prima del)* (190) *mi sono *imbarcata sul treno* (191) *assume il controllo sui* cervelli (sloveno)* (192) **caratteri di un libro (dall'inglese – charactes in a novel)* (193) *c'è una *locuzione latina (locuzione per detto, proverbio)*

Un fenomeno interessante e non sconosciuto come strategia è l'uso di parole o di intere espressioni inesistenti in italiano. Spesso, per l'interferenza della L1 o di un'altra LS che conoscono, gli studenti creano nuovi vocaboli o espressioni, inesistenti in italiano e quindi inaccettabili. In alcuni casi è possibile stabilire con certezza l'origine dell'errore

in una lingua straniera che lo studente conosce o studia (194 – 196), in altri casi le cause forse dipendono da più fattori: errata formazione della parola (197), ipergeneralizzazione (198) o regolarizzazione.

(194) *alla loro *questione se ho visto* (inglese – *question*) (195) *opere che ci fanno *reazionare* – (spagnolo – *reaccionar*) (196) **esplica il filosofo* – (spagnolo – *explicar*) (197) *il suo*camminaggio è troppo interessante* (198) *mi ha guardato *incuriositamente*

Tra gli errori lessicali, numerosissimi sono quelli appartenenti alla forma e all'uso di unità fraseologiche (UF). Le UF (collocazioni, locuzioni e pemie²⁷) sono “espressioni” formate da due o più parole con delle caratteristiche tipiche: si tratta di sequenze prefabbricate che si usano come un insieme (e vanno, quindi, anche apprese come tali), sono molto frequenti nella lingua, relativamente fisse (spesso non ammettono alterazioni della forma, addizioni e omissioni di elementi), molte hanno un significato opaco. Se usate correttamente sono una valida prova di un'alta competenza linguistica e sono uno degli elementi necessari per una comunicazione efficiente e autentica con i parlanti madrelingua. Proprio a causa delle caratteristiche sopra menzionate sono fonte di moltissimi errori da parte degli apprendenti non solo ai livelli bassi, ma anche a quelli più alti della competenza linguistica. L'errore più comune degli studenti è l'uso di UF inesistenti (199 – 204), che diventano tali nel momento in cui gli apprendenti modificano o sostituiscono uno degli elementi dell'UF o le creano traducendo un' UF letteralmente dalla L1 o da qualche altra lingua conosciuta.

(199) **restare in gamba* - lo studente cambia un elemento dell'UF *essere in gamba* che rende la locuzione inesistente dato che si può usare solo con il verbo *essere* o con un nome (per esempio *un ragazzo in gamba*)

(200) **infiammati lettori* – sloveno (sloveno – *goreči bralci*)

(201) **si guadagna la morte* – (sloveno – *zaslužiti sismrt*)

(202) *nonostante la nostra *grandezza piccola* (sloveno – *majhna vlikost*).

(203) **mal esempio* (spagnolo – *mal ejemplo*)

(204) **ho tenuto l'opportunità* (spagnolo – *tener la oportunidad*)

4 CONCLUSIONI

In base all'analisi degli errori dei compiti scritti si è potuto constatare che gli apprendenti, pur avendo studiato in dettaglio le regole grammaticali dell'italiano, non sono ancora capaci

27 Nell'analisi rientrano solo le collocazioni e le locuzioni dato che gli studenti non hanno usato pemie nei loro compiti scritti.

di applicarle tutte nella loro produzione scritta. Fanno moltissimi errori partendo dalla regola generale (già interiorizzata), che applicano anche alle eccezioni. Inoltre, si aiutano spesso, nei casi in cui non hanno ancora interiorizzato le regole della LS, con la L1, con altre LS che studiano e con le strategie generali di apprendimento (generalizzazione, semplificazione, ecc.). Un problema evidente sembrano essere anche gli errori lessicali.

Per molti degli errori sistematici è stato possibile ipotizzare le cause, che sono principalmente di tre tipi: errori per l'interferenza della L1, che impone le proprie strutture e regole al livello grammaticale, sintattico e, benché in minor grado, anche lessicale; errori per l'interferenza di un'altra LS che conoscono (sono stati presentati alcuni esempi di spagnolo, francese ed inglese); errori dovuti alle caratteristiche e alla complessità della LS che studiano, quindi l'italiano (rientrano sicuramente in questo gruppo le eccezioni delle singole categorie e il complesso sistema verbale). Ci sono tuttavia molti errori che non si sono verificati sistematicamente e/o di cui non è stato possibile determinare le cause linguistiche.

Bisogna, a questo punto, menzionare alcune limitazioni del corpus e dell'analisi. Nonostante il corpus fosse composto di un numero relativamente alto di compiti scritti, si è dimostrato troppo limitato per l'analisi di alcuni fenomeni, come per esempio per l'uso delle forme verbali. Inoltre, non sono stati documentati (o lo sono stati solamente con qualche esempio) alcuni degli errori tipici degli apprendenti slovenofoni che ci saremmo aspettati di trovare in base all'esperienza nell'insegnamento. Tra questi vi sono per esempio l'uso del *futuro semplice* al posto del *condizionale composto* per esprimere il futuro nel passato, errore verificatosi nel compito di un solo studente.

Ci pare importante, infine, delineare alcune possibili utilizzazioni della nostra analisi. Come è stato già spiegato, gli studenti devono effettuare l'autocorrezione degli errori, seguendo i "suggerimenti" del docente²⁸. Inoltre, verso la metà dell'anno accademico, quando viene raccolto un numero sufficiente di compiti scritti, gli errori più ricorrenti vengono trattati in una lezione. Il punto di partenza sono sempre esempi, presi dai compiti scritti degli apprendenti, che gli studenti devono cercare di correggere, all'inizio in gruppo o in coppia e di seguito tutti insieme; vengono ripassate alcune regole (chiedendo anche agli studenti di richiamare e spiegare da soli le regole che conoscono) e vengono fornite delle spiegazioni aggiuntive. In futuro si potrebbero introdurre altre attività legate all'analisi degli errori: ogni studente dovrebbe preparare una scheda promemoria con gli errori più frequenti (come proposto da Lah 2006: 33) con cui aiutarsi sia per scrivere che per autocorreggersi. In questo modo gli studenti diventano consapevoli dei propri errori e riflettono sul modo di correggerli, il che li aiuta a non ripetere sempre gli stessi errori e a evitare la fossilizzazione. Dal docente verranno inoltre preparate, in base all'analisi fatta, delle attività supplementari per i punti più problematici. Sarebbero sicuramente di

28 Il docente segna l'errore e il tipo di errore. Inoltre, per ogni singolo compito scritto lo studente riceve anche un breve feedback correttivo con la lista degli errori ricorrenti (per es. congiuntivo, articolo con i possessivi e presentare/ rappresentare) con cui aiuta lo studente a fare la correzione. Se l'apprendente non è capace di correggere un errore gli viene fornita dal docente la risposta corretta.

grande aiuto le traduzioni pedagogiche o delle attività comunicative centrate sull'uso di elementi e di strutture che si sono rivelate difficili per i nostri studenti. L'analisi potrebbe essere, infine, di uso e di interesse anche per altri insegnanti che insegnano italiano ad apprendenti slovenofoni e a quegli apprendenti di italiano che hanno già raggiunto un certo livello di competenza linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- CATTANA, A./M. T. NESCI (2004) *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- CORDER, S. P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 9: 147–159.
- CORDER, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- D'ANNUNZIO, B./G. SERAGIOTTO (2007) *La valutazione e l'analisi dell'errore*. <http://venus.unive.it/filmi>
- ELLIS, R. (1994) Learners errors and error analysis. R. Ellis (a cura di), *The study of second language acquisition* (first edition). Oxford: Oxford University Press, 47-72.
- GASS, S. M./L. SELINKER (2008) *Second language acquisition: An introductory course* (third edition). New York: Routledge.
- HARTSHORN, K. J./N. E. EVANS (2015) The Effects of Dynamic Written Corrective Feedback: A 30-Week Study. *Journal of Response to Writing* 1/2, 6–34.
- KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- L'enciclopedia dell'italiano Treccani 10. avgust 2017 <http://www.treccani.it>
- LENNON, P. (1991) Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction. *Applied Linguistics* 12, 180–196.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001) Teaching grammar. M. Celce-Murcia (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language* (third edition). Boston: Heinle & Heinle, 251–266.
- LAH, M. (2006) Pisna kompetenca pri tujem jeziku: primer slovenskih dijakov francoščine. *Vestnik* 40/1–2, 23 - 34
- LONG, M. H. (2003) Stabilization and fossilization in interlanguage development. C. J. Doughty/M. H. Long (a cura di), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 487-535.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (2002) Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- MERTELJ, D. (2003) Naloga za urjenje slovničnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika. *Vestnik* 37/1–2, 131 – 147.

- MERTELJ, D. (2005) *Poučevanje nekaterih podrednih skladenjskih vzorcev pri predmetu »italijanščine« kot tuji jezik v slovenskih gimnazijah: sedanje stanje in predlogi za spremembe*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
- MEZZADRI, M. (2015) La correzione degli errori. M. Mezzadri (a cura di), *I nuovi ferri del mestiere: manuale di glottodidattica*. Torino, Loescher-Bonacci, 269-282.
- MIKLIČ, T. (1992) Tendenze nella scelta delle forme verbali in testi prodotti da apprendenti sloveni: in cerca di spie dell'interferenza. B. Moretti/D. Petrini/S. Bianconi (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo - Atti del XXV congresso della Società di linguistica italiana*. Roma: Bulzoni, 475-492.
- MIKLIČ, T./M. OŽBOT (2007) Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica* 47, 65-76.
- PREMRL, M. (2010) Commento delle scelte delle forme verbali nei cloze degli studenti di italianistica e di traduzione (identificazione dei punti critici e confronto tra i gruppi). *Linguistica*, 49/1, 155-197.
- PREMRL, M. (2016) *Izražanje določnosti v italijanščini in slovenščini*: doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- PAWLAK, M. (2014) *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg: Springer.
- REYMÓNDEZ FERNÁNDEZ, I./M. G. SANTIAGO ALONSO (2004) *Gramática mínima de errores. Análisis de errores del español producidos por aprendices eslovenos*. Ljubljana: G. M. Santiago Alonso.
- RUSSELL, V. (2009) Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6: 21-31.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006) The linguistics of Second Language Acquisition. M. Saville-Troike (a cura di) *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 31-65.
- SELINKER, L. (1972) Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209-231.
- SERIANNI, L. (2006) *Prima lezione di grammatica*. Bari: Editori Laterza.
- SERIANNI, L. (2010) *Grammatica italiana*. Torino: UTET.
- SOSNOWSKI, R. (2010) Errori dovuti a interferenze negli scritti degli apprendenti polacchi (livello intermedio avanzato). Ricerca corpus based. *Romanica Cracoviensia* 10, 135-156.
- TAYLOR, G. (1986) *Errors and explanations*. *Applied Linguistics* 7/2, 144-166.
- TRENKIĆ, D. (2009) Accounting for patterns of article omissions and substitutions in second language production. R. Hawkins e M. García Mayo (a cura di) *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins, 115-143.

- ŽELE, A. (2009) O povedkovniku oziroma povedkovniškosti. *Jezikoslovni zapiski* 15/1–2, 63-72.
- ŽUGELJ, N. (2005) *Analiza napak slovenskih študentov v francoskem pisnem diskurzu: magistrska naloga*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

POVZETEK

Analiza napak pri pisnem sporočanju študentov italijanščine

V prispevku so najprej predstavljena nekatera teoretična izhodišča: zgodovinski pregled obravnavanja napake v učenju/poučevanju tujega jezika, vrste napak, kriteriji na osnovi katerih določamo napake ter vzroki za njihov nastanek. V nadaljevanju sta predstavljena korpus pisnih izdelkov študentov italijanščine ter podrobna analiza najpogostejših napak s primeri. Avtorica meni, da so za doseganje visoke ravni jezikovne kompetence nujni učenčevo zavedanje lastnih napak in razmislek o napakah na eni strani ter učiteljevo poznavanje tipičnih napak govorcev slovenščine (v našem primeru študentov italijanščine) pri učenju italijanskega jezika kot tujega jezika. Vzroke, ki vplivajo na napake in jih je bilo mogoče določiti, smo lahko razdelili v tri skupine: interference materne jezika, interference drugih tujih jezikov, ki jih študirajo ali govorijo študenti ter značilnosti samega jezika, ki se ga učijo. Pri posameznih napakah so vzroki, v kolikor jih je bilo mogoče določiti ali nanje sklepati, tudi podrobneje pojasnjeni. Kljub relativno visokemu številu analiziranih izdelkov se je korpus izkazal za neprimerne in premajhne za analizo nekaterih napak, predvsem tistih, ki izhajajo iz rabe glagolskih oblik.

Ključne besede: napake, analiza napak, italijanščina, pisno sporočanje

ABSTRACT

Analysis of Errors in Written Production of Students of Italian as a Foreign Language in the University Context

The paper begins with a presentation of a theoretical framework and also includes an overview of the treatment of learners errors within different approaches of Second Language Acquisition. Also, the types of errors, the criteria for their identification and, finally, their causes, are discussed. The second part deals with a corpus consisting of the learners' written products, in which the most frequent errors are described and explained (the learners are students of the BA course in Italian at the Faculty of Arts of Ljubljana). The author believes that in order to achieve high levels of competence in foreign language, it is necessary for the students to become aware of their errors and to reflect on them with the help of the teacher, who should be familiar with the types of errors the

students are like to make. The purpose of the analysis was to find out the most frequent errors and to identify and describe their causes. Although it was not possible to determine the causes of all the students' errors, three main sources of the most common errors were identified: a. the students' L1, b. the characteristics of the language which is being learned, c. other foreign languages the student is learning or already knows. Although the corpus consists of a relatively high number of written assignments, it appeared too small to allow a reliable analysis of some types of errors to be carried out, particularly those related to the use of verb forms.

Key words: errors, error analysis, Italian, written production

RIASSUNTO

Analisi degli errori nella produzione scritta degli studenti di italiano come L2 a livello universitario

All'inizio del contributo vengono esposte le premesse teoriche: la storia della concezione dell'errore nei diversi metodi dell'insegnamento della lingua straniera, i tipi di errori, i criteri di base ai quali è possibile identificare un errore e le cause degli errori. Di seguito sono presentati il corpus dei compiti scritti degli studenti e l'analisi degli errori più tipici e frequenti degli studenti slovenofoni con esempi. L'autrice è del parere che per raggiungere alti livelli di competenza in una lingua straniera sono indispensabili la consapevolezza dei propri errori e la riflessione linguistica su di essi da parte dell'apprendente, guidata da un insegnante che conosca gli errori tipici dei propri studenti (nel nostro caso si tratta di studenti slovenofoni del corso di Laurea Triennale in Lingua e letteratura italiana della Facoltà di lettere e Filosofia di Lubiana). Proprio per questa ragione il contributo si propone di descrivere gli errori più frequenti e di stabilire e descrivere le loro cause. Benché non sia stato possibile risalire a tutte le cause degli errori, l'analisi individua e conferma le tre principali fonti degli errori: la L1, altre lingue straniere che gli studenti studiano o conoscono e la lingua da apprendere. Nonostante il corpus fosse composto da un numero relativamente alto di compiti scritti, si è dimostrato troppo limitato per l'analisi di alcuni errori, specialmente per l'analisi degli errori nell'uso delle forme verbali.

Parole chiave: errori, analisi di errori, italiano, produzione scritta

RECENZIJE

Gemma Santiago Alonso

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

gemma.santiago@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.9.289-292



EXPERIENCIAS PLURILINGÜES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Aicinburu, María Cecilia (ed.) (2017). *Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-996-7, 138 páginas, 11,99 €.

La obra colectiva *Experiencias plurilingües en la enseñanza de lenguas extranjeras*, publicada en la colección de Educación Superior de la editorial Octaedro bajo la dirección editorial de María Cecilia Aicinburu, supone una valiosa contribución para el plurilingüismo y la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras «en una realidad, europea e internacional, profundamente cambiada en los últimos años» (p.7), en la que tanto la lingüística aplicada como la didáctica de las lenguas extranjeras han tenido que aprender a adaptarse a nuevos escenarios educativos. La presente obra está especialmente dirigida a investigadores y profesores de lenguas extranjeras que han de responder a los nuevos retos de la Europa del siglo XXI. El libro es una obra colectiva de 138 páginas en la que participan trece investigadores con experiencias directas en la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras (alemán, español, inglés, francés y portugués) en contextos plurilingües. Las distintas investigaciones presentadas en este volumen, articuladas en nueve capítulos, reflexionan sobre las características particulares de la adquisición y enseñanza de lenguas en situaciones multiculturales y plurilingües, además de presentar los principios teóricos más significativos dentro de este campo de la lingüística aplicada.

En el primer capítulo, con el título «La importancia de la notación en acero y hormigón pretensado¹», Eve Bauder señala la repercusión de la correcta comprensión de la notación dentro de la ingeniería mediante la indagación de su valor semántico y las implicaciones didácticas que esto conlleva dentro de la enseñanza y adquisición terminológica. Este trabajo supone una relevante aportación en un intento de «comprender los procesos de variación y normalización que están bajo la elección de un determinado término, un símbolo o de una cantidad en textos de ingeniería estructural» (p.9).

En el segundo capítulo, «La retórica intercultural, una nueva vuelta de tuerca a la retórica contrastiva y al análisis contrastivo de la expresión escrita», David Heredero

1 Artículo escrito en alemán con el título original «Die große Unbekannte: die Bedeutung der Notation in stahl und Spannbeton».

presenta la evolución experimentada en los últimos cincuenta años por la retórica cultural, desde sus orígenes con la retórica contrastiva hasta la reconceptualización llevada a cabo por Connor (1996), quien acuñará el nuevo término y ampliará la disciplina con la integración de los «factores sociales, culturales, educativos y personales que participan durante la creación de un texto» (p. 27). Por lo que respecta a la situación de la retórica intercultural en el ámbito hispano, el autor describe las aportaciones realizadas hasta el momento, si bien señala que, aunque existen numerosos trabajos, es una disciplina que todavía dista mucho de alcanzar la ya asentada tradición anglosajona.

En el capítulo, «Antecedentes de la ansiedad comunicativa en estudiantes universitarios: percepción de la producción oral y actitudes hacia el español como lengua extranjera», Mercedes Rabadán Zurita y Alejandro Orgambidez Ramos determinan la importancia del papel de la autopercepción que de una lengua extranjera posee el aprendiente con respecto a su producción oral, y la repercusión que tiene sobre la ansiedad comunicativa. La investigación es llevada a cabo a través de un estudio empírico cuyos datos muestran que hay una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de ansiedad y la autopercepción de la propia competencia por parte del aprendiente (a mejor autopercepción de la propia competencia, menor ansiedad). Dichos resultados revelan que «el nivel de conocimiento y el desarrollo de las competencias influyen en la participación del alumno determinando los niveles de ansiedad al realizar actividades comunicativas orales» (p.47).

Krastanka Bozhinova, en el capítulo titulado «Perfeccionamiento de la producción escrita en francés como L3 a través de herramientas digitales²», se centra en la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua tercera dentro del ámbito académico en Bulgaria, cuyos estudiantes universitarios tienen como segunda lengua el inglés. Dicha investigación prioriza las necesidades de los aprendientes de nivel A1-B1 mediante el diseño de una propuesta que tenga en cuenta las dificultades de la producción escrita creativa y la comprensión lectora de las convenciones de intercambio en francés. La investigación llevada a cabo por la autora evidencia los efectos positivos del aprendizaje mixto o semipresencial (*blended learning*), que promueve el desarrollo y perfeccionamiento de la producción escrita de los sujetos de la investigación.

En el capítulo «Recursos de Internet para la enseñanza/aprendizaje del francés de los negocios³», Thomas Lamouroux presenta una interesante selección de recursos de libre acceso en la red para la enseñanza/aprendizaje del francés de los negocios. Dichos recursos han sido clasificados teniendo en cuenta su valor didáctico (puesto que por un lado se trata de fuentes y documentos auténticos, y por el otro proporcionan una base de actualización inmediata de recursos). De igual modo, el autor realiza un sistematizado

2 Artículo escrito en francés con el título original «*Améliorer la production écrite en français L3 à l'aide d'outils numériques*».

3 Artículo escrito en francés con el título original «*Ressources internet pour l'enseignement-apprentissage du français des affaires - français de l'entreprise*».

análisis de los recursos de internet en lo que se evalúan los aspectos positivos y negativos de cada uno de los recursos seleccionados.

Bajo el título «Liminalidad, hibridez y multiculturalismo en la literatura latinoamericana estadounidense⁴», Luisa Sánchez Rivas y Marta Genís Pedra abordan el plurilingüismo y la multiculturalidad desde el concepto de la liminalidad, herramienta teórica que les sirve para entender el carácter híbrido de la cultura latina en Estados Unidos. Los autores exploran la liminalidad desde algunos trabajos de Ana Lydia Vega, Ernesto Quiñonez, Junot Díaz y Sandra Cisneros, representantes todos ellos de una literatura minoritaria e híbrida que plantea una nueva forma de expresión donde convive el español y el inglés. Este novedoso trabajo muestra cómo la liminalidad, en relación con la hibridación y el multiculturalismo, tiene una gran influencia en la construcción de la identidad en las culturas híbridas, y cómo esta condición puede ser potencialmente muy fértil en términos de producción artística y cultural. Estas características liminales les permiten «*with a truly multicultural point of view to understand the world, crossing geographical, linguistic, narrative and ideological boundaries*» (p. 81). Este trabajo resulta, sin duda alguna, novedoso y actual para los estudiantes de ELE.

Beatriz López Medina y María Vaíllo Rodríguez ofrecen en el séptimo capítulo, «Bilingüismo y funciones ejecutivas: control de inhibición, atención y nivel de L2⁵», los resultados de su investigación cuyo objetivo ha sido la descripción de los factores que inciden en la interlengua de los estudiantes de lenguas extranjeras, esto es, encontrar las conexiones entre las dos funciones de la inteligencia ejecutiva (el control de la inhibición y la atención) en relación al nivel de la L2 por parte de estudiantes universitarios. Los resultados de la investigación empírica muestran la dificultad de mantener la atención en una tarea monótona cuando la competencia de la L2 es intermedia, por lo que las futuras intervenciones didácticas tendrían que incidir en el mantenimiento de la atención mediante tareas con mayor grado de repetitividad.

En el penúltimo capítulo, «Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones y los refranes en ELE», Clara Ureña Tormo nos ofrece, desde un enfoque comunicativo, una rigurosa propuesta didáctica para la enseñanza/adquisición de las unidades fraseológicas del español a través de la integración de las locuciones y refranes con el resto de los contenidos curriculares. Este novedoso tratamiento de dichas unidades lingüísticas permite, por un lado, distanciarte de la mayoría de los trabajos que hasta el momento lo han abordado de manera marginal, favoreciendo así sus «características formales, funcionales, semánticas y culturales» (p. 102), y por el otro, poner en relación las unidades fraseológicas de dos lenguas diferentes gracias a un análisis contrastivo.

4 Artículo escrito en inglés con el título original «*Liminality, hybridity and multiculturalism in American Latino literature*».

5 Artículo escrito en inglés con el título original «*Bilingualism and executive functions: Inhibitory control, attention focus and second language level*».

El libro dedica el capítulo final «El sol está caliente, quiero una cerveza bien heladita: en busca de una sistematización de las inadecuaciones pragmáticas entre los hablantes brasileños de español como L2⁶» al tema de las interferencias pragmáticas entre nativos y no nativos que va más allá de aquellas que regulan la adecuada formación de las estructuras gramaticales. El autor aborda dichas interferencias pragmáticas dentro de la interacción a través de un análisis contrastivo cuyos resultados dejan ver claramente que el origen de las transferencias negativas se debe ante todo al desconocimiento por parte del enunciador de la carga cultural o metafórica que estas poseen, hecho que tiene un efecto comunicativo de incomprensión en el interlocutor al no ser capaz de interpretarlas adecuadamente. Por lo tanto, el análisis de Martín Salcedo defiende una enseñanza de LE en la que se proporcionen «*estratégias linguísticas básicas para compreensão e produção de sentidos, deve fomentar habilidades de cunho intercultural, principalmente no que se refere às questões pragmáticas*» (p.116).

El presente volumen brinda al lector una serie de interesantes y novedosas aportaciones sobre el plurilingüismo desde muy diferentes perspectivas. La obra contrae uno de los grandes retos a los que la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas extranjeras ha tenido que asumir en el siglo XXI, «una situación en la que los viejos términos disciplinarios –*bilingüismo, contrastividad, competencia* cuasi nativa– quedan englobados y adquieren un significado que les distancia de la utopía y los acerca a una sustantividad que no tenían» (p.7).

6 Artículo escrito en portugués con el título original «*El sol está caliente, quiero una cerveza bien heladita: en busca de una sistematização das inadequações pragmáticas entre falantes brasileiros e espanhóis como L2*».

